

331525



UNIVERSIDAD INSURGENTES

Plantel Xola

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA CON
INCORPORACIÓN A LA U.N.A.M. CLAVE 3315-25

"PERCEPCIÓN Y CONFLICTO CON LA FIGURA
PATERNA DEL NIÑO DE 4 Y 5 AÑOS DE EDAD:
SU INFLUENCIA EN EL COCIENTE INTELECTUAL"

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A
C. BERTHA VIRGINIA TORRES DÍAZ

DIRECTORA: MTRA. MARÍA EUGENIA PATLÁN LÓPEZ

MÉXICO, D.F.

2005

m 340744



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 esta 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.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

ÍNDICE.

RESUMEN

INTRODUCCIÓN.....	1
-------------------	---

CAPÍTULO 1. EL NIÑO DE 4 -5 AÑOS DE EDAD.

1.1 Desarrollo Físico.....	5
1.2 Desarrollo Motriz.....	8
1.3 Desarrollo Personal-Social.....	9
1.4 Desarrollo Cognoscitivo.....	26

CAPÍTULO 2. INTELIGENCIA.

2.1 Definición de Inteligencia.....	43
2.2 Antecedentes Históricos.....	46
2.3 Modelos Actuales de la Inteligencia.....	48
2.4 Factores que Intervienen en el Desarrollo de la Inteligencia.....	53
2.4.1 Factores Constitucionales.....	53
2.4.2 Factores Emocionales.....	57
2.5 Test de Inteligencia.....	58
2.5.1 Escala Wechsler: WPPSI.....	61
2.5.2 Interpretación WPPSI.....	63
2.6 La Inteligencia y su Relación con la Figura Paterna.....	72

CAPÍTULO 3. FIGURA PATERNA.

3.1 Datos Históricos de la Figura Paterna.....	80
3.2 Postulados Teóricos de la Figura Paterna.....	89
3.3 El Padre y sus Funciones.....	93
3.3.1 El Padre como Modelo de Identidad.....	97
3.3.2 Dificultades para Ejercer la Paternidad.....	100

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAH a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Bertha Virginia Torres
Siaz

FECHA: 3-Feb-05

FIRMA: [Firma]

CAPÍTULO 4. INFLUENCIA DE LA FIGURA PATERNA EN EL NIÑO.	
ESTUDIOS PREVIOS.....	110
CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA.	
5.1 Planteamiento del Problema.....	115
5.2 Objetivos.....	115
5.3 Hipótesis.....	116
5.4 Variables.....	120
5.5 Población y Muestra.....	121
5.6 Tipo de Investigación.....	122
5.7 Tipo de Estudio.....	123
5.8 Escenario.....	123
5.9 Material.....	123
5.10 Instrumento.....	124
5.11 Procedimiento.....	127
5.12 Tratamiento Estadístico.....	128
CAPÍTULO 6. RESULTADOS.....	130
CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	139
CONCLUSIONES.....	154
BIBLIOGRAFÍA.....	158
ANEXO 1.....	161
ANEXO 2.....	176

RESUMEN.

Esta investigación pretendió determinar si la percepción y el conflicto con la figura paterna del niño de 4 y 5 años de edad, influye o no en el cociente intelectual. El estudio se realizó con una muestra de 60 niños de entre 4 y 5 años, que estén cursando la educación preescolar, que provengan de una familia integrada por mamá y papá, y que estén viviendo en la misma casa, con un nivel socioeconómico medio-bajo. La muestra se subdividió en cuatro grupos: niños y niñas cerca del padre y niños y niñas lejos del padre; para lo cual se utilizó el test de la familia de Louis Corman y se aplicó la Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolares (WPPSI). Se aplicaron las pruebas no paramétricas Kruskal-Wallis, Kendall's, Spearman's, Ji cuadrada, Mann-Whitney U y Wilcoxon W. Se encontró que las niñas obtuvieron mayor puntaje en la escala de ejecución y en el cociente intelectual (CI), total, los niños lejos de la figura paterna presentan puntajes bajos en la escala de ejecución y en el CI de ejecución, los niños y niñas cerca del padre difieren en la escala de ejecución y en el CI de ejecución, por último existe correlación entre la percepción y la escala verbal en las niñas cerca del padre, a mayor percepción negativa menor desempeño en el CI verbal y CI total.

INTRODUCCIÓN.

A lo largo de la evolución de la familia mexicana se presenta un tipo de organización psicosocial y cultural, en el cual resulta difícil el proceso del hombre para convertirse en padre y desempeñar este rol adecuadamente.

Es bien conocido que en la época de la conquista de México, cuando los españoles llegaron procrearon hijos con las mujeres indígenas formando familias, producto del mestizaje, fueron afectadas por la ausencia del padre español, debido a que crecieron sin un buen modelo de padre, por lo que los hijos tendían a repetirlo en su vida adulta, con su pareja y sus hijos; situación que ha venido prevaleciendo a través de las generaciones, es decir, el mexicano actual actúa su identificación ancestral con el padre, al cual nunca tuvo pero que imaginó, en su vida adulta exigiendo que todas sus demandas sean satisfechas en el momento mismo de su necesidad. Su demanda de amor es tan desmesurada como fue su carencia en la infancia. Por lo anterior dicho el niño crece generalmente bajo el cuidado y educación de la madre, y no se cuenta con la presencia activa del padre, siendo esta última relación, de vital importancia para el buen desarrollo de los hijos.

Algunos autores afirman que uno de los problemas más relevantes que afectan la psicología del mexicano es precisamente la ausencia del padre en la familia.

Se ha visto que la figura paterna adquiere gran importancia durante algunas etapas específicas del desarrollo del niño. Se observa que ciertas características personales del padre son introyectadas o asimiladas por los hijos, apareciendo así un mexicano con identidad débil que, por un mecanismo de formación reactiva, desafía a sus semejantes con una conducta machista y un amor ambivalente hacia la mujer.

En general, la familia mexicana se caracteriza por ser "uterina", término utilizado por los sociólogos para referirse a la intensa relación entre la madre y los hijos, debido a la ausencia del padre, ya sea física o psicológicamente.

La forma de relacionarse padre e hijo(a) repercute en el proceso de identificación psicosexual, en la manera de interrelacionarse con su medio y en la adquisición de una imagen masculina con base a la imagen paterna. