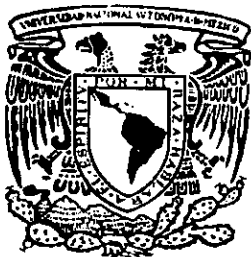


22/
2es.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE UNIVERSIDAD ABIERTA

El Rendimiento Escolar como Manifestación
de las Relaciones Objetales de Niñas
en Periodo de Latencia

T E S I S

Que para obtener el título de
LICENCIADA EN PSICOLOGIA

p r e s e n t a

VIRGINIA ASPRON BOCANEGRA

DIRECTORA DE TESIS: DRA. MA. ISABEL HARO RENNER



México, D. F., Cd. Universitaria

1998

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

259014



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Dra. Ma. Isabel Haro Renner su asesoría en la elaboración de esta tesis y sus enseñanzas a lo largo de la carrera.

Agradezco a los revisores de esta tesis por sus valiosas sugerencias.

Lic. José Luis Sánchez Gómez

Lic. Ma. del Carmen Montenegro Núñez

Lic. Patricia Sánchez Razo

Lic. Margarita Molina Avilés

Agradezco a las autoridades del Colegio Guadalupe por haber permitido mi desarrollo académico y laboral.

Lic. Eduardo Bretón Aspe

Psic. Rosa María Sordo Vilchis

Prof. Marcela Altamirano Fernández

Prof. Patricia Mañón Hernández

Agradezco a 60 pequeñas el que compartieran conmigo su fantasía.

Agradezco la ayuda de Rocío García Merodio en la mecanografía e impresión de este trabajo.

INDICE

Resumen

Introducción	1
--------------------	---

Capítulo I

1.1. Antecedentes	5
1.2. Marco Teórico	
1.2.1. Rendimiento escolar	
a) Definición del rendimiento escolar	8
b) Factores que influyen en el rendimiento escolar	11
c) El rendimiento escolar como síntoma de conflicto	17
1.2.2. Teoría de las relaciones objetales	
a) Sigmund Freud	25
b) Melanie Klein	31
c) Margaret Mahler	37
1.2.3. El periodo de latencia	
a) Características del periodo de latencia	44
b) Las relaciones objetales en el periodo de latencia	50

Capítulo II

2.1. Planteamiento del problema	53
2.2. Definición de términos	54

2.3. Tipo de estudio	55
2.4. Muestra	55
2.5. Escenario	56
2.6. Instrumentos	57
2.7. Procedimiento	57

Capítulo III

3.1. Resultados	62
3.2. Análisis	67
3.3. Discusión	72
3.4. Conclusión	78
3.5. Limitaciones y sugerencias	79
Bibliografía	80

RESUMEN

A partir de un marco teórico psicoanalítico, se buscó comparar las relaciones objetales que han establecido niñas de bajo y alto rendimiento escolar. Para tal efecto, se aplicó el Test de Apercepción Infantil (CAT-A) de Leopold y Sonya Bellak a 30 niñas de alto rendimiento escolar y a 30 niñas de bajo rendimiento escolar, cuyas edades fluctuaron entre los 7 y los 10 años, que cursaban de 1ro. a 5to. de primaria, y que obtuvieron como mínimo un rango medio en su capacidad intelectual medida con el Test de Matrices Progresivas de Raven. Se analizaron los resultados cuantitativamente a través de la prueba estadística U de Mann-Whitney, obteniéndose diferencias significativas entre los grupos de alto y bajo rendimiento escolar en los indicadores "madre buena" y "búsqueda de aprobación del objeto". Se realizó una interpretación cualitativa de estos resultados.

INTRODUCCIÓN

Al trabajar en una escuela primaria para niñas, me he podido dar cuenta de que una de las problemáticas que más preocupa a las alumnas, maestros, directivos y padres de familia es el rendimiento escolar. He sido testigo de la frustración de los padres cuyas hijas no obtienen las notas esperadas, y del orgullo de aquéllos cuyas hijas logran sacar brillantes calificaciones. He observado, también, la angustia de las niñas que a causa de sus bajas calificaciones son consideradas "malas alumnas", y la angustia de aquéllas que quieren mantener a toda costa unas excelentes notas. A partir de la enorme carga afectiva que conlleva el rendimiento académico y lo relacionado con éste, surge mi interés por abordar el tema y explorar los factores que lo determinan.

Los investigadores han tratado de explicar el rendimiento escolar a partir de su relación con diversos factores como los intelectuales, familiares, escolares, o sociales. Entre estas líneas de investigación, destaca la enfocada en los factores afectivos. Se ha encontrado que la afectividad está relacionada con el funcionamiento cognitivo, y por tanto, con el aprendizaje y el rendimiento escolar del niño (Caglar, 1985; Dentici, 1975; Gilly, 1978).

Una de las teorías que ha dado una amplia explicación de la naturaleza de los afectos humanos es el psicoanálisis. La teoría del inconsciente permitió comprender el funcionamiento del aparato psíquico, y fue la base para que se desarrollaran diversas corrientes teóricas. Entre estas corrientes post-freudianas, se encuentra la teoría de las relaciones objetales, que se enfoca en el desarrollo de la estructura del aparato psíquico, pero tomando en cuenta la interacción del niño con su medio ambiente, particularmente con sus objetos tempranos.

Siguiendo la línea de las relaciones objetales y fundamentándose en la teoría de Margaret Mahler, Pedro Michaca (1984) vinculó la inteligencia y el afecto, y consideró que una falla en el aprendizaje se puede adjudicar a una alteración en la interacción de la diada madre-hijo en los primeros años de vida, siendo esta dificultad cognitiva una expresión emocional del estado de pobre diferenciación y baja autoestima del niño. El trabajo de Michaca fue importante para el planteamiento de la presente tesis pues abrió un espacio de conexión entre las relaciones objetales y los resultados escolares. A partir de esto, la tesis buscó ampliar el panorama teórico y encontrar respuestas en otra importante teoría de las relaciones objetales, la de Melanie Klein.

La tesis tiene como objetivo encontrar una vinculación entre el rendimiento escolar y las relaciones objetales a través de un trabajo exploratorio de campo. Este objetivo está justificado en tanto son muchas las investigaciones que han abordado el tema del rendimiento escolar y ponderado las relaciones padres-hijos, pero son pocas las que explícitamente le han dado un lugar a las relaciones objetales. Además, si partimos de nuestro interés inicial por conocer el modo en que la afectividad se correlaciona con el fenómeno académico, encontramos que la teoría de las relaciones objetales hace aportaciones muy importantes al entendimiento de la estructuración de la personalidad y del desarrollo afectivo del niño.

Se consideró importante abordar el fenómeno del rendimiento escolar en sus dos extremos (alto y bajo) para poder comparar el tipo de relación objetal que se ha establecido en ambos casos. Además, se prefirió que las niñas que conformaran la muestra cursaran por el periodo de latencia. Durante este periodo, la energía libidinal es desviada del uso sexual y canalizada a nuevas metas, entre ellas las actividades escolares y culturales (Freud, 1905). Durante este periodo las relaciones objetales son más estables y menos ambivalentes, además de que la imagen de los padres introyectados es más

cercana a la imagen de los padres reales (Klein, 1932). Las desviaciones de las características anteriormente citadas se podrían considerar como indicadores de unas relaciones objetales conflictivas.

Lo que el presente trabajo de investigación busca aportar a la Psicología es una mayor comprensión de la influencia de las relaciones objetales en el rendimiento escolar tanto alto como bajo, abrir otra perspectiva para abordar el problema, y contribuir a la aplicación de la Psicología Clínica en un ambiente escolar.

El desarrollo de la tesis es el siguiente. Los antecedentes se enfocan en la relación de la percepción del ambiente familiar o las figuras parentales con el rendimiento académico. Posteriormente, en el capítulo I se hace una revisión del concepto de rendimiento académico, los diversos factores que influyen en él, y la significación de éste para algunos teóricos psicoanalíticos. El segundo apartado incluye una revisión del abordaje teórico que hace Freud sobre el objeto de la pulsión, la teoría genética de las relaciones de objeto de Melanie Klein y la teoría de la separación-individuación de Margaret Mahler. En el tercer apartado se revisan las características generales y libidinales del periodo de latencia y el tipo de relación objetal que establecen los niños en esta etapa.

El capítulo II está dedicado al método. La población estuvo formada por 60 niñas de 7 a 10 años de edad, que cursaban de 1ro. a 5to. de primaria en el Colegio Guadalupe. La población se dividió en dos grupos, uno formado por 30 niñas de alto rendimiento escolar, y otro por 30 de bajo rendimiento. El Test de Apercepción Infantil (CAT-A) de Leopold y Sonya Bellak fue el instrumento proyectivo con el que se exploraron las relaciones objetales de las alumnas. A partir del conjunto de historias contadas por las niñas, se asignaron puntajes de 2, 1 o 0 en diversos indicadores que abarcaron el modo en que las niñas habían introyectado las figuras paternas y el tipo de relación que habían

establecido con ellas. Los datos se trataron estadísticamente con la prueba U de Mann-Whitney con el fin de encontrar los indicadores en los que había una diferencia significativa entre ambos grupos.

En los siguientes capítulos se reportan los resultados obtenidos, se hace un análisis cualitativo de éstos, se realiza la discusión y se proponen las conclusiones. Para finalizar, se puntualizaron las limitaciones de la tesis y se hicieron las correspondientes sugerencias.

CAPITULO I

1.1. ANTECEDENTES

Al hacer la revisión de las investigaciones que con anterioridad abordaron el tema de interés de esta tesis, se encontró que ninguna vincula el rendimiento escolar con las relaciones objetales, por lo que los antecedentes se enfocan en los estudios sobre la relación de la percepción del ambiente familiar o de las figuras paternas con el rendimiento académico.

Alonso (1992) investigó los factores del ambiente social familiar que favorecen el alto rendimiento a través de la aplicación de la Escala del Ambiente Social Familiar (FES) a los padres de 34 menores de alto rendimiento de 4to. a 6to. de primaria. Encontró que los elementos básicos que caracterizan el perfil del ambiente familiar de los alumnos destacados son la cohesión y expresividad en el campo de las relaciones, actividad intelectual-cultural y moralidad-religiosidad en el campo del desarrollo, y control y organización en el campo de la estabilidad.

Alarcón y Alvarez (1989) exploraron la ansiedad y dinámica familiar en 30 niños de 9-10 años de edad de alto y bajo rendimiento a través del TASC y del Test de la Familia. No encontraron diferencias significativas en el grado de ansiedad ni en la autoestima; mientras que en la dinámica familiar los grupos difieren en la comunicación pues los de alto rendimiento tienen una comunicación directa, clara y sincera, mientras que en los de bajo rendimiento es indirecta, vaga e insincera. En los roles de hermanos el grupo de bajo rendimiento considera a los hermanos como menos felices y la autoridad se le da al hermano mayor, mientras que en el grupo de alto rendimiento la autoridad la tienen los padres.

Godínez y Morones (1988) exploraron la percepción del ambiente familiar en 25 niños de primaria con C.I. Normal y que presentan bajo rendimiento académico a través de la aplicación del Test de la Familia, El CAT A y H, el FIS y el WISC. Encontraron que la atmósfera familiar es de poca afectividad y mucha agresión, con predominio de paternidad irresponsable y de poco contacto físico. Los niños tienen necesidades de afecto y una sensación de devaluación, gran coraje hacia sus progenitores, y una actitud de angustia y temor de ser abandonados. Consideran importantes las relaciones objetales y el desarrollo emocional del niño, y concluyen que la percepción de un ambiente familiar conflictivo influye de manera directa en el desempeño académico del niño.

González (1988) buscó diferencias en los rasgos de personalidad obtenidos a través del MMPI de padres con hijos aprobados y reprobados para determinar las características que son positivas para el aprendizaje escolar. Encontró que no hay diferencias significativas en los rasgos de personalidad de los padres de hijos aprobados y reprobados, más sí hubo diferencias en los perfiles de las madres en las escalas de Paranoia, Esquizofrenia y Manía. Concluye que las madres con hijos aprobados tienden a aislarse de los demás y manejan su ansiedad a través de actos ritualistas y compulsivos; en cambio, las madres con hijos reprobados son más fantasiosas, agresivas y destructivas en sus relaciones interpersonales, son individualistas y egocéntricas, tienen conductas hostiles, son muy impulsivas, tienen dificultades para expresar sus afectos, y son desconfiadas.

Pinzón y Sánchez (1987) investigaron la influencia de las relaciones padre-hijo en el rendimiento escolar, correlacionando el rendimiento escolar de 120 niños con los resultados del Cuestionario Clarke de las Relaciones Padres-Hijos y el Test del Dibujo de la Familia. Únicamente encontraron una relación significativa en la agresión de la madre y el padre hacia el sujeto y en el mecanismo de negación. No hubo relación significativa

en cuanto a la agresión del sujeto hacia la madre o padre, agresión entre las figuras paternas, afecto, rigidez e indulgencia de éstas, y en el mecanismo de identificación.

Aguario y Suárez (1984) correlacionaron el rendimiento académico de niños de 6to. de primaria desde el punto de vista del niño, el nivel socioeconómico del padre, y la aspiración ocupacional del hijo. Concluyen que la percepción de la inarmonía en las relaciones de los padres repercute en el desempeño escolar. La hostilidad que el niño percibe lo torna retraído y ello repercute en su capacidad de concentración, situación que influye en su aprovechamiento escolar.

1.2. MARCO TEÓRICO

1.2.1. EL RENDIMIENTO ESCOLAR

a) Definición de rendimiento escolar

La mayoría de los autores coinciden en entender el término "rendimiento escolar" como una medida o un grado de aprendizaje logrado por los alumnos (Ledezma, 1992); como una manifestación del comportamiento escolar de los alumnos, entendido éste como las respuestas proporcionadas a los estímulos educativos (Camarena y Gómez, 1986).

El rendimiento escolar es expresado a través de notas o calificaciones, que funcionan como indicadores de los logros de un alumno. Las calificaciones pueden ser expresiones cuantitativas (números, promoción de grado) o cualitativas (léxicos, adecuado-inadecuado). Las calificaciones tienen como objetivo retroalimentar al alumno al hacer de su conocimiento el nivel de rendimiento que tiene, informar a la familia del progreso del alumno, determinar el nivel alcanzado por los escolares respecto a normas de adaptación social y cultural, y por último, permite a la institución tener un registro del avance de sus escolares. Las calificaciones finales suelen ser el promedio de una serie de evaluaciones realizadas por el profesor durante todo el ciclo escolar; dichas evaluaciones se llevan a cabo en forma de exámenes, trabajos de investigación, participaciones en clase y otras técnicas que el docente utilice (Diccionario de Ciencias de la Educación, 1987).

Es necesario que las evaluaciones, del tipo que éstas sean, tengan congruencia con los objetivos fijados en el programa de enseñanza para que, así, realmente se verifique que el alumno aprendió, es decir, que se han alcanzado los objetivos de la educación. Además, para hacer una adecuada evaluación del rendimiento escolar es importante conocer el proceso de aprendizaje-enseñanza, entendiendo aprendizaje como "un proceso

que se realiza en el interior del individuo cuando éste vive experiencias significativas que producen en él un cambio más o menos permanente"; y la enseñanza como un "proceso que consiste en promover de forma intencionada y sistemática por parte del maestro el proceso del aprendizaje que debe originarse en el alumno." (Bayardo 1977, en Ledezma 1992, pag. 7)

Dentici (1975) hace notar la diferencia entre la dotación intelectual de un individuo, entendida como patrimonio genético; la eficiencia intelectual, entendida como empleo de ese patrimonio desarrollado por la interacción con el ambiente; y el rendimiento escolar, que es un aspecto concreto de la eficiencia intelectual. En algunos casos, el estudiante tiene un rendimiento académico discrepante, esto es, su desempeño no coincide (quedando por arriba o por abajo) con el rendimiento esperado, según lo pronosticado por pruebas que miden aptitudes (Diccionario de Ciencias de la Educación, 1987). Los alumnos de bajo rendimiento escolar son, entonces, aquellos individuos potencialmente inteligentes (normales o superiores) pero que debido a influencias tanto internas como externas tienen un desempeño por debajo de su potencial normal o capacidad comprobada; trabajan a menos de dos terceras partes de su capacidad; al ser comparado su trabajo con el de sus compañeros, tal vez no es malo, pero es menor de lo que son capaces de hacer.

Por otro lado, se dice que un alumno presenta un rendimiento escolar por encima de lo normal cuando su desempeño escolar supera su capacidad comprobada; trabaja más y mejor de lo que de él se esperaría; sus resultados académicos rebasan el resultado obtenido en un test de inteligencia. (Hurlock 1987 en Ledezma 1992) Sin embargo, para Dentici (1975) este último planteamiento es impropio pues un alumno no puede comportarse en una forma más inteligente de cuanto le permite su capacidad mental. Si su rendimiento es superior al nivel previsto por los test, quiere decir simplemente que los

tests no miden todos los factores de rendimiento, o tal vez que se empleó una técnica para evaluar la inteligencia equivocada y por lo tanto el resultado obtenido carece de validez. Por tanto, podría decirse que el alumno de alto rendimiento no es aquél que va más allá de sus capacidades, sino el que las aprovecha al máximo.

b) Factores que influyen en el rendimiento escolar

Cuando comenzó el interés por el estudio de los factores que determinan el resultado académico, se atribuyó la responsabilidad del rendimiento escolar exclusivamente a los alumnos, considerando que su habilidad o torpeza, rapidez o lentitud, alto o bajo nivel intelectual determinaban su éxito escolar. Posteriormente, el elemento determinante fue desplazado del alumno a la escuela, considerada ésta sólo bajo sus aspectos didácticos, sin ser tomada en cuenta la importancia de la dinámica de la relación educativa. Después, se reconocieron los factores socioeconómicos y socioculturales. Paralelamente, y gracias al esclarecimiento psicoanalítico, surgieron las consideraciones de la dinámica personal del niño, así como también, desde un enfoque sistémico, la dinámica de su relación familiar. Así, "la comprensión del alumno regular y del alumno problema, así como la calidad de la ayuda psicopedagógica pasan, en adelante, por la consideración de los componentes psicológicos, pedagógicos y sociológicos de la adaptación escolar." (Caglar, 1985, pag. 8)

El rendimiento escolar depende de una pluralidad de factores y de su constante interacción y mediación. Estos factores abarcan tanto características individuales del alumno, como del ambiente en que se desarrolla o que debe afrontar. Desde esta perspectiva general de interacción y de sobredeterminación del rendimiento escolar, Gilly (1978) propone la noción de "causalidad circular" en la que el efecto se vuelve causa a su vez. Por ejemplo, la mala calidad del clima educativo familiar puede ser a la vez causa y consecuencia del fracaso escolar; o el fracaso puede provocar sentimientos de inferioridad y desánimo que llevan al niño a adoptar una actitud de pasividad (juzgada como pereza) que agrava las dificultades y engendra nuevos factores de fracaso.

Con fines de exposición, los factores que influyen en el rendimiento escolar pueden ser enumerados de la siguiente manera:

- a) Factores fisiológicos
- b) Factores cognitivos
- c) Factores pedagógicos
- d) Factores socioeconómicos y culturales
- e) Factores familiares
- f) Factores psicológicos

a) Factores fisiológicos

Los factores fisiológicos se refieren al desarrollo físico del niño, su equilibrio fisiológico y su salud. En el rendimiento escolar pueden influir la calidad de la alimentación, la madurez e integridad neurológica, el funcionamiento de los órganos de los sentidos, la coordinación motora, y la salud en general (Gilly, 1978). Por ejemplo, los defectos de la vista u oído, la incoordinación motora fina, las disfunciones glandulares, hepáticas o renales, los problemas de lenguaje, la hiperactividad, los trastornos del sueño o las afecciones crónicas (entre las que se encuentran las aparentemente benignas como las rinofaringeas) pueden llegar a constituir un obstáculo importante para el desempeño escolar.

b) Factores cognitivos

El factor cognitivo lo representa el índice de capacidad mental del alumno, los conocimientos básicos adquiridos en relación con su edad y con el grado escolar que curse, y el conjunto de hábitos de estudio y destrezas manuales que posea y domine

(Arroyo del Castillo, 1973). En el rendimiento escolar influyen el nivel de razonamiento general, la capacidad de atención, la habilidad matemática, el almacenamiento de datos, la aptitud para la lectura, las habilidades tecnológicas (Briklin 1981 en Ledezma 1992), el nivel de inteligencia verbal (Jadoulle 1951, en Caglar, 1985), y la orientación de la inteligencia hacia lo abstracto o lo concreto (Dentici, 1975). Influyen, también, el ritmo de desarrollo cognitivo, que determina la comprensión de nociones impartidas en un cierto nivel escolar (Dentici, 1975); las estrategias que utiliza el alumno para controlar su propio aprendizaje, atención, memoria, comprensión, escritura, etc. (Paris y Newman, 1990); y la congruencia o discrepancia de los estilos cognitivos del alumno y del maestro (Saracho, 1991).

c) Factores pedagógicos

Dentro de los factores pedagógicos se encuentran las características del sistema educativo, de la institución escolar y del docente. Hay que tomar en cuenta las premisas filosóficas, religiosas, sociales, políticas y económicas imperantes en el país y que ponen en marcha toda la dinámica del sistema educativo, al igual que la manera en que se aplican en la práctica las premisas motivacionales del sistema. Las características de la institución escolar que pueden influir en el rendimiento de los alumnos incluyen el tipo y calidad de las instalaciones, la manera de organizar las tareas a realizar (programación de cursos, clasificación de los alumnos y selección de material didáctico), y el quehacer educativo, es decir, la manera en que las actividades se desarrollan diariamente. En cuanto al docente, influyen las características de su personalidad, capacidad intelectual, valores morales, patrones de relación, preparación profesional, capacidad de planeación y organización de programas educativos, nivel de aspiraciones (Arroyo del Castillo, 1973) y las expectativas que tenga del rendimiento de sus alumnos (Saracho, 1991; Lee-Corbin, 1994).

d) Factores socioeconómicos y culturales

Hay factores socioeconómicos como el estatus ocupacional, los ingresos o la educación de los padres que se combinan con factores culturales y de socialización de la familia y afectan el rendimiento escolar (Cooper, 1990). El grupo cultural influye, por ejemplo, en las creencias que tienen los padres sobre lo que es ser un niño inteligente y de las habilidades que requieren los niños para tener un buen rendimiento en la escuela (Okagaki y Sternberg, 1993). Dentro del contexto de la familia, el capital educativo, que consiste en las metas, aspiraciones, propósitos e intereses culturales del grupo familiar (Marjoribanks, 1992), determina el acceso que tiene el niño a la lectura, espectáculos, viajes y otras actividades culturales, el hábito para la discusión, especialmente sobre problemas culturales, el nivel lingüístico, la formación de modos de comportamiento social adecuados a la vida escolar, y su postura frente a la educación (Dentici, 1975). Influyen, también, como variables socioeconómicas la estabilidad en la residencia que permite participar en actividades de la comunidad que incrementan el interés por los asuntos de la escuela, el grado en que los padres pueden involucrarse con la escuela, y el tiempo que puede disponer el niño para dedicarlo al estudio (Cooper, 1990).

f) Factores familiares

La manera en que el niño se adapta al medio de vida escolar depende en parte de la educación familiar y de la naturaleza de las relaciones padres-niños (Gilly, 1978). Dentro de las características familiares que se asocian con el rendimiento académico se encuentran el clima afectivo que puede dar seguridad o inestabilidad (Caglar, 1983); el estilo familiar general que puede ser (a) de excesivo control, en el que los padres son autoritarios, enfatizan la obediencia, la conformidad y el respeto por la autoridad, con

poco apoyo o afecto; (b) de nulo control, en el que los padres son permisivos, hacen pocas demandas o exigencias a sus hijos, no confrontan el mal comportamiento ni hacen cumplir las reglas, aunque son cálidos y aceptan a sus hijos; o (c) de promoción de la autonomía, en el que los padres son cálidos, ejercen un control firme al hacer cumplir las reglas, responden al mal comportamiento, y alientan la individualidad y la comunicación abierta con sus hijos (Dornbusch, 1988; Ginsburg, 1993).

Influyen, también, el grado en que se involucran los padres en las actividades escolares de sus hijos: asistencia a las actividades y eventos escolares, supervisión de tareas, conocimiento de sus actividades diarias, reacción hacia las calificaciones, valoración de los éxitos, actitud ante los fracasos, inclusión del niño en la toma de decisiones (Crouter, et.al., 1990, Ginsburg, 1993); la medida en que proveen a sus hijos de materiales y actividades que estimulan el desarrollo cognitivo (Grolnick y Slowiaczek 1994); y las expectativas o aspiraciones que los padres tienen del futuro escolar y laboral de sus hijos (Marjoribanks, 1991).

g) Factores psicológicos

En la presente esquematización de factores que afectan el rendimiento escolar, lo psicológico está integrado por la estructura de la personalidad del escolar, las características de su vida afectiva, y las variables motivacionales (Arroyo, 1973). Algunos rasgos de carácter y personalidad que se han estudiado como variables del rendimiento escolar son la capacidad de adaptación, el dominio personal, la extroversión o introversión, la perseverancia, la autonomía, el orden, la laboriosidad, la iniciativa, la responsabilidad y el sentido del deber (Dentici, 1975), el autoconcepto, la autoestima y la confianza en sí mismo (Bricklin 1981, en Ledezma 1992), las preocupaciones somáticas,

la depresión, la delincuencia, la retracción social, la ansiedad, y la hiperactividad (Chávez, et.al. 1989).

En cuanto a las variables motivacionales, se deben tomar en cuenta los sentimientos de competencia académica, esto es, qué tan competente se siente el niño para ejecutar las acciones que le permitan obtener un buen rendimiento (Bandura, 1977 en Grolnick 1991); y la orientación motivacional del alumno, que puede ser intrínseca o extrínseca (Ginsburg y Bronstein, 1993). Los niños con motivación intrínseca prefieren el reto al trabajo fácil, tienen curiosidad e interés y no trabajan para complacer al maestro o para tener buenas calificaciones, son independientes, tienen juicio propio y un criterio interno del éxito o fracaso que no requiere del criterio externo del maestro o las calificaciones.

Según Pereda, et.al. (1990) en el rendimiento escolar influyen significativamente el motivo de logro, constituido por la tendencia a alcanzar el éxito a diferencia de la tendencia a evitar el fracaso, la esperanza de éxito, la perseverancia y la autoestima; el factor de personalidad llamado Orientación Temporal Futura (OTF) definido como la capacidad general para anticipar e ilustrar el futuro, incluyendo una elaboración cognitiva de planes y proyectos, y reflejando el grado de interés y compromiso con el futuro; y el locus de control, que son las reglas generales que siguen las personas para atribuir la causa de un hecho; puede ser interno o externo, según el grado de responsabilidad personal del éxito en una tarea. Esto es, los niños que creen tener mayor control, que perciben mayor contingencia, que tienen mayor eficacia propia, o que piensan que los buenos resultados son causados por sus propias acciones, tienen mejores calificaciones y se desempeñan mejor en las pruebas de inteligencia.

c) El rendimiento escolar como síntoma de conflicto

El rendimiento escolar y la problemática del aprendizaje también han sido abordados desde una perspectiva psicoanalítica, y por tanto, relacionados desde diferentes ángulos con la dinámica psíquica inconsciente.

Una primer articulación se puede encontrar en el desarrollo que hace Freud (1910) sobre la pulsión de saber. Freud descubrió que hacia los tres años e instigados por el nacimiento de un hermanito o de un conocido, muchos niños atraviesan por el periodo de la investigación sexual infantil. Esta investigación, que constituye el primer intento de autonomía intelectual, se dirige a averiguar de dónde vienen los niños. Según los parámetros de su propio estadio sexual, el niño se forma opiniones sobre la concepción de los hijos, el embarazo de la madre, y el alumbramiento de los bebés; y este cavilar se volverá arquetípico para todo trabajo posterior de pensar en torno de problemas. "Pero como su propia constitución sexual no está a la altura de la tarea de engendrar hijos, también tiene que resultar estéril su investigación acerca de dónde vienen los niños, y abandonarse por no consumable." (Freud, 1910, pag. 72) Si este periodo es clausurado por una enérgica represión sexual, a la pulsión de investigar se le abren tres posibles destinos: (1) la investigación puede compartir el destino de la sexualidad, y entonces el apetito de saber y el libre quehacer de la inteligencia permanecen inhibidos y limitados; (2) si el desarrollo intelectual es bastante vigoroso como para resistir la represión, la investigación sexual sofocada regresará del inconsciente como una compulsión neurótica a cavilar, sexualizándose el pensamiento y tiñéndose las operaciones intelectuales con el placer y la angustia de los procesos sexuales; y (3) la libido escapa al destino de la represión sublimándose en un apetito de saber y sumándose como refuerzo a la vigorosa pulsión de investigar, pero rompiendo las ataduras a los originarios complejos de la investigación sexual infantil, y despegando libremente su quehacer al servicio del interés intelectual.

La relación establecida, así, entre la sexualidad y la inteligencia abre el camino para entender a la sublimación de la pulsión sexual como uno de los motores de la actividad intelectual escolar; y a la inhibición de esta última como producto de un mecanismo en el que la inteligencia padece las vicisitudes del conflicto edípico, en tanto el placer del funcionamiento intelectual no está totalmente desexualizado y debe ser, por consecuencia, reprimido.

El excedente de la libido que no ha sido cargado en los objetos edípicos se pone a la disposición del yo como energía de inversión a utilizar en el funcionamiento intelectual, entre otros. Por tanto, también hace falta que los conflictos intrapsíquicos, conscientes o inconscientes, no atraigan la atención sobre ellos mismos y no desvíen esta libido de estimulaciones exteriores (Lebovici y Soule, 1970). Hasta los seis años, en general, el niño está demasiado preocupado por los conflictos intrapsíquicos de la situación edípica como para ser capaz, al mismo tiempo, de centrar su atención en el conocimiento escolar. Algunos encuentran en la escuela una ocasión gratificante que les permite apartarse de la agudeza de los conflictos y dominar la angustia y el objeto. Otros, en cambio, son incapaces de renunciar a sus primeros objetos y poner energía libidinal al servicio de la escolaridad.

Según Klein (citada en Lebovici y Soule, 1970), la inhibición puede proceder, también, del conflicto entre el deseo consciente (en el inconsciente este deseo corresponde a los intentos de sobrepasar al padre, de suplantarlo frente a la madre o del deseo homosexual de conquistar al padre, de seducirlo en cuanto objeto de amor pasivo) de satisfacer al maestro con sus esfuerzos, y el temor inconsciente de lograrlo. La intensidad de este conflicto disminuye cuando los esfuerzos del niño ya no están controlados directamente por el maestro y puede desarrollar más libremente su actividad. Sin embargo, esto último es posible en tanto el miedo a la castración haya afectado menos a

las actividades y a los intereses mismos que a la actitud hacia el maestro. De esta forma, se puede ver que alumnos muy mediocres logran brillantes resultados en su vida posterior. Para aquéllos cuyos intereses mismos han sido inhibidos, su fracaso escolar sigue siendo el prototipo de sus fracasos futuros. En las niñas, la inhibición debida al complejo de castración y que afecta a todas las actividades, tiene un gran alcance. Las relaciones con un maestro actúan más bien como un estimulante en una niña si sus capacidades no han sido muy inhibidas. En sus relaciones con una maestra, la ansiedad nacida del complejo de Edipo en general está lejos de igualar en intensidad a la del muchacho en la situación análoga. Si su triunfo en la vida habitualmente no alcanza a la del hombre, en general se debe a que ella tiene menos actividades masculinas que cargar en la sublimación.

Un temor semejante a la comparación del sexo del niño con el de su padre, o el recuerdo de la diferencia de los sexos por parte de la niña, es el temor a la herida narcisista (Anna Freud, 1964). El yo puede desviarse de una tarea que no es muy capaz de realizar para evitar un sufrimiento y una decepción (por ejemplo, cuando el niño tiene peores resultados que otros). Numerosos niños que se interesan poco por las tareas escolares, en realidad pasan el tiempo de la clase en ensoñaciones despiertas en las que son felicitados por los maestros, admirados por sus compañeros; de esta forma realizan en la fantasía lo que tienen miedo a afrontar en la realidad. La adquisición del saber y de las técnicas sirve para realizar dos deseos: la competencia exitosa con rivales de la misma edad y el éxito en el oficio escogido, es decir, por tanto, la posesión de diferentes signos de poder: dinero y prestigio. Este deseo de afirmación de virilidad y de sexualidad frente a la competencia paterna entraña el temor del castigo. El niño puede negarse a medirse con sus compañeros precisamente por la intensidad de sus deseos y de su temor a la castración.

Las dificultades escolares pueden proceder también de dificultades en la identificación. El padre puede ser la realización de un personaje con el que es difícil identificarse, ya porque sea demasiado poderoso, demasiado intelectual o, por el contrario, de un nivel bajo. Inversamente, si es la madre la que es muy dotada y sobrepasa al padre, puede nacer también gran culpabilidad en la niña o bien un gran temor aparece en el muchacho. El buen éxito escolar de la joven puede ser experimentado como la sublimación de sus tendencias viriles (Lebovici y Soule, 1970).

Para Karl Abraham y Otto Fenichel (citados en Lebovici y Soule, 1970), la curiosidad frente a la escena primordial y a la diferencia de los sexos, característica del periodo fálico, se inserta sobre una base oral y anal. Desde el registro oral, identifican la lectura como una auténtica incorporación por medio del ojo; el niño desea ver para destruir y después asegurarse de que no ha destruido. Desde la analidad, la acumulación de los hechos aprendidos y de los conocimientos recibidos permite el dominio del mundo y de sí mismo porque puede ser dada o retenida a voluntad.

Partiendo de la concepción kleiniana de la oralidad, todos los objetos de conocimiento adquirirán para el inconsciente las características del primer objeto fantaseado, el cuerpo de la madre. Tendencias demasiado intensas de avidez, envidia, celos, etc. pueden hacer que se haga prohibitivo acercarse a él para no dañarlo o para no ver cosas desagradables. De esta manera, "un libro que hay que estudiar puede llegar a representar a un cuerpo vaciado por el hambre, o a un vientre dispuesto a encerrar dentro de sí a quien lo lea, ya que leer, para el inconsciente del niño, sigue siendo comer lo que hay dentro de ese continente, y el libro-vientre puede actuar de igual manera, por proyección de los impulsos voraces, comiéndose al niño-lector" (Luzuriaga, 1987, pag. 45).

Otra de las articulaciones del psicoanálisis con la pedagogía se encuentra en las ideas de Sara Paín (1983), quien propone una simetría entre aprendizaje y sexualidad: ambos están ligados a un mismo proceso de búsqueda del otro. En el aprendizaje la cognición es un modo de posesión del objeto y la sexualidad un modo de reencuentro con un objeto perdido, y el común denominador de ambos procesos es volver a hallar los objetos imaginariamente perdidos a fin de experimentar nuevamente placer, y entonces estructurar de manera distinta la realidad. Además de considerar el problema del no-aprender como una inhibición intelectual y una defensa, Paín distingue la posibilidad del no-aprender como un síntoma que, por tanto, supone la previa represión de un acontecimiento que la operación de aprender de cierta manera significa. "La hipótesis fundamental para evaluar el síntoma que nos ocupa es no entenderlo como significante de un significado sustancial y monolítico, sino de un estado particular de un sistema que, para equilibrarse, ha necesitado adoptar ese tipo de comportamiento que merecería un nombre positivo pero que caracterizamos como no-aprendizaje. Así, pues, el no-aprendizaje no constituye lo contrario de aprender, ya que como síntoma está cumpliendo una función positiva tan integrativa como la primera pero con otra disposición de factores que intervienen. El diagnóstico del síntoma está constituido por el significado, o lo que es igual, por la funcionalidad de la carencia funcional dentro de la estructura total de la situación personal." (Paín, 1983, pag. 33) Si, por ejemplo, la mayoría de los niños conserva el cariño de sus padres gratificándolos por su aprendizaje, hay casos en que la única manera de contar con tal cariño es precisamente no aprender.

Según esta autora, el aprendizaje es una función que, especialmente en la infancia y la adolescencia, garantiza la conservación y expansión de las estructuras del sujeto y su adaptación a la transformación continua que le impone el crecimiento. Este crecimiento continuamente transforma la posición del niño respecto al padre y a la madre, produciendo desequilibrios que deben compensarse. Las perturbaciones en el aprendizaje

tienden a evitar aquellas movilizaciones que el grupo no puede soportar por su particular contrato de supervivencia. Ese contrato dará su real significación al problema de aprendizaje del niño, y lo articulará en la situación integrada por el niño y sus padres, esto es, la ignorancia adquirirá un sentido en el triángulo edípico.

En cuanto a las condiciones que hacen posible que precisamente se elija esa sintomatología, Paín reconoce dos aspectos que inciden en que el sujeto no se haya podido defender y haya aceptado el rol que se le adjudicó: uno ligado a la constitución orgánica (en tanto el niño verifica la realidad de su cuerpo por lo que puede y no puede hacer, asumiendo las posibilidades y límites de su organismo); y el otro derivado de su historia personal (en tanto hay una singular secuencia de experiencias personales azarosas o previstas que facilitan el problema de no aprender).

En cuanto al cómo del problema del aprendizaje, o sea, el peculiar modo a través del cual el pensamiento inhibe su función o la tergiversa con comportamientos cognitivos confusos y lábiles, Paín subraya la importancia de diferenciar si la descompensación se da en el nivel de la ejecución o de la verbalización; si ataca preferentemente a los procesos mnémicos o si se muestra incompetente en el establecimiento de relaciones o clases; si produce distorsiones o empobrecimiento en el pensamiento inteligente. "Cada una de estas modalidades es significante de un efecto distinto y, como tal, puede adscribirse a la función de la articulación, siempre con la justificación del nivel condicionante." (Paín, 1983, pag. 99)

Para Paín, la falta de aprendizaje develará su significado si atendemos a lo que el sujeto es para el otro, desde un particular modo de ser como organismo y como historia. Esto nos remite a la demanda de los padres con respecto al niño, y nos permite abordar el problema escolar desde una perspectiva en que se puede articular el aprendizaje sobre la base del deseo del otro. Los padres contribuirán a la significación que el niño se haga del

mundo y en particular la entrada al mundo simbólico a través de la palabra. Esta dependencia en la cual se inserta el aprendizaje es donde se generan las posibilidades de éxito o fracaso del niño frente a la realidad. El niño puede ser brillante o fracasar dada su condición de dependencia del deseo del otro, quien busca satisfacer la falta por intermedio de éste. Una posible manifestación de éxito será aquella en donde el niño encuentre una situación armónica con el mundo que le rodea, sintiéndose reconocido, con un cuerpo vital y sexual, así como amado por lo que es. En tanto el fracaso se significará en el niño como un displacer ante los objetos del mundo, rechazando su incorporación, en donde el odio hacia ellos será la piedra de choque, puesto que ellos entran al terreno en el cual el niño "no quiere saber."

Para Maud Mannoni, las dificultades escolares pueden ser un síntoma que recubre casi siempre otra cosa. Para ella, lo que está en juego no es el síntoma escolar, sino la imposibilidad del niño de desarrollarse con deseos propios, no alienados en las fantasías parentales. El niño con problemas de aprendizaje busca el reconocimiento que le ha sido negado a través del síntoma, que se convierte en un mensaje al otro pidiéndole una diferenciación de su deseo con respecto al deseo del niño.

Para Mannoni, el desorden familiar no tiene una relación directa con el trastorno escolar del niño. "Lo que parece perjudicar al sujeto es el rechazo de los padres por ver ese desorden, y su esfuerzo en palabras por reemplazarlo con un orden que no es tal. Lo traumatizante no es tanto la confrontación del niño con una verdad penosa, sino su confrontación con la mentira del adulto (es decir su fantasía). En su síntoma, lo que él hace presente es precisamente esa mentira. Lo que lo perjudica no es tanto la situación real, como aquello de esa situación que no ha sido verbalizado con claridad." (Mannoni, 1965, pag. 94) El fracaso escolar en tanto síntoma sirve para ocultar todos los malentendidos, las mentiras y los rechazos de la verdad. La respuesta escolar se

considera también un mensaje que el niño estructura inconscientemente para dar a conocer su verdad y su deseo.

A pesar de que para Freud el fracaso escolar rara vez tiene el carácter insólito del síntoma y se considera, más bien, como una inhibición en la medida en que para evitar el conflicto disminuye la función yoica de un órgano aumentado en erogeneidad, en significación sexual; actualmente varios autores lo consideran como un síntoma. "El fracaso escolar se inscribe siempre en un conjunto existencial y relacional. Como todo síntoma neurótico, es a la vez satisfacción sustituta de tendencias reprimidas, formación de compromiso con manifestación de oposición marcada, de agresividad y vínculo sadomasoquista con los padres y con los profesores. El fracaso escolar es por ello el síntoma de un estado preneurótico o neurótico subyacente y por ello no debe ser considerado en sí mismo, sino como signo de alarma y demanda de asistencia." (Lebovici y Soule, 1970, pag. 369)

1.2.2. TEORÍA DE LAS RELACIONES OBJETALES

a) Sigmund Freud

El término "relación de objeto," que aparece ocasionalmente en los escritos de Freud no forma parte de su aparato conceptual; sin embargo, dispersa en la obra freudiana se encuentra una línea de desarrollo de las relaciones objetales, que coexistió al lado de la teoría del desarrollo libidinal.

En 1915 Freud define la pulsión como un "concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático, como un representante psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma," (Freud, 1915, p. 117) y le asigna cuatro elementos: esfuerzo, meta, fuente y objeto; siendo este último aquello en o por lo cual la pulsión puede alcanzar la satisfacción. Este objeto no es necesariamente un objeto inanimado o una cosa, sino que puede considerarse como tal a un ser subjetivo, o incluso al propio cuerpo.

Freud tiene mucho cuidado en no considerar como íntima la conexión entre la pulsión y su objeto. En el análisis que hace de las perversiones encuentra numerosas desviaciones no sólo de la meta sexual sino también del objeto sexual, y expresa que "entre pulsión sexual y objeto sexual no hay sino una soldadura, que corrimos el riesgo de no ver a causa de la regular correspondencia del cuadro normal, donde la pulsión parece traer consigo al objeto. Ello nos prescribe que debemos aflojar, en nuestra concepción, los lazos entre pulsión y objeto. Probablemente, la pulsión sexual es al comienzo independiente de su objeto, y tampoco debe su génesis a los encantos de éste." (Freud, 1905, p. 134)

Los objetos son investidos con energía que proviene del yo. En un estado de narcisismo primario el yo es investido por libido, que en un segundo momento cederá a los objetos. Estas investiduras de objeto son emitidas y retiradas constantemente como "el cuerpo de una ameba a los seudópodos que emite." (Freud, 1914, p. 73) La libido se concentra en los objetos, se fija a ellos, pasa de unos a otros, o los abandona quedando fluctuante en estados de tensión, y por último es recogida nuevamente en el interior del yo. Freud distingue, así, entre libido yoica o narcisista y libido de objeto. "Cuanto más gasta una, tanto más se empobrece la otra." (op. cit.)

En el estado narcisista el exterior no está investido, por lo que el yo es capaz de satisfacer las pulsiones en sí mismo de manera autoerótica. "En ese tiempo el yo-sujeto coincide con lo placentero, y el mundo exterior, con lo indiferente (y eventualmente, en cuanto fuente de estímulos, con lo displacentero)." (Freud, 1915, p. 130) Si bien es cierto que siente como displacenteras ciertas pulsiones que surgen como estímulos desde su interior, las proyecta al exterior expulsando de sí lo interno que ocasiona displacer. Los objetos externos que le proporcionan placer al satisfacer las necesidades de autoconservación son introyectados y de esta manera incorporados al mismo yo, que continúa siendo un yo-placer purificado en el que el objeto coincide nuevamente con lo ajeno y lo odiado.

El periodo narcisista es relevado por la etapa objetal. En ésta el placer y displacer significan relaciones del yo con el objeto. Cuando el objeto es fuente de sensaciones placenteras, se establece una tendencia motriz que quiere acercarlo al yo, incorporarlo a él; el yo se siente atraído por su objeto, lo ama. Contrariamente, cuando el objeto es fuente de sensaciones displacenteras, hay una tendencia a aumentar la distancia entre él y el yo; el yo quiere huir de su objeto, lo odia. Este odio se puede acrecentar y convertir en la inclinación a agredir al objeto para aniquilarlo. Con mucha frecuencia, hay una

ambivalencia de sentimientos pues el amor y el odio se presentan dirigidos simultáneamente al mismo objeto.

Jean Laplanche (1970) retoma algunos fragmentos de Tres Ensayos de Teoría Sexual para cuestionar el estado inicial anobjetal propuesto por Freud en sus escritos posteriores, abriendo la discusión entre una ausencia primitiva de objeto o la presencia desde el primer momento de un objeto sexual. Laplanche parte de la noción freudiana de "apuntalamiento", en la que la pulsión sexual se apoya en una función de autoconservación. Es decir, que en un primer momento de la fase oral o canibática, la satisfacción sexual está conectada con la nutrición, por lo que el objeto de una es el objeto de la otra y la meta sexual consiste en la incorporación del objeto. "Diríamos que los labios del niño se comportaron como una zona erógena, y la estimulación por el cálido aflujo de leche fue la causa de la sensación placentera." (Freud, 1905, p. 165) En este primer momento la pulsión sexual tiene un objeto fuera del propio cuerpo, el pecho materno. Este objeto desaparece después, "quizá justo en la época en que el niño pudo formarse la representación global de la persona a quien pertenecía el órgano que le dispensaba satisfacción. Después la pulsión sexual pasa a ser, regularmente, autoerótica, y sólo luego de superado el periodo de latencia se restablece la relación originaria. No sin buen fundamento el hecho de mamar el niño del pecho de su madre se vuelve paradigmático para todo vínculo de amor. El hallazgo (encuentro) de objeto es propiamente un reencuentro." (op.cit., p. 203)

En este caso, la pérdida de un objeto parcial (el pecho) ocurre cuando empieza a perfilarse el objeto total (la madre). Esto quiere decir "que por una parte existe desde el principio un objeto pero que por la otra la sexualidad no tiene inmediatamente un objeto real." (Laplanche, 1970, p. 31) Es decir, el objeto real de la función (la leche) se pierde,

pero el objeto que está vinculado con el repliegue al autoerotismo (el pecho) se transforma en pecho fantaseado que deviene el objeto de la pulsión sexual.

La sexualidad infantil es esencialmente autoerótica (su objeto se encuentra en el propio cuerpo) y las pulsiones son parciales, es decir, aspiran a conseguir placer por su cuenta sin unificarse ni subordinarse al primado de los genitales para servir a la reproducción. En la fase oral la meta es incorporar o devorar al objeto, mientras que en la fase sádico-anal, hay un esfuerzo de apoderamiento de éste. Ambas etapas son predominantemente ambivalentes pues el amor por el objeto va acompañado por una indiferencia respecto al daño o a la aniquilación del mismo.

En la fase fálica, situada entre los dos y cinco años, hay una inclinación sexual del hijo hacia sus padres, por lo que se elige como objeto a una persona única y en ella se quiere alcanzar la meta sexual. Esto sería una aproximación a la sexualidad adulta, diferenciándose de ésta, entre otras cosas, por el carácter parcial que caracteriza a la sexualidad infantil. La etapa fálica es la primer oleada de una elección de objeto que según Freud se realiza en dos tiempos, separados por el periodo de latencia. La segunda oleada sobreviene con la pubertad, en la que gracias a la barrera del incesto el sujeto puede renunciar a sus objetos infantiles y elegir otros que se asemejen a éstos.

En *Introducción al Narcisismo* (1914) Freud describe las vías por las que el sujeto llega a fijarse a tal o cual tipo de pareja, o incluso a tal o cual persona en particular. La elección de objeto puede ser, en primer lugar, anaclítica o por apuntalamiento. Esto es, se elige como objeto a las personas encargadas de la nutrición, el cuidado y la protección. Estas personas son generalmente la madre o sus sustitutos, quienes devienen los primeros objetos sexuales. El segundo tipo es la elección de objeto narcisista, en la que el sujeto no elige su objeto de amor según el modelo de la madre, sino según el de su propia persona, buscándose a sí mismos como objeto de amor.

Se ama:

1. Según el tipo narcisista:

- a. A lo que uno mismo es (a sí mismo),
- b. A lo que uno mismo fue,
- c. A lo que uno querría ser, y
- d. A la persona que fue una parte del si-mismo propio.

2. Según el tipo del apuntalamiento:

- a. A la mujer nutricia, y
- b. Al hombre protector

y a las personas substitutivas que se alinean formando series en cada uno de esos caminos.

Toda persona "tiene abiertos frente a sí ambos caminos para la elección de objeto, pudiendo preferir uno o el otro. Decimos que tiene dos objetos sexuales originarios: el mismo y la mujer que lo crió, y presuponemos entonces en todo ser humano el narcisismo primario que, eventualmente puede expresarse de manera dominante en su elección de objeto." (Freud, 1914, p. 85)

Freud describe dos formas en que el sujeto se puede ligar con sus objetos. Una es la idealización, en la que el objeto es mantenido, sobreinvertido de libido narcisista y puesto en el lugar del ideal del yo. El objeto es amado por las perfecciones que se aspiran para el yo, y que a éste le gustaría procurarse para satisfacer su narcisismo. Otra manera de ligarse con el objeto es la identificación, considerada como "la más temprana exteriorización de una ligazón afectiva con otra persona." (Freud, 1920, p. 99) La ideali-

zación se remonta a una etapa anterior al complejo de Edipo. De hecho, éste surge de la convergencia entre la investidura sexual de la madre y la identificación con el padre, en la que éste se toma como modelo. Cuando el niño nota que el padre es un estorbo junto a la madre, entonces su identificación con él se vuelve hostil, igualándose al deseo de sustituirlo junto a la madre. En este sentido la identificación es ambivalente, es decir, puede dirigirse hacia la expresión de ternura o hacia el deseo de eliminación. "Se comporta como un retoño de la primera fase, oral, de la organización libidinal, en la que el objeto anhelado y apreciado se incorpora por devoración y así se aniquila como tal." (op.cit., pag. 99)

Freud distingue entre una identificación con el padre y una elección de objeto que recaiga sobre él. "En el primer caso el padre es lo que uno querría ser; en el segundo, lo que uno querría tener." (op.cit., p. 100) La diferencia radica en que en la identificación la ligazón recae en el sujeto, y no en el objeto del yo. En la identificación el objeto se pierde o se resigna y después se lo vuelve a erigir en el interior del yo, el cual se altera parcialmente según el modelo del objeto perdido. Para Freud, el yo es un precipitado compuesto por objetos introyectados.

b) Melanie Klein

Melanie Klein fue una de las figuras más importantes de la corriente psicoanalítica que enfatiza la existencia de relaciones de objeto tempranas como fundantes del desarrollo psíquico y de la personalidad. Para ella el psiquismo se origina en un vínculo intersubjetivo: la relación de objeto del bebé y su madre. Por lo tanto, describió el desarrollo psíquico temprano, principalmente el primer año de vida, pues lo consideraba el fundamento de todo el desarrollo psíquico posterior.

Para Klein, el psiquismo funciona originalmente con fantasmas. La fantasía inconsciente es la expresión mental de los instintos y existe, como éstos, desde el comienzo de la vida. En el aparato mental se encuentra al instinto vinculado con la fantasía de un objeto adecuado a él (al deseo de comer le corresponde la fantasía de algo comestible que lo satisfaga: el pecho). Desde el nacimiento el yo es capaz de establecer relaciones objetales primitivas en la fantasía y en la realidad. La fantasía está en constante interacción con la realidad, pues las experiencias reales influyen inmediatamente en la fantasía inconsciente, que a su vez influye en ellas.

A diferencia de Freud, Klein cree que existe un yo temprano desde el nacimiento, el cual siente la angustia, se relaciona con un primer objeto y realiza mecanismos de defensa primitivos. Coincide con Freud en que el yo está compuesto por objetos introyectados. En la más temprana infancia, los objetos fantaseados que se introyectan comienzan siendo parciales (el pecho y el pene) y después son totales (la madre, el padre, la pareja parental). El mundo interno se va construyendo en función de la introyección de estos objetos. El yo se identifica con algunos (identificación introyectiva), que son asimilados por el yo y contribuyen a su desarrollo y características. Otros, como el superyó, permanecen como objetos internos separados y el yo mantiene relación con ellos. Los objetos internos también están en relación mutua (los objetos persecutorios atacan al

objeto ideal y al yo). "La estructura de la personalidad está determinada en gran parte por las fantasías más permanentes del yo sobre sí mismo y los objetos que contiene." (Seagal, 1964, pag. 26)

Klein abordó el estudio de las relaciones objetales distinguiendo dos periodos durante el primer año de vida, a los que llamó posiciones esquizo-paranoide y depresiva, y que podrían considerarse subdivisiones de la etapa oral. Eligió el termino "posición" para destacar que el fenómeno a describir no era simplemente una "etapa" o "fase" transitoria. "Posición' implica una configuración específica de relaciones objetales, ansiedades y defensas, persistente a lo largo de la vida." (op.cit., pag 17)

En la posición esquizo-paranoide, que va del nacimiento a los primeros cuatro meses de vida, el yo inmaduro del bebé está expuesto a la ansiedad provocada por eros (vida) y tanatos (muerte), los dos instintos fundamentales que en un inicio están defusionados, es decir, tienen existencias independientes y son vividos por el yo como dos fuerzas separadas con las que tiene que luchar. Para defenderse de la ansiedad provocada por el instinto de muerte, el yo lo proyecta en el primer objeto externo, el pecho de la madre, y comienza así la relación entre el yo y el objeto malo externo. El bebé siente que la intrusión del instinto de muerte en el pecho escinde a éste en muchos pedazos, que se convierten en perseguidores. Parte del instinto de muerte que queda en el yo se convierte en agresión y se dirige contra los perseguidores. A la vez, las pulsiones libidinales son proyectadas en el objeto parcial pecho bueno, que se convierte en un objeto ideal que desde ese momento existe dissociado del pecho malo o persecutorio. "El objetivo del bebé es tratar de adquirir y guardar dentro de sí al objeto ideal, e identificarse con éste, que es para él quien le da vida y lo protege, y mantener fuera al objeto malo y las partes del Yo que contienen el instinto de muerte." (op.cit., pag. 31)

En la posición esquizo-paranoide el estado del yo y de sus objetos se caracterizan por la escisión. La ansiedad predominante es paranoide pues se teme que el objeto u objetos persecutorios se introduzcan en el yo y aniquilen al objeto ideal y al Yo. Los mecanismos de defensa característicos de esta posición son la escisión, la introyección y la proyección, que se usan para mantener lo más alejado posible a los objetos buenos de los malos y para tenerlos bajo control. Si la persecución es tan intensa que no puede ser elaborada, se puede usar como defensa la negación mágica omnipotente. Otra manera en que se utiliza la negación onnipotente contra una persecución excesiva es idealizando al objeto perseguidor, aumentando sus rasgos buenos y protectores o agregándole cualidades que no tiene. Otro mecanismo defensivo importante en esta etapa es la identificación proyectiva, en la que se escinden partes del Yo y de los objetos internos y se los proyecta en el objeto externo, que queda poseído y controlado por las partes proyectadas, e identificado con ellas. Si ninguna de estas defensas es efectiva, entonces el yo se desintegra fragmentándose y escindiéndose en pedacitos para evitar la ansiedad.

Para que el yo pueda desarrollarse y llegar a la posición depresiva, es necesario que los factores internos y externos hayan permitido que las experiencias buenas predominen sobre las malas. El yo llega a creer, así, que el objeto ideal y su instinto de vida prevalecen sobre los objetos persecutorios y su instinto de muerte. "Estas dos creencias, en la bondad del objeto y en la bondad del Yo, van juntas, ya que el yo continuamente proyecta fuera sus propios instintos, distorsionando así los objetos, y también introyecta sus objetos identificándose con ellos." (op.cit., pag. 41) La identificación del yo con el objeto ideal le permite ser más fuerte para enfrentar la ansiedad sin recurrir a violentos mecanismos de defensa. Se disminuye, así, el miedo a los perseguidores y la escisión entre objetos persecutorios e ideales. La escisión del yo también va disminuyendo y sus partes buenas y malas pueden entrar en contacto. Al yo le asusta menos su propia agresión y la ansiedad que ésta provoca, por lo que ya no necesita proyectarla en sus

objetos. "De esta manera, el yo se prepara para integrar sus objetos para integrarse él mismo y, por la disminución de los mecanismos proyectivos distingue cada vez mejor entre lo que es Yo y es objeto." (op.cit., pag. 42)

La posición depresiva, que va de los tres a los seis meses de edad, es descrita por Klein como la fase del desarrollo en la que el bebé reconoce un objeto total relacionándose con dicho objeto. El bebé ahora reconoce a su madre como un objeto total que puede ser a veces buena y a veces mala, que puede estar presente o ausente, y a la que puede amar y odiar al mismo tiempo. Descubre a la madre como individuo con una vida propia y con sus propias relaciones con otras personas. El bebé se descubre desamparado, dependiente totalmente de la madre, y celoso de los demás. "A medida que prosiguen estos procesos de integración, el bebé reconoce más y más claramente que es una misma persona --él mismo-- quien ama y odia a una misma persona -- su madre." (op.cit., pag. 73) La relación con el objeto se torna ambivalente, lo que provoca mucha ansiedad. En esta posición la ansiedad principal es producto del temor del bebé de que sus impulsos destructivos aniquilen al objeto amado del que depende totalmente.

En la posición depresiva se intensifican los procesos de introyección, ya que reconocer al objeto como una persona independiente que puede alejarse, aumenta la necesidad de poseerlo, guardarlo dentro de sí, y si es posible, protegerlo de la propia destructividad. Esta posición comienza en la fase oral, en la que el amor y la necesidad provocan el deseo de devorar. La omnipotencia de los mecanismos de introyección oral provoca ansiedad ante la perspectiva de que los impulsos destructivos destruyan no sólo al objeto bueno externo, sino también al objeto bueno introyectado.

Ante la pérdida y destrucción del objeto amado, el bebé se enfrenta al duelo, a la nostalgia, y a la culpa. Esta última es una experiencia depresiva provocada por el sentimiento de que perdió a su objeto por su propia destructividad. En la cúspide de la

ambivalencia puede surgir la desesperación depresiva. Esta experiencia repetida le lleva a utilizar defensas de dos tipos: reparación y defensas maníacas. Con la reparación anhela compensar los daños que ocasionó a sus objetos en sus fantasías omnipotentes, restaurar y recuperar sus objetos de amor perdidos, y devolverles la vida y la integridad. La reparación implica la posibilidad de elaborar el duelo, el dolor por la pérdida, y conduce a una mayor integración del yo y al desarrollo de la sublimación y la creatividad.

En cambio, en la defensa maníaca, que surge cuando la culpa y la pérdida resultan intolerables, la relación con el objeto se caracteriza por el control, el triunfo y el desprecio. Lograr el control del objeto es una manera de negar la dependencia que se tiene de él, obligándolo a satisfacer, a la vez, tal dependencia. Un objeto controlado es un objeto con el que se puede contar. En el triunfo, la sensación de éxito sirve para mantener a raya los sentimientos depresivos, como sentir nostalgia y extrañar al objeto. El desprecio es una negación directa del valor del objeto y sirve para aminorar la culpa de su destrucción pues un objeto despreciable no merece que uno sienta culpa por él, y el desprecio justifica el ataque.

La forma de integración de las relaciones objetales durante la posición depresiva queda como base de la estructura de la personalidad. El desarrollo posterior consiste en la modificación gradual de las ansiedades depresivas. Sin embargo, la posición depresiva nunca llega a reemplazar por completo a la posición esquizo-paranoide. "Siempre tienen lugar, algunas fluctuaciones entre la posición esquizoide y la depresiva, las que forman parte del desarrollo normal. Por tanto, no puede establecerse una división precisa entre estos dos estados del desarrollo, dado que la modificación es un proceso gradual y los fenómenos de las dos posiciones permanecen durante algún tiempo, hasta cierto punto, entremezclados y recíprocos. (Klein, 1946) La integración lograda nunca es total y las

defensas contra el conflicto depresivo producen regresión a fenómenos esquizo-paranoides, de modo que el individuo puede oscilar siempre entre ambas posiciones.

El aspecto esencial de la metapsicología kleiniana es la descripción de la mente como un espacio poblado por objetos internos, que interactúan entre sí, produciendo significados y motivaciones. Las fantasías inconscientes son los elementos básicos de ese mundo interno o realidad psíquica. La idea de conflicto mental cambia; no es una lucha entre el impulso sexual y la defensa, sino entre sentimientos de amor y de odio que se enfrentan en el vínculo con los objetos. En la mente luchan la disociación con la integración, la negación del dolor psíquico por una parte y la tolerancia a dicho dolor junto con el cuidado de los objetos, por otra.

Para Klein, la introyección es también un mecanismo esencial para la constitución del psiquismo, pues es por introyección de los primeros objetos que se construyen los objetos internos. Esto permite la formación del yo y también del superyó. Los objetos que se introyectan nunca son una copia fiel de los objetos externos, sino que éstos se hallan deformados por la proyección de los impulsos y sentimientos del sujeto. Conforme prosigue el desarrollo, los objetos internos se aproximan más a las personas reales del mundo exterior.

c) **Margaret Mahler**

Margaret Mahler planteó un modelo del desarrollo emocional del niño basándose en sus estudios sobre niños psicóticos y en sus observaciones directas de la interacción madre-hijo. Para Mahler, el nacimiento psicológico no coincide con el biológico. Para que el bebé pueda "nacer psíquicamente", es decir, para que pueda tener una representación psíquica de sí mismo y adquiriera, así, una individualidad y una identidad es necesario que pase por varias fases de un proceso que Mahler llamó de separación-individuación. El elemento organizador de este proceso es la presión maduracional, que actúa como factor innato, constitutivo del ser humano, y que induce el proceso de separación-individuación. "... el impulso para y hacia la individuación en el infante humano normal, es algo dado e innato que tiene gran fuerza, y que si bien puede cambiarse mediante prolongada interferencia, se manifiesta por cierto a todo lo largo del proceso de separación-individuación." (Mahler, 1975, pag. 224)

Mahler dividió el desarrollo psicológico del niño en cuatro fases, la tercera de las cuales está subdividida en tres. No existen delimitaciones precisas entre cada fase; cada una de ellas se imbrica en la siguiente. Las fases descritas por Mahler son las siguientes:

Primera fase. Autismo normal. Nacimiento a Mes 1

En esta fase los fenómenos biológicos predominan sobre los psicológicos. La investidura libidinal es básicamente interna o visceral, similar a la de la vida intrauterina, por lo que los estímulos provenientes del exterior a través del tacto, el oído o el olfato, carecen de importancia en comparación con las sensaciones provenientes de los órganos internos. El niño es incapaz de distinguir si la satisfacción de sus necesidades proviene de las actividades que él mismo realiza (vomitar, toser, orinar) o si son el resultado de cuidados proporcionados por su madre, es decir, no puede distinguir si el equilibrio del sistema es proporcionado por un objeto externo o es obtenida por mecanismos de su

propio cuerpo. Podemos concebir al neonato como un "sistema monádico, cerrado, autosuficiente, con la realización alucinatoria de deseos." (Mahler, 1968, pag. 24) Esta es una fase anobjetal pues no hay capacidad para percibir el objeto externo satisfactor.

Para que las cargas libidinales se puedan desplazar desde dentro del cuerpo hacia su periferia, y los órganos de los sentidos puedan ser investidos para convertirse en vehículos de relación con el medio, es necesario que el bebé pueda aprovechar los cuidados y estímulos proporcionados por la madre. Es decir, tienen que estar presentes dos elementos: por una parte un "ser maternal", considerado la condición innata del humano que lo impulsa hacia el vínculo con el medio ambiente y le permite percibir y aceptar los cuidados de la madre, y por otro un proceso de "maternación" de una madre que proporcione efectivamente esos cuidados. Si alguno de estos elementos no tiene lugar, entonces el bebé no podrá evolucionar a la fase siguiente.

Segunda fase. Simbiosis normal. Mes 1 a 4-5

En esta fase el niño rompe con la coraza que lo mantenía como ente monádico y autosuficiente. Comienza a comportarse y funcionar "como si él y su madre fueran un sistema omnipotente: una unidad dual dentro de un límite común." (Mahler, 1968, p. 24) Es decir, se siente partícipe de una diada omnipotente cuyos integrantes son él y su madre. Vive, así, una fusión ilusoria con la madre. El niño está en un "estado de indiferenciación, de fusión con la madre, en el que el "yo" aún no es diferenciado del "no-yo" y en que lo interno y lo externo sólo empiezan a sentirse gradualmente como diferentes." (op.cit., pag. 26) Los estímulos, al ser percibidos, comienzan a ser clasificados en placenteros y displacenteros. Estos últimos, con el objeto de mantener intacta la diada simbiótica, son proyectados afuera de la unidad madre-hijo. Sin embargo, su percepción y clasificación dejan una profunda huella en el infante y permiten la demarcación del "yo corporal". En tanto se rompe el cascarón, las percepciones

provenientes del mundo externo cobran cada vez mayor importancia y con ellas la madre como objeto productor de estos estímulos. El logro más importante en esta fase es la catexis de la madre. Al inicio de la fase ella no es percibida como objeto y por eso Mahler opina que se trata de una fase preobjetal. Al concluir el proceso, el niño ha logrado catectizar a su madre y por lo tanto ésta se transforma en un objeto, aunque parcial, en tanto existe sólo como parte de esa relación dual omnipotente.

Para que se pueda lograr la simbiosis, es necesario que la madre tenga un patrón de sostenimiento adecuado (término de Winnicott, retomado por Mahler). Si no es así, la energía agresiva del infante no puede ser neutralizada ni proyectada fuera de la matriz simbiótica. La consecuencia directa de esta dificultad es la imposibilidad de constituir una unidad madre-hijo lo suficientemente sólida como para funcionar de "trampolín" hacia la siguiente fase de desarrollo.

Tercera fase. Separación-individuación. Mes 5 a 36

Mahler distingue el proceso de separación del de individuación, aunque plantea que generalmente ambos ocurren al unísono y coordinadamente. "Uno es el carril de la individuación, la evolución de la autonomía intrapsíquica, la percepción, la memoria, la cognición, la prueba de realidad; el otro es el carril evolutivo intrapsíquico de la separación, que sigue la trayectoria de la diferenciación, el distanciamiento, la formación de límites y la desvinculación de la madre." (Mahler, 1975, pag. 77)

Primera subfase. Diferenciación. Mes 5 a 7-8

Para que esta subfase pueda iniciar es necesario que el niño esté suficientemente familiarizado con la mitad materna de la matriz simbiótica (sabemos que esto ocurre porque aparece la sonrisa específica del bebé ante el rostro o voz de su madre), y que haya alcanzado un desarrollo neurofisiológico que le permita periodos mayores de vigilia y que

haya adquirido ciertas habilidades motrices que expandan el sensorio más allá de la órbita simbiótica. Esto le permite explorar táctil y visualmente a la madre, y verificar uno a uno sus rasgos. Esta verificación no sólo permite al niño identificar entre lo que "es madre" y lo que "no es madre" sino que también le permite distinguir entre sí mismo y su compañera simbiótica. El niño reacciona con ansiedad ante la presencia de extraños. El grado de angustia es inversamente proporcional a la eficacia con la que se haya establecido la simbiosis en la etapa anterior.

Segunda subfase. Ejercitación locomotriz. Mes 8 a 15

Esta subfase ocurre en la época en que los niños comienzan a gatear y adquieren progresivamente las habilidades necesarias para separarse físicamente de su madre. Mahler divide a esta subfase en dos etapas, según el grado de libidinización con que se invisten las funciones motrices. La primer etapa, de ejercitación temprana, tiene lugar al inicio del gateo. El niño parece feliz y olvidado de su madre, a pesar de lo cual necesita volver cada tanto a su lado para buscar una "recarga emocional". Regresa para estar junto a ella unos instantes y luego vuelve a alejarse. El éxito de esta etapa depende de la disponibilidad de la madre para aceptar la creciente autonomía de su hijo y la dotación innata de éste para libidinizar las actividades motoras recién adquiridas.

En la segunda etapa, de ejercitación propiamente dicha, el niño puede ejercitarse placenteramente en las funciones motrices, lo que le permite descubrir un inmenso gozo en el uso de su propio cuerpo. Es el punto culminante del narcisismo infantil. Las catexias volcadas en un primer momento en las habilidades motrices van poco a poco desplazándose hacia el yo autónomo en desarrollo. Este se robustece con los estímulos que la posición erecta proporciona. Además del ejercicio de las funciones autónomas del yo, otra fuente de placer en esta etapa es huir de la fusión simbiótica con la madre.

Tercera subfase. Acercamiento. Mes 15 a 24

En esta etapa el niño no sólo tiene la capacidad para la locomoción sino también de las habilidades para el juego simbólico y el lenguaje. La expansión de las áreas cognitivas y perceptuales permiten hacer notar al infante lo ilusorio de la omnipotencia que sentía en la subfase anterior. Esto conduce a un intento de refundición con su madre, de quien quiere recuperar nuevamente la omnipotencia que le falta. Los sentimientos de esta subfase son ambivalentes pues por un lado desea refundirse con su madre; pero por el otro, teme ser absorbido por ésta al punto de perder la autonomía recién adquirida. Esta subfase se divide en tres etapas:

a) el comienzo del acercamiento, en la que disminuyen los esfuerzos exploratorios de la subfase anterior y los niños regresan junto a su madre, no para lograr una recarga emocional sino para compartir con ellas sus logros y hallazgos. En este momento el niño la siente como un objeto separado, lo que despierta ansiedad y temor, a la vez que estimula el sentimiento de autonomía y refuerza su yo. El padre empieza a jugar un papel en el mundo objetal del infante.

b) la crisis de acercamiento, en la que el niño cruza por un conflicto entre el ejercicio de la autonomía y la necesidad de la madre para satisfacer mágicamente sus deseos, es decir, hay un deseo rápidamente alternante de alejar a la madre y de aferrarse a ella. Mahler describe el uso de dos mecanismos defensivos: la escisión y la proyección. El niño separa lo "bueno" de lo "malo" y proyecta alternativamente uno y otro objeto en la figura de la madre y sus sustitutos. Los niños se identifican, también, con su madre o padre.

c) el moldeamiento de la distancia óptima, en la que el niño desarrolla el lenguaje y el juego simbólico, lo que le da la sensación de controlar su ambiente, y comienza con los procesos de internalización de objetos buenos y reglas (precursoras del superyó). Esta etapa es muy importante para el curso posterior del complejo de Edipo pues se hacen

patentes para los niños las diferencias entre los sexos y la zona del pene queda fuertemente investida de catexis libidinales.

Cuarta subfase. Logro de la constancia objetal emocional.

Mes 24 a 36

Para que el niño logre la constancia e integración de los objetos libidinales es necesario que tenga confianza en que la madre simbiótica proporcionará un alivio a las tensiones y necesidades vitales, y que haya adquirido la facultad cognitiva que le permita saber que el objeto existe, aunque no lo perciba. De esta manera, el niño podrá comprender que su madre, en tanto objeto libidinal, existe aunque esté ausente, asegurando así la constancia de un objeto libidinalmente catectizado.

El niño ha logrado completar la constancia objetal cuando: (1) su objeto está disponible intrapsíquicamente, esto es, puede evocarlo sin dificultad; (2) su objeto está investido de energía libidinal o neutralizada, pues un objeto cargado de energía agresiva difícilmente puede ser introyectado y evocado; y (3) su objeto disponible es total, es decir, no es escindido en objeto bueno y malo.

La originalidad de Mahler consiste en su concepción del desarrollo psíquico a partir del vínculo diádico entre el bebé y la madre. El cuerpo central de su teoría es la idea de desarrollo, siendo los elementos protagónicos la dotación genética, la relación con la madre y las experiencias vitales. Para Mahler, el prerrequisito crucial para el desarrollo y la formación del sentimiento de identidad es que el niño haya cursado por un proceso de separación-individuación, en el que haya resuelto las ansiedades que le provoca la separación de la matriz simbiótica e indiferenciada que forma con la madre durante los primeros meses. Esta fase de separación-individuación se constituyó, además, como el punto neurálgico de toda la psicopatología, en donde el conflicto central de la mente

humana es la polaridad entre el deseo de fusión simbiótica y la necesidad de individuación.

1.2.3. EL PERIODO DE LATENCIA

a) Características del periodo de latencia

La teoría psicoanalítica del desarrollo libidinal propone que el niño, después de haber cursado por las fases oral, anal y fálica, comienza una etapa de latencia sexual definida por Laplanche y Pontalis (1979) como "el periodo comprendido entre la declinación de la sexualidad infantil (5 a 6 años) y el comienzo de la pubertad, y que representa una etapa de detención en la evolución de la sexualidad."

Para Freud (1905) en esta etapa infantil las pulsiones sexuales son inaplicables pues las funciones de la reproducción están diferidas; además, serían en sí perversas, esto es, partirían de zonas erógenas y se sustentarian en pulsiones que dada la dirección del desarrollo del individuo sólo provocarían displacer. Para la sofocación de esas sensaciones displacenteras, se suscitan unas mociones reactivas que construyen unos diques psíquicos: el asco, la vergüenza, y los ideales estéticos y morales. Estos poderes anímicos más tarde se presentarán como inhibiciones en el camino de la pulsión sexual y angostarán su curso a la manera de unos diques. Durante la latencia, la energía de las pulsiones sexuales infantiles es desviada del uso sexual y aplicada a otros fines. Por un lado, emergen los componentes tiernos de la vida sexual; y por el otro, comienza el proceso de sublimación (desviación de las fuerzas pulsionales sexuales de sus metas y su orientación hacia metas nuevas), que le permite al niño obtener logros culturales.

Es equivocado considerar que durante la latencia los impulsos sexuales están quietos o no se manifiestan. Ya Freud (1905) había observado que la progresiva sofocación de la pulsiones sexuales puede ser quebrada por algún bloque de exteriorización sexual o por cierta práctica sexual que se ha conservado. Solnit (1979, en Dallal, 1990) hace notar que la sexualidad, entre los 5 y los 10 años se manifiesta en

modalidades polimorfoperversas. La evidencia clínica muestra que los sentimientos sexuales expresados en la masturbación, en actividades voyeuristas, en el exhibicionismo y en actividades sadomasoquistas no dejan de existir durante el periodo de latencia (Bornstein, 1951). Sin embargo, en esta etapa no aparecen nuevas metas instintivas; lo que cambia es el incremento del conflicto del yo y del superyó sobre la vida instintiva (Blos, 1962).

Para Freud (1924) el periodo de latencia es un relevo de la fase fálica, pues inicia cuando el complejo de Edipo sucumbe ante la represión. Este proceso "es más que una represión; equivale, cuando se consume idealmente, a una destrucción y cancelación del complejo." (1924, p. 185) Sin embargo, esta afirmación de Freud ha sido cuestionada. Para Etchegoyen (1993) la resolución edípica no ocurre como una discontinuidad abrupta, como una crisis, con represión masiva de la sexualidad infantil, sino como un proceso progresivo y de más compleja elaboración durante la latencia. Así, en cada etapa del desarrollo, impulsos edípicos emergen y el aparato se defiende de ellos. Loewald (1979, en Etchegoyen, 1993) postula que no hay destrucción definitiva del complejo, por lo que repetidamente en el curso de la vida este requiere de la represión, internalización, transformación y sublimación. Es en el periodo de latencia que la fundación de estas destrezas se establecen.

Según Etchegoyen (1993) este trabajo gradual durante la latencia está conectado con la concepción kleiniana pre-genital y genital del complejo de Edipo. Para Melanie Klein, el Edipo se ubica en la posición depresiva y su resolución se debe al amor por los padres y al deseo de preservarlos juntos e indemnes. La resolución edípica es, así, un re-trabajo de situaciones tempranas hecho desde un nivel de objeto total. De ahí que algunos psicoanalistas rechacen la visión de la latencia como una etapa de inhibición del desarrollo sexual, y reconsideren la importancia del periodo de latencia per se. Para

Casas (1991) este periodo de la vida del niño no es nada latente en el sentido de quieto, de reposo expectante, sino por el contrario, es un espacio-tiempo nodal de elaboración, de trabajo psíquico, que ella llama "trabajo de latencia".

En el periodo de latencia la angustia dominante es angustia frente al superyó, y la defensa contra la tentación onanista es la tarea principal (Freud, 1926). Para Sarnoff (1976, en Dallal, 1990) durante esta etapa se experimenta una compleja reorganización de la estructura defensiva del yo. Si se logra un equilibrio entre los impulsos y las defensas, entonces el niño se torna educable y maleable. Además de la importancia del ceremonial (Freud, 1926) y los mecanismos obsesivos (Klein, 1932), Sarnoff especifica como defensas características en la latencia a la represión, la fantasía, la regresión y la sublimación.

Aunque la latencia se concibe generalmente como un periodo uniforme, Berta Bornstein (1951) hace dos grandes divisiones dentro de él:

Primer periodo: 5 1/2 a 8 años

El yo es amenazado por el superyó que es una instancia nueva, extraña, y muy rígida ante los deseos incestuosos. Hay un entreveramiento de dos tipos de defensas: unas contra los impulsos genitales, en las que hay una regresión temporaria del yo a la pregenitalidad; las otras contra los impulsos pregenitales, que si en un inicio parecen menos peligrosos que los genitales, en realidad son lo suficientemente amenazantes como para desarrollar una formación reactiva contra ellos. El resultado de los conflictos entre el superyó y las pulsiones se ve reflejado en una notoria ambivalencia, expresada con una alternación entre la obediencia y la rebelión. Esta última es usualmente seguida de autorreproches. Sin embargo, en este periodo el niño no tolera fácilmente su propia culpa ni la crítica del exterior, por lo que su comportamiento no es modificado inmediatamente por ambos. El yo se enfrenta a conflictos tan difíciles que si no se superan dan origen a

síntomas neuróticos que se manifiestan en nuevas formas. Las fobias animales son reemplazadas por una nueva ola de ansiedad de separación y el miedo a la castración es sustituido por miedo a la muerte; el insomnio es común.

Segundo periodo: 8 a 10 años

El yo está expuesto a conflictos menos severos debido a que, por un lado, las pulsiones sexuales son menos demandantes y, por el otro, el superyó se ha vuelto menos rígido. En tanto el niño va siendo capaz de comparar a sus padres con otros adultos y su creencia en la omnipotencia paterna decrece, hay un cambio paralelo en la actitud del yo hacia el superyó. Como se ha avanzado en la consolidación de las defensas, el yo puede dedicarse en mayor medida a enfrentar la realidad y los problemas del mundo exterior.

En conjunción con el desarrollo emocional hay grandes avances en las áreas cognitivas, intelectuales y de maduración física que le permiten al niño operar con cierta autonomía, y relacionarse con el mundo fuera de la familia. En la latencia el niño entiende y acepta su posición dentro de la relación hijo-madre-padre. Como consecuencia de esto, empieza a buscar otras formas de adquirir dominio sobre sus circunstancias, lo que le permitirá enfrentarse al mundo exterior. De ser el niño amado sólo por el hecho de ser quien es, pasará a ser amado y apreciado en la medida de sus logros (Medina, 1980). Los cambios físicos en esta etapa y el desarrollo de la coordinación motora le permiten manejar más fácilmente su ambiente. El niño debe tener, según Erikson (1976), un sentido de industriosidad. Esto es, debe estar convencido de su eficiencia y seguro de que es posible, a través de su actividad, modificar, cambiar y entender el ambiente. El niño busca obtener reconocimiento por medio de la producción de cosas, por lo que si esto no sucede, se verá envuelto en un sentimiento de inferioridad e inadecuación.

Puesto que la industria implica hacer cosas con los demás, ésta es una etapa decisiva desde el punto de vista social. El niño adquiere un primer sentido de la división

del trabajo y aprende a sacrificar la satisfacción de sus necesidades porque hay otros con necesidades similares. Con su ingreso a la escuela, el niño forma parte de un grupo de pares que satisface sus necesidades de socialización y cooperación, pero que al mismo tiempo tiene reglas claras que debe seguir. Se va apegando, así, a las normas sociales y va desarrollando el juicio moral que puede ser emitido sobre la conducta propia o la de los demás. Aparece el juego reglado, en donde se regula la competitividad (presente en la triangulación edípica) en su faz sublimatoria (Casas, 1991).

La renuncia a los deseos incestuosos está conectada con claros avances en la simbolización y sublimación. Los impulsos de reparación en referencia a los padres se expresan en la creciente capacidad del niño de aprender, de acrecentar su interés por otras personas, y de involucrarse en nuevas actividades (deportes, pasatiempos) que constituyen una regulación social de la pulsión erótica (Medina, 1980). El papel de la satisfacción del deseo va cambiando en forma gradual para dejar de ser directa e inmediata y llegar a ser indirecta y sublimada, de manera que el niño pueda llevar a cabo con placer ocupaciones que no son en si mismas placenteras (los difíciles preparativos para la construcción de una cabaña, por ejemplo) pero que sirven indirectamente a un propósito placentero (Freud, A, 1949). Gracias al mecanismo de sublimación, la libido genital al servicio de la conquista edípica y de la libido agresiva frente al padre-rival, se canalizarán hacia las actividades escolares: leer, escribir, contar, substituyen la curiosidad sexual; la competencia escolar reemplaza la rivalidad edípica; la adquisición de conocimientos la necesidad de acaparar (Caglar, 1985).

En la latencia el niño se encuentra en la fase que Piaget llama de las operaciones concretas, en la que logra el principio de conservación. Su habilidad para resolver problemas que requieren atención selectiva y concentrada es mejor. Puede representar acciones y conceptos de manera ordenada y lógica, y puede pensar simultáneamente

acerca de un todo y de sus partes. El niño desarrolla su habilidad para razonar las cosas e interesarse en nombrarlas y descubrir clases y relaciones. Hay una delineación más clara entre el pensamiento del proceso primario y secundario, entre la realidad interna y la externa. Esto se refleja en su desarrollo del lenguaje con el uso de metáforas o haciendo chistes. El niño es ahora capaz de un funcionamiento simbólico más abstracto y complejo para entender el mundo. El niño transita, así, desde las creencias (teorías sexuales infantiles) al saber. El abandono de las creencias infantiles para una ubicación más realista del mundo significa el alejamiento de lo que dichas creencias estaban sosteniendo, es decir, la estructura edípica.

Los logros del periodo de latencia representan, según Blos (1962), una precondition esencial para avanzar hacia la adolescencia. Estos logros son los siguientes: la inteligencia debe desarrollarse a través de una franca diferenciación entre el proceso primario y secundario del pensamiento y a través del empleo del juicio, la generalización y la lógica; la comprensión social, la empatía y los sentimientos de altruismo deben de haber adquirido una estabilidad considerable; la estatura física debe permitir independencia y control del ambiente; las funciones del yo deben de haber adquirido una mayor resistencia a la regresión y a la desintegración bajo el impacto de situaciones de la vida cotidiana; la capacidad sintética del yo debe de ser efectiva y compleja; y el yo debe ser capaz de defender su integridad con menos ayuda del mundo externo.

Para Blos, el periodo de latencia es de suma importancia pues proporciona al niño los instrumentos, en términos de desarrollo del yo, que le preparan para enfrentarse al incremento de las pulsiones en la pubertad. El niño estará listo para distribuir el influjo de energía en todos los niveles del funcionamiento de la personalidad, los cuales se elaboraron durante la latencia.

b) Las relaciones objetales en el periodo de latencia

La declinación del complejo de Edipo, que antecede al comienzo del periodo de latencia, ocurre bajo ciertas condiciones. Entre éstas, las intensas desilusiones que sufren tanto la niña como el niño cuando sus demandas amorosas hacia el progenitor del sexo opuesto son rechazadas; el resentimiento que sienten por ser desplazados por la presencia de un nuevo hermanito; y el temor a la castración en el varón y a la pérdida del amor en la niña, que fuerza a ambos sexos a renunciar a sus deseos edípicos en favor de la conservación narcisista. Entonces, "las investiduras de objeto son resignadas y sustituidas por identificación. La autoridad del padre, o de ambos progenitores, introyectada en el yo, forma ahí el núcleo del superyó, que toma prestado del padre su severidad, perpetúa la prohibición del incesto y, así, asegura al yo contra el retorno de la investidura libidinosa de objeto." (Freud, 1926, pag. 184) Este cambio de la catexis de un objeto externo a uno interno es considerado por Blos (1962) como un criterio esencial del periodo de latencia.

El proceso de identificación conduce, entonces, a la construcción gradual de un nuevo agente crítico interior al niño. Esto es, el superyó se separa de la persona misma de los progenitores, adquiere independencia y gobierna al niño desde adentro, por lo general de un modo semejante al modo en que los progenitores gobernaron anteriormente al niño. Cuando el niño actúa de acuerdo con los ideales instalados en el superyó se siente satisfecho consigo mismo, como se sentía cuando los progenitores lo aprobaban y alababan. Cuando el niño desobedece al superyó, experimenta una crítica interna o una sensación de culpa. El niño aprende a temer ese sentimiento de culpa tanto como antes temía las críticas que sus progenitores le hacían (Freud, A., 1949). La formación del superyó a través de las identificaciones será posible, según Klein (1932), en la medida en que el niño haya logrado introyectar objetos buenos que neutralicen la maldad de sus propias proyecciones. Esto se logrará si los objetos reales con los que el niño se ha relacionado han sido capaces de contener la proyección de sus impulsos sádicos, y se han

presentado como objetos que favorecen su supervivencia, la satisfacción de sus necesidades y la obtención de experiencias placenteras.

Durante el periodo de latencia, la relación del niño con sus padres se torna más segura y menos ambivalente pues el establecimiento de identificaciones estables hace que el niño sea más independiente de las relaciones de objeto y de su ondulante intensidad y cualidad (Bornstein, 1951). Además, los padres introyectados se aproximan más a la imagen de los padres reales (Klein, 1952). Con el debilitamiento de los elementos apasionados que formaban parte de la relación con los progenitores y el desarrollo de la inteligencia y el sentido de realidad del niño, padre y madre se convierten en figuras menos exaltadas y que producen menos temor. El niño aprende a comparar a sus propios progenitores con los de otros niños, y sobre todo se da cuenta de que sus padres no son todopoderosos, sino que también ellos se ven sujetos a necesidades inevitables y a autoridades de nivel superior ante las cuales se ven a veces desvalidos. La necesidad de su aprobación y afecto ahora le resulta al niño menos vital y su desaprobación y crítica menos perturbadora (Freud, A., 1949).

Según Anna Freud (1965, en Dallal, 1990), la posibilidad de establecer relaciones objetales con figuras heterosexuales adultas permanecerá anclada en la nostalgia edípica, y adquirirá las características de lo ya vivido, con mayor o menor intensidad; lo mismo ocurrirá con las figuras adultas del propio sexo. Por otra parte, la elección de objeto entre contemporáneos estará basada en la identificación con el compañero, y no en el amor objetal mismo. Para esta autora, el movimiento principal en este periodo consiste en que el objeto libidinal vuelve a ser el propio cuerpo y la propia persona del niño, como un regreso a la relación objetal narcisista, lo que hará que el niño tenga relaciones intensas con integrantes del grupo que tienen el mismo sexo. Esta explicación nos permite

interpretar la conducta del niño latente, que busca sólo compañía masculina y rechaza a las niñas quienes, a su vez hacen lo mismo.

En tanto hay una desexualización de las relaciones objetales, disminuye la energía libidinal con la que se había investido al objeto edípico y disminuye, también, la energía agresiva empleada en la relación con el objeto persecutorio con el que se competía. Esto abre la posibilidad de establecer otras relaciones fuera del núcleo familiar y diversificar la competencia. Así, la libido se transfiere de las figuras parentales hacia los maestros, contemporáneos, familiares, grupos comunitarios, y líderes, quienes proveen al niño de nuevas relaciones vinculares.

CAPITULO II

2. MÉTODO

2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El rendimiento escolar de los alumnos de primaria oscila entre un nivel muy alto y uno muy bajo. Estas diferencias en rendimiento son atribuibles a múltiples causas. Uno de los factores causales del rendimiento escolar es el funcionamiento intelectual de los alumnos. Sin embargo, llama la atención que alumnas con semejantes niveles intelectuales tengan diferencias significativas en su rendimiento escolar. Una alternativa para hallar respuesta a este hecho se puede encontrar en la exploración de las áreas emocional e interrelacional de la niña. Ambas áreas se conjuntan en el tipo de relación objetal que se ha establecido con las figuras parentales. Por tanto, la presente investigación se propone determinar si existe una relación entre el rendimiento escolar y las relaciones objetales.

Para poder establecer si las relaciones objetales pueden ser consideradas como otro factor determinante del rendimiento escolar, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿La forma en que la niña introyectó a su padre y a su madre en tanto objetos predominantemente buenos o malos influirá en su rendimiento escolar?
2. ¿El grado de integración de los objetos influirá en el rendimiento escolar?
3. ¿La actitud de la niña hacia sus objetos (agresión, reparación, idealización, búsqueda de aprobación) favorecerá o dificultará el rendimiento escolar?

2.2. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

Relación objetal

Definición conceptual. Por relación objetal se entiende "el modo de relación del sujeto con su mundo, relación que es el resultado complejo y total de una determinada organización de la personalidad, de una aprehensión más o menos fantasmática de los objetos y de unos tipos de defensa predominante (Laplanche y Pontalis, 1979, pag. 374). La bondad del objeto se refiere a las características gratificadoras e idealizadas de éste; en tanto la maldad del objeto se refiere a las características persecutorias y de privación asociadas a éste. La integración del objeto remite al reconocimiento de un objeto total, a la vez fuente de lo bueno y de lo malo (Segal, 1992).

Definición operacional. Las relaciones objetales se evaluaron a través del análisis de las características de las figuras materna y paterna y de la actitud de las niñas hacia ellas, proyectadas en sus relatos sobre las láminas del Test de Apercepción Infantil CAT-A.

Rendimiento escolar

Definición conceptual. El rendimiento escolar es "una manifestación del comportamiento escolar de los alumnos, expresado a través de notas o calificaciones, siendo éstas un indicador de los logros de los alumnos." (Camarena y Gómez, 1986, en Ledezma, 1992).

Definición operacional. El rendimiento escolar se evaluó con el promedio de las calificaciones semestrales que obtuvieron las alumnas en las siguientes materias: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Civismo.

2.3. TIPO DE ESTUDIO

El presente es un estudio exploratorio pues busca (1) descubrir las variables significativas en la situación de campo; (2) detectar las relaciones de las variables; y (3) poner los cimientos para una demostración más sistemática y rigurosa de las hipótesis o planteamientos (Bunge, 1975).

Además, es un estudio ex post facto, esto es, a partir de lo ya acontecido, pues denota algo que sucede o se realiza después de un fenómeno que tiene un efecto retroactivo sobre el hecho. Es imposible, por tanto, manipular o asignar los sujetos a tratamientos porque la variable o variables independientes ya ocurrieron (Bunge, 1975).

2.4. MUESTRA

A partir de una población formada por alumnas cuya edad -- 7 a 10 años -- permitió situarlas en el periodo de latencia, y que cursaban de 1ro. a 5to. de Primaria en el Colegio Guadalupe, se hizo un muestreo intencional, en el que se eligieron 30 niñas de alto rendimiento escolar y 30 niñas de bajo rendimiento escolar, cuya capacidad intelectual obtenida a través del Test de Matrices Progresivas de Raven correspondiera, como mínimo, al término medio.

La asignación de las alumnas a los grupos de alto y bajo rendimiento se hizo a partir de la distribución normal de los promedios semestrales en cada grado escolar. Las alumnas cuyo promedio se ubicaba entre 1.5 y 2 desviaciones estándar formaron parte del grupo de alto rendimiento escolar; aquéllas cuyo promedio se ubicaba entre -1.5 y -2 desviaciones estándar conformaron el grupo de bajo rendimiento escolar.

La distribución de los grados escolares y edades de cada grupo fue la siguiente:

Grupo de alto rendimiento escolar

10's de 1er. grado 7 años 6 meses a 7 años 11 meses

6's de 2ndo. grado 8 años a 9 años 1 mes

7's de 3er. grado 9 años a 9 años 5 meses

6's de 4to. grado 9 años 5 meses a 10 años

1's de 5to. grado 10 años 8 meses

Grupo de bajo rendimiento escolar

10's de 1er. grado 7 años a 8 años 4 meses

6's de 2ndo. grado 6 años 7 meses a 9 años 10 meses

6's de 3er. grado 8 años 6 meses a 10 años 2 meses

7's de 4to. grado 10 años a 10 años 11 meses

1's de 5to. grado 10 años

2.5. ESCENARIO

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en una oficina del Colegio Guadalupe, escuela particular para niñas ubicada al norte de la Ciudad de México.

2.6. INSTRUMENTOS

Test de Matrices Progresivas de Raven

El Test de Matrices Progresivas de Raven es un test que mide el factor general de inteligencia, presentando al examinado un cuaderno de 60 láminas de figuras geométricas abstractas lacunarias ordenadas en 5 series de 12 ítems cada una, que plantean problemas de completamiento de sistemas de relaciones, en complejidad creciente, y para cuya resolución el examinado debe deducir relaciones en las primeras 24 y correlaciones en las últimas 36, y en cada caso, demostrará haber descubierto la solución si logra reconocerla entre varias inadecuadas que se dan al pie de la lámina respectiva.

Test de Apercepción Temática Infantil CAT-A de Leopold y Sonya Bellak

El CAT-A es un método proyectivo que explora la personalidad infantil estudiando el sentido dinámico de las diferencias individuales en la percepción de un estímulo estándar. Su objetivo es comprender la relación de un niño determinado con sus más importantes figuras y tendencias. Entre otras cosas, el test provoca respuestas que permiten descubrir la actitud del niño frente a las figuras paternas y la manera como el niño las percibe. El test consta de 10 láminas de animales en situaciones diversas. Puede aplicarse a niños de 3 a 10 años de ambos sexos. Una vez establecido un adecuado rapport con el niño, se procede a presentarle las láminas y pedirle que cuente una historia con cada una. Las respuestas se registran literalmente y luego se analizan.

2.7. PROCEDIMIENTO

1. Se calculó la distribución normal de los promedios del primer semestre del ciclo escolar 1995-1996 de los grados 1ro., 2do., 3ro., 4to., y 5to., ya que son los grados que abarcan las edades de 7 a 10 años. Los promedios se obtuvieron a partir de las calificaciones semestrales de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia,

Geografía y Civismo.

2. De acuerdo a la distribución normal del grado correspondiente, se asignaron 30 alumnas cuyo promedio semestral se situaba de -1.5 a -2 desviaciones estándar a la muestra de bajo rendimiento escolar. Se asignaron 30 alumnas cuyo promedio semestral se situaba de +1.5 a +2 desviaciones estándar a la muestra de alto rendimiento escolar.
3. A las alumnas seleccionadas para ambos grupos se les aplicó el Test de Matrices Progresivas de Raven de forma individual, en una oficina cerrada y en horas de clase a manera de evitar distracciones. Se descartaron de la muestra a aquellas alumnas que no hubieran obtenido una capacidad intelectual de rango medio como mínimo.
4. A las alumnas que cubrieron el segundo criterio de selección (mencionado en el punto anterior), se les aplicó el Test de Apercepción Infantil CAT-A.
5. Se hizo un análisis cuantitativo y cualitativo de las historias obtenidas en el Test de Apercepción Infantil CAT-A asignando una puntuación global de 2, 1 o 0 a los siguientes indicadores:

Categorías de análisis

I. Introyección de los objetos

Madre buena

2 - madre educadora, proveedora, eficiente, tolerante, comprensiva, permisiva, protectora, afectuosa, auxiliadora, incondicional

1 - algunos (uno o dos) rasgos anteriores

0 - ausencia de los rasgos anteriores

Madre mala

2 - madre agresiva, persecutoria, destructiva, indiferente, impositiva, amenazadora, intolerante, abandonadora, autoritaria, castigadora

1 - madre censuradora, descuidada, ambivalente, poco afectuosa

0 - ausencia de los rasgos anteriores

Padre bueno

2 - padre educador, proveedor, eficiente, tolerante, comprensivo, permisivo, protector, afectuoso, auxiliador, buena autoridad

1 - algunos (uno o dos) rasgos anteriores

0 - ausencia de los rasgos anteriores

Padre malo

2 - padre agresivo, persecutorio, destructivo, indiferente, impositivo, amenazador, intolerante, abandonador, autoritario, castigador

1 - padre censurador, descuidado, ambivalente, poco afectuoso

0 - ausencia de los rasgos anteriores

Integridad del objeto materno

2 - madre con características buenas y malas -- puntuación similar (2, 1 ó 0) en ambas categorías: "madre buena" y "madre mala".

1 - madre con cierta tendencia a ser buena o mala -- puntuación diferente entre las categorías "madre buena" y "madre mala", ya sea 2 - 1 ó 1 - 2.

0 - madre totalmente buena o mala -- puntuación de 0 en la categoría "madre buena" o "madre mala".

Integridad del objeto paterno

2 - padre con características buenas y malas -- puntuación similar (2, 1 ó 0) en ambas categorías: "padre bueno" y "padre malo".

1 - padre con cierta tendencia a ser buena o mala -- puntuación diferente entre las categorías "padre bueno" y "padre malo", ya sea 2 - 1 ó 1 - 2.

0 - padre totalmente bueno o malo -- puntuación de 0 en la categoría "padre bueno" o "padre malo".

II. Relación con los objetos

Agresión externada hacia el objeto

2 - el objeto es destruido, maltratado, golpeado, u ofendido verbalmente

1 - el objeto es engañado, criticado, molestado, o tratado con una actitud desobediente y opositora

0 - ausencia de los rasgos anteriores

Esfuerzos reparatorios ante la agresión

2 - fuertes sentimientos de culpa y constantes esfuerzos por reparar los daños cometidos al objeto

1 - moderados sentimientos de culpa y esporádicos esfuerzos por reparar los daños come-

tidos al objeto

0 - ausencia de los rasgos anteriores

Idealización del objeto

2 - asignación exagerada de características positivas al objeto, sin percibir alguna característica negativa

1 - asignación moderada de características positivas al objeto, sin percibir alguna característica negativa

0 - ausencia del rasgo anterior

Búsqueda de aprobación del objeto

2 - obedece, ayuda, colabora, coopera o se somete al objeto en varias ocasiones

1 - obedece, ayuda, colabora, coopera o se somete al objeto en alguna ocasión

0 - ausencia de los rasgos anteriores

6. Se realizó el tratamiento estadístico de los datos obtenidos.

a) El nivel de correlación de la capacidad intelectual y el promedio académico se obtuvo a través del coeficiente de correlación producto-momento de Pearson.

b) El nivel de significación de las diferencias entre las dos muestra por cada indicador se obtuvo a través de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

CAPITULO III

3.1. RESULTADOS

A) Análisis correlacional

Las correlación de las variables "promedio académico" y "capacidad intelectual", obtenida a través del coeficiente de correlación producto-momento de Pearson, resultó con un valor $r = .21$, por lo que no es significativa.

B) Análisis inferencial

Los resultados obtenidos a través de la prueba no paramétrica para muestras independientes mayores a 20 sujetos U de Mann-Whitney fueron los siguientes:

** El nivel de significación para todos los indicadores es:

alfa = .01 para prueba de dos colas

Madre buena

U = 309

z = -2.4137

El valor de alfa para -2.4137 es de .0158

.0158 = 0.01; por lo tanto,

Se acepta una diferencia significativa entre las muestras de alto y bajo rendimiento académico en cuanto a la bondad del objeto materno.

Madre mala

$$U = 416.5$$

$$z = -.5431$$

El valor de alfa para $-.5431$ es de $.5870$

$.5870 > 0.01$; por lo tanto,

Se rechaza una diferencia significativa entre las muestras de alto y bajo rendimiento académico en cuanto a la maldad del objeto materno.

Padre bueno

$$U = 373.5$$

$$z = -1.2891$$

El valor de alfa para -1.2891 es de $.1973$

$.1973 > 0.01$; por lo tanto,

Se rechaza una diferencia significativa entre las muestras de alto y bajo rendimiento académico en cuanto a la bondad del objeto paterno.

Padre malo

$$U = 435$$

$$z = -.2562$$

El valor de alfa para $.2562$ es de $.7978$

$.7978 > 0.01$; por lo tanto,

Se rechaza una diferencia significativa entre las muestras de alto y bajo rendimiento académico en cuanto a la maldad del objeto paterno.

Integridad del objeto materno

$$U = 337$$

$$z = -1.8190$$

El valor de alfa para -1.8190 es de 0.0689

.0689 > 0.01; por lo tanto,

Se rechaza una diferencia significativa entre las muestras de alto y bajo rendimiento académico en cuanto a la integridad del objeto materno. Sin embargo, el valor obtenido se acerca al nivel de significación .05, por lo que esta categoría se puede tomar en cuenta como un indicador de diferenciación entre los grupos.

Integridad del objeto paterno

$$U = 414$$

$$z = -.5909$$

El valor de alfa para -.5909 es de 0.5546

.5546 > 0.01; por lo tanto,

Se rechaza una diferencia significativa entre las muestras de alto y bajo rendimiento académico en cuanto a la integridad del objeto paterno.

Agresión externada hacia el objeto

$$U = 413$$

$$z = -.6265$$

El valor de alfa para -.6265 es de .5310

.5310 > 0.01; por lo tanto,

Se rechaza una diferencia significativa entre las muestras de alto y bajo rendimiento académico en cuanto a la agresión externada hacia el objeto.

Reparación

$$U = 415$$

$$z = -.5531$$

El valor de alfa para -.5531 es de .5802

.5802 > 0.01; por lo tanto,

Se rechaza una diferencia significativa entre las muestras de alto y bajo rendimiento académico en cuanto a la agresión externada hacia el objeto.

Idealización

$$U = 405$$

$$z = -.9322$$

El valor de alfa para -.9322 es de .3512

.3512 > 0.01; por lo tanto,

Se rechaza una diferencia significativa entre las muestras de alto y bajo rendimiento académico en cuanto a la idealización del objeto.

Búsqueda de aprobación

$$U = 209.5$$

$$z = 3.8800$$

El valor de alfa para 3.88 es de .0001

.001 < 0.01; por lo tanto,

Se acepta una diferencia significativa entre las muestras de alto bajo rendimiento académico en cuanto a la búsqueda de aprobación del objeto.

3.2. ANALISIS

Los resultados del tratamiento estadístico de los datos indican que, entre las categorías de análisis que se refieren a la introyección de las figuras parentales, la única que mostró una diferencia significativa entre los grupos de alto y bajo rendimiento fue "madre buena", siendo el grupo de alto rendimiento el que presenta una madre "más buena".

La manera en que se combinan las características de bondad y maldad del objeto materno en la muestra de alumnas fue la siguiente:

Tabla 1

CARACTERISTICAS DEL OBJETO MATERNO

	MB MM 2-0	MB MM 2-1	MB MM 2-2	MB MM 1-1	MB MM 1-2	MB MM 0-2	MB MM 0-1
AR	7	12	3	3	4	1	0
BR	5	6	1	10	8	0	0

MB = Madre buena MM = Madre mala

AR = Alto rendimiento BR = Bajo rendimiento

Se observa que la diferencia en la forma en que las alumnas de alto y bajo rendimiento introyectaron la figura materna consiste en que un mayor número de niñas de alto rendimiento tienden a percibir una madre con características muy buenas (con un índice de 2 en la categoría "madre buena") y medianamente malas (con un índice de 1 en la categoría "madre mala"); mientras que las niñas de bajo rendimiento tienden a percibir, o bien, una madre integrada con características medianamente buenas y malas (índices de 1 en las categorías "madre buena" y "madre mala"), o una madre medianamente buena y

muy mala (índice de 1 en la categoría "madre buena" e índice de 2 en la categoría "madre mala").

Al hacer un análisis de la percepción de la bondad del objeto materno según las edades (Tabla 2), se encontró que la gran mayoría de las niñas de 9 y 10 años de alto rendimiento introyectaron una madre muy buena (índice de 2 en la categoría "madre buena"), a diferencia de sus pares de bajo rendimiento, cuya mayoría asignó características medianamente buenas a la madre (índice 1). Esto permite suponer que el subgrupo de niñas de alto/bajo rendimiento que determina la diferencia significativa en la categoría "madre buena" es el de las de mayor edad.

Tabla 2

CATEGORIA "MADRE BUENA" POR EDADES

		Índice 2	Índice 1	Índice 0
7-8 años	AR	9	6	0
	BR	7	11	0
9-10 años	AR	13	1	1
	BR	5	7	0

AR = Alto rendimiento BR = Bajo rendimiento

El hecho de que un mayor número de alumnas de bajo rendimiento considerara al objeto materno con una misma tendencia a la bondad y a la maldad (1-1) provoca que la diferencia entre grupos del indicador "integridad del objeto materno" se pueda considerar

como un punto de distinción entre las alumnas de alto y bajo rendimiento, a pesar de no alcanzar el nivel de significación.

En cuanto a la introyección del objeto paterno, no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos; sin embargo, la Tabla 3 muestra que la asignación de características buenas y malas al objeto paterno es similar a aquella del objeto materno pues la tendencia del grupo de alto rendimiento fue, de igual manera, a percibir un padre más bueno que malo (índice de 2 en la categoría "padre bueno" y 1 en la categoría "padre malo"), en tanto el grupo de bajo rendimiento se inclinó por la neutralización (índices de 1 en las categorías "padre bueno" y "padre malo") o por una mayor asignación de características negativas al objeto paterno (índices de 1 en la categoría "padre bueno" y de 2 en la categoría "padre malo").

Tabla 3

CARACTERÍSTICAS DEL OBJETO PATERNO

	PB PM 2-0	PB PM 2-1	PB PM 2-2	PB PM 1-1	PB PM 1-2	PB PM 0-2	PB PM 0-1
AR	0	9	6	6	7	2	0
BR	0	6	3	9	11	0	1

B = Padre bueno

PM = Padre malo

AR = Alto rendimiento

BR = Bajo rendimiento

Hay, además, una coincidencia en la percepción de los objetos materno y paterno en los subgrupos distintivos de cada nivel de rendimiento escolar. Esto es, en el grupo de alto rendimiento, de las 12 niñas que percibieron una madre muy buena y medianamente

mala (2-1), 7 también percibieron a un padre muy bueno y medianamente malo (2-1). En el grupo de bajo rendimiento, de las 10 niñas que percibieron una madre medianamente buena y mala (1-1), 7 percibieron a un padre medianamente bueno y malo (1-1); de las 8 niñas que percibieron a una madre medianamente buena y muy mala (1-2), 6 percibieron a un padre con las mismas características.

En cuanto al modo en que las niñas de alto y bajo rendimiento se relacionan con sus objetos parentales (Tabla 4), "búsqueda de aprobación" es la única categoría que presenta una diferencia significativa entre grupos, siendo el grupo de alto rendimiento el que más busca la aprobación del objeto.

Tabla 4

RELACION CON LOS OBJETOS

	Agresión			Reparación			Idealización			Aprobación		
	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0
AR	14	15	1	7	15	8	8	0	0	17	12	1
BR	16	14	0	8	10	12	5	0	0	4	17	9

AR = Alto rendimiento BR = Bajo rendimiento

En algunos casos, tanto de alto como de bajo rendimiento, las niñas buscaron la aprobación únicamente de la figura materna; en otros casos, únicamente de la paterna; y en otros, de ambas. La Tabla 5 muestra cómo en el grupo de alto rendimiento, un mayor número de sujetos buscó la aprobación de ambos objetos parentales, mientras que en el de bajo rendimiento, el mayor número buscó la aprobación de la figura paterna.

Tabla 5

BUSQUEDA DE APROBACION

	De ambos objetos parentales	De la madre	Del padre
AR	12	8	9
BR	6	6	9

AR = Alto rendimiento BR = Bajo rendimiento

3.3. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos a partir de la presente muestra de alumnas de alto y bajo rendimiento indican que la madre es la figura determinante para el éxito o fracaso escolar de las niñas. El rendimiento escolar se ve favorecido cuando las niñas tienen la imagen de una madre con más características buenas que malas, esto es, han introyectado un objeto materno en el que las experiencias placenteras de gratificación sobrepasan a las experiencias displacenteras de privación.

En otras investigaciones se ve confirmada la importancia de la figura materna en relación al rendimiento escolar. Male (1955) y Rubenstein (1959) (citados en Gilly, 1978) encontraron que las dificultades en el rendimiento mantienen relación con las perturbaciones diversas de la vida instintiva del niño debidas a menudo a una carencia o a una perturbación de las relaciones con la madre. Diatkine (1957, citado en Gilly, 1978) considera que la fijación a la madre puede ser el origen de dificultades de aprendizaje, en la medida en que el aprendizaje permite el acceso a una autonomía que el niño no desea adquirir. De igual manera, González (1988) encontró que son los rasgos de personalidad de la madre, y no del padre, los que se relacionan con la aprobación o reprobación escolar de los hijos.

A diferencia de los anteriores, otros autores como Launay (1954, citado en Gilly, 1978), aunque sin restarle importancia al rol materno, subrayan el papel del padre en el rendimiento escolar de los hijos. Pinzón y Sánchez (1987) encontraron que los niños de bajo rendimiento perciben un gran monto de agresión y hostilidad en ambos progenitores. Es notorio que los resultados de esta tesis indiquen que en las niñas de alto rendimiento la imagen paterna coincide con la materna; pues a pesar de que no fue significativa la diferencia entre grupos en cuanto a la bondad/maldad del objeto paterno, las alumnas de alto rendimiento tienden a percibir a un padre con más características buenas que malas.

¿Por qué son tan importantes las figuras paternas en relación al aprendizaje? Según Caglar (1985) el examen clínico de niños que se encuentran en situación de fracaso escolar revela que existen con frecuencia trastornos de aprendizaje que se ligan con dificultades en la identificación. Un padre poco presente, débil y devaluado, o demasiado autoritario y brutal no constituye un modelo de identificación válido para su hijo. Desde esta perspectiva, la importancia que tuvo la figura materna en los resultados de esta investigación, en la que la muestra estuvo conformada únicamente por sujetos femeninos, se puede explicar en términos identificatorios, de la siguiente manera.

Las niñas que participaron en la investigación cursan por el periodo de latencia, y han pasado ya por el proceso de declinación del Edipo, en el que la madre se transformó de una competidora persecutoria en un objeto-modelo con el que la niña se identifica, con la esperanza de que el futuro traerá la posibilidad real de obtener una pareja similar a la que ahora es imposible poseer. La identificación con el objeto materno no sólo conforma la identidad de género, sino que incluye "aquellas funciones normativas que dan límites a la conducta, establecen mediaciones de negociado y planeación, y derivan la energía libidinal y agresiva que se localizaba en la lucha edípica hacia actividades y relaciones alternativas." (Dallal, 1990, pag. 46)

La identificación con la madre, por tanto, es un elemento importante en la configuración de las pautas de interacción de la niña con su ambiente, en este caso, escolar. Autores como Freud y Klein marcaron la contribución de los objetos introyectados en el desarrollo y características del yo. Si el modelo que la niña va a asimilar es el de una madre que percibe como capaz, eficiente y valiosa, es posible que la niña asuma estas mismas características en su rol de estudiante.

Además, "la relación con un objeto bueno contiene generalmente cierto grado de idealización, y esta idealización persiste en muchas situaciones, como enamorarse,

apreciar la belleza, formarse ideales sociales o políticos." (Segal, 1964, pag. 40) A partir de esta afirmación, podemos entender que para que la niña pueda formarse ideales y metas escolares le es muy importante preservar un objeto materno con una fuerte carga positiva que --- en el juego de introyecciones y proyecciones --- le permita no sólo concebirse a sí misma como una persona exitosa, sino también interpretar su situación escolar como valiosa y merecedora de su investidura libidinal, esto es, de su atención y esfuerzo.

En los resultados obtenidos llama la atención que no haya ningún caso de idealización del padre, mientras que la madre fue una figura en ocasiones idealizada tanto por niñas de alto como de bajo rendimiento. Esto podría ser explicado a partir de lo expuesto en el párrafo anterior, en donde la necesidad que tiene la niña de preservar un objeto-modelo bueno la puede llevar a sobrevalorarlo ficticiamente a través de la idealización, que funciona en este caso como un mecanismo de defensa contra la percepción de un objeto malo-perseguidor generada tanto por elementos reales como fantaseados.

Los intentos desmedidos por preservar un objeto bueno pueden ser, sin embargo, desfavorables para el rendimiento escolar de los niños. Los datos arrojados por la investigación de Pinzón y Sánchez (1987) muestran que los niños de bajo rendimiento muestran intensas defensas al describir la relación con sus padres y no estaban dispuestos a reconocer las características desfavorables de sus progenitores.

Es importante hacer hincapié en que el trabajo de esta tesis se enfoca al modo en que las niñas perciben a sus objetos primarios, y que si bien esta percepción está fundamentada en datos reales, puede estar deformada por mecanismos internos como la proyección o la idealización. Hecha esta aclaración que evita confundir la percepción de los objetos parentales con los padres reales, se consideró importante enumerar las

características que según varios autores, deben tener los padres para favorecer el rendimiento escolar de sus hijos. Gilly (1978), Caglar (1983), Dornbusch (1988), Crouter (1990), y Ginsburg (1993) coinciden en señalar que el escolar en casa tiene necesidad de un cuadro general de vida en el que se sienta seguro. Para esto le hacen falta unos padres tranquilos, comprensivos, afectuosos, respetuosos de su autonomía, bastantes suaves en sus relaciones con él, sin que por eso sean débiles. Tiene necesidad de sentir que los padres se ocupan de él, toman parte en sus pequeños problemas y en sus intereses, no son extraños a lo que pasa en la escuela y confían en la calidad de sus resultados escolares. Al mismo tiempo, necesita de un cuadro disciplinario suficientemente fuerte en el que los padres busquen hacer cumplir las reglas y confronten el mal comportamiento sin perder el tono de calidez.

Para crear un clima de seguridad afectiva, los padres deben ser capaces, igualmente, de satisfacer las demandas infantiles de aprobación. Los resultados de la tesis indican que las alumnas de alto rendimiento tienen una marcada tendencia a buscar la aprobación del objeto, tanto materno como paterno, a través de constantes actitudes de colaboración, ayuda y cooperación.

Durante la latencia, el niño adquiere el aprecio y aprobación de los demás a través de sus logros, por lo que debe desarrollar un sentimiento de "industriosidad" (Erikson, 1950), en el que se transforma en un trabajador y proveedor potencial con un sentido del deber y el cumplimiento. Para las alumnas de alto rendimiento, el trabajo escolar eficiente puede ser otro recurso por medio del cual logren obtener la aprobación de las figuras parentales.

Sin embargo, esta búsqueda de aprobación de las niñas de alto rendimiento puede tener varias implicaciones. Dakobert y Diatkine (1967) plantearon que el deseo de éxito escolar, en apariencia concebible como respuesta a las exigencias del superyó de los

padres o a los intentos por agradarles tal vez esté más vinculado al problema de la reparación, es decir, a la restauración de los daños causados al objeto por los ataques sádicos del yo. En este trabajo, el manejo cuantitativo de los resultados no permitió discriminar en qué casos esta búsqueda de aprobación representa una actitud confiada en la que se tiene la seguridad de recibir la aprobación solicitada, y en qué otros puede ser un intento desesperado por lograr obtener la aceptación y el afecto de unas figuras parentales que se perciben como lejanas y frustrantes.

En el grupo de bajo rendimiento la búsqueda de aprobación no aparece como un modo predominante de relacionarse con el objeto. Esto podría deberse, entre otras cosas, a que, o bien al niño le son cubiertas todas sus demandas incondicionalmente de manera que no debe esforzarse para merecer los satisfactores, o a que frente a la insensibilidad de las figuras parentales ha perdido la esperanza de recibir la aprobación tan esperada y ha dejado de hacer intentos por obtenerla.

Los resultados indicaron, también, que la agresión externada hacia el objeto y los intentos de reparación frente a éste están presentes en ambos grupos en forma similar. Ahora bien, frente a éstos y los demás resultados, es importante tomar en cuenta que la gran mayoría de los niños que formaron el grupo de bajo rendimiento se manejan dentro de ciertos límites de funcionalidad en el ámbito escolar; lo que obliga a preguntarse qué resultados se habrían obtenido si la muestra hubiera estado formada por alumnas con una problemática extrema de inadaptación escolar.

Sea cual fuere la relación objetal del niño o niña, es importante que los miembros de la comunidad educativa, en su esfuerzo por comprender al alumno y ayudarlo a mejorar o mantener su rendimiento escolar, no olviden que la relación maestro-alumno es una relación de transferencia, en la que el niño revive inconscientemente las experiencias de su primera infancia y los patrones construidos a partir de la relación con sus objetos

primarios. El niño desplazará sobre la persona del maestro las emociones y sentimientos que experimenta respecto a sus padres y lo abordará con las mismas actitudes y comportamientos que ha establecido ya con éstos.

El perfil de la alumna de alto rendimiento obtenido a partir de los datos de esta tesis parece ser el de una niña con una buena imagen materna y una actitud de búsqueda de aprobación de sus objetos. Sin embargo, lo anteriormente discutido sobre la significación de la búsqueda de aprobación y los casos de niñas que pertenecen al grupo de alto rendimiento pero que, sin embargo, no tienen unas imágenes paternas favorecedoras, nos lleva a pensar en lo que Luquet (1954, citado en Gilly, 1978) llamó "formas graves de adaptación escolar". En estos casos, los niños sufren de una personalidad gravemente perturbada (y podemos suponer, de unas relaciones objetales conflictivas) sin que esto dañe la satisfacción de las exigencias escolares. Estas observaciones implican un llamado de atención a maestros y padres de familia para que en la lucha por el bienestar emocional de las niñas, no se consideren como sujetos de atención psicológica sólo a los alumnos con problemas escolares, sino también a aquéllos que a pesar de sus brillantes calificaciones muestran síntomas de descontento e infelicidad.

3.4. CONCLUSIÓN

Los resultados de la presente investigación mostraron que la forma en que las alumnas introyectan al objeto materno influye en su rendimiento escolar, pues el grupo de alto rendimiento percibe una figura materna predominantemente buena, a diferencia del grupo de bajo rendimiento.

En cuanto a la integración del objeto, en el sentido en que fue entendida en esta investigación -- esto es, como una categoría de análisis que muestra si el objeto tiene una tendencia a la bondad, la maldad o la neutralidad -- se encontró que ésta no es determinante en el rendimiento académico pues no hay una diferencia significativa en la asignación equilibrada o desequilibrada de características buenas y malas a los objetos.

En lo que respecta al modo en que las niñas se relacionan con el objeto, se encontró que las alumnas de alto rendimiento tienen una marcada tendencia a buscar la aprobación del objeto, tanto materno como paterno, a través de constantes actitudes de colaboración, ayuda y cooperación. La agresión externada hacia el objeto y los intentos de reparación frente a éste están presentes en ambos grupos en forma similar.

Por lo tanto, se podría decir que los resultados de esta tesis apoyan la hipótesis de que las relaciones objetales afectan de alguna manera el rendimiento escolar.

3.5. LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Una de las limitaciones del presente trabajo fue que el abordaje cuantitativo que se realizó con los datos, a pesar de haber permitido un manejo sistemático de las historias relatadas por las niñas y una visión global y generalizadora del problema, ocasionó la pérdida de la particularidad de cada caso y con esto, la posibilidad de hacer una auténtica interpretación clínica. Se sugiere, por tanto, abordar el problema con otra línea de trabajo en la que los datos obtenidos con la presente tesis se pudieran ratificar o descartar por medio de un estudio de caso en el que se pudiera hacer una descripción detallada del tipo de relación que establecen niñas de alto y bajo rendimiento a través del uso de un mayor número de recursos diagnósticos como una batería completa de pruebas psicológicas y entrevistas con los padres que permitieran conocer la dinámica familiar de cada sujeto.

La constitución de la población de esta investigación fue limitada en tanto estaba formada por sujetos femeninos únicamente, que acuden a la misma escuela y que tienen un nivel socioeconómico similar. Se sugiere, por tanto, hacer una ampliación del estudio a poblaciones que incluyan variaciones de sexo, nivel socioeconómico y cultural. De igual manera, y retomando lo mencionado en la discusión, se sugiere hacer un abordaje similar en poblaciones con una problemática escolar mucho más extrema.

BIBLIOGRAFIA

1. Aguario, M., y Suárez, V. (1984) *Rendimiento escolar y su relación con la percepción del niño de sus relaciones familiares*. Tesis de Licenciatura. UNAM, Facultad de Psicología.
2. Alarcón, M. y Alvarez, A. (1989). *Estudio comparativo de bajo rendimiento académico analizando dos factores predictivos: ansiedad y dinámica familiar, en dos grupos de escolares de nivel primaria*. Tesis de Licenciatura. UNAM, Facultad de Psicología.
3. Alonso, F. (1992). *Identificación de los factores del ambiente social familiar que favorece el alto rendimiento escolar*. Tesis de Licenciatura. UNAM, Facultad de Psicología.
4. Arroyo, V. (1973). Problemas del rendimiento escolar. *Enciclopedia de Didáctica Aplicada*. Tomo I. España: Labor.
5. Bleichmar, N. (1989). *El psicoanálisis después de Freud*. México, D.F.: Eleia Edit.
6. Blos, P. (1971). *Psicoanálisis de la adolescencia*. México, D.F.: Joaquín Mortiz.
7. Bornstein, B. (1951). On Latency. *Psychoanalytical Study Child*, 8, 279-285.
8. Caglar, H. (1985). *La psicología escolar*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
9. Casas de Pereda, M. (1991). Trabajo de la Latencia. *Temas de Psicoanálisis*, 16, 41-49.
10. Crouter, A., MacDermid, S., McHale, S., Perry-Jenkins, M. (1990). Parental monitoring and perceptions of children's school performance and conduct in dual- and single-earner families. *Developmental Psychology*, 26-4, 649-657.
11. Cooper, A. (1990). Fallacy of a single model for school achievement. *Sociological Perspectives*, 3381, 159-184.
12. Chávez, B., Allende, L. y Tinoco, M. (1989). El Inventario de Personalidad para Niños (PIC) aplicado a niños mexicanos: influencias de sexo, edad y rendimiento escolar. *Revista Mexicana de Psicología*, 6(2), 131-140.

13. Dallal y Castillo, E. (1990). La etapa de la latencia. *La teoría psicoanalítica de las relaciones de objeto: del individuo a la familia*. México, D.F.: Ed. Hispánicas.
14. Dentici, O. (1975). *Aptitud mental y rendimiento escolar*. Barcelona: Herder.
15. Diccionario de Ciencias de la Educación, Tomo III. (1987). México, D.F.: Santillana.
16. Erikson, E. (1976). *Infancia y sociedad*. (6ta. edición). Buenos Aires: Horme.
17. Etchegoyen, A. (1993). Latency--a reappraisal. *International Journal of Psychoanalysis*, 74-2, 347-357.
18. Freud, S. (1985). *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrurtu.
 - Tres ensayos de teoría sexual (1905)
 - Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci (1910)
 - El sepultamiento del complejo de Edipo (1924)
 - Inhibición, síntoma y angustia (1926)
 - Pulsiones y destinos de pulsión (1915)
 - Introducción al narcisismo (1914)
 - Psicología de las masas y análisis del yo (1920)
19. Freud, A. (1985). *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*. Barcelona: Paidós.
20. Freud, A. (1974). *El yo y los mecanismos de defensa*. (7a. edición). Buenos Aires: Paidós.
21. Gilly, M. (1978). *El problema del rendimiento escolar*. España: Oikos-tau Ed.
22. Ginsburg G. y Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1471-1474.
23. Godinez, L., y Morones, R. (1988) *Percepción del ambiente familiar en niños de primaria con C.I. normal y que presentan bajo rendimiento académico*. Tesis de Licenciatura. UNAM, Facultad de Psicología.
24. González, M. (1988). *Diferencias entre las personalidades de padres con hijos aprobados y padres con hijos reprobados*. Tesis de Licenciatura. UNAM, Facultad de Psicología.

25. Grolnick W., Ryan, R., y Deci, E. (1991). Inner resources for school achievement: motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508-517.
26. Grolnick, W. y Slowiaczek M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
27. Klein, M. (1974). Notas sobre algunos mecanismos esquizoides. *Obras Completas*. Buenos Aires: Paidós.
28. Klein, M. (1990). Técnicas de análisis en el periodo de latencia. *Obras completas*. (3ra. edición). Barcelona: Paidós.
29. Laplanche, J. (1973). *Vida y muerte en psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
30. Laplanche, J., y Pontalis, J. (1994). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
31. Lebovici, S. y Soule, M. (1973). *El conocimiento del niño a través del psicoanálisis*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
32. Ledezma, M. (1992). *Rendimiento escolar y depresión en adolescentes; estudio comparativo*. Tesis de Licenciatura. UNAM, Facultad de Psicología.
33. Lee-Corbin, H. (1994). Teacher expectations and the able child. *Early Child Development and Care*, 98, 73-78.
34. Luzuriaga, I. (1987) *La inteligencia contra sí misma*. (4ta. edición). Buenos Aires: Psique.
35. Mahler M. (1972). *Simbiosis humana: las vicisitudes de la individuación*. México, D.F.: Joaquín Mortiz.
36. Mahler M. (1977). *El nacimiento psicológico del infante humano*. Buenos Aires: Marymar.
37. Mannoni, M. (1965). *La primera entrevista con el psicoanalista*. Barcelona: Gedisa.
38. Marjoribanks, K. (1992). Family capital, children's individual attributes, and academic achievement. *The Journal of Psychology*, 126(5), 529-538.

39. Medina, C. (1980). Desarrollo emocional del niño durante las experiencias escolares. *Desarrollo Infantil Normal*. Monografía 1, 102-116.
40. Michaca, P. (1987). *Desarrollo de la personalidad. Teorías de las relaciones de objeto*. México, D.F.: Pax.
41. Pardinas, F. (1969). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México, D.F.; Siglo XXI.
42. Paín, S. (1983). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
43. Paris, S. y Newman, R. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 87-102.
44. Pereda, S., Menendez, M., Mori, A., Mendez, J., Conesa, P. y Núñez, A. (1990). Motivo de logro, locus de control, OTF y rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 43(2), 217-224.
45. Pinzón, M., y Sánchez, S. (1987) *Influencia de las relaciones padre-hijo en el rendimiento escolar con niños de 10 a 12 años*. Tesis de Licenciatura. UNAM, Facultad de Psicología.
46. Reyes, J. (1994). *El fracaso escolar como síntoma neurótico*. Tesis de Licenciatura. UNAM, Facultad de Psicología.
47. Saracho, O. (1991). Teacher expectations and cognitive style: implications for students' academic achievement. *Early Child Development and Care*, 77, 97-108.
48. Schmitz, B. y Skinner, E. (1993). Perceived control, effort, and academic performance: interindividual, intraindividual, and multivariate time-series analyses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(6), 1010-1028.
49. Segal H. (1992). *Introducción a la obra de Melanie Klein*. México, D.F.: Paidós.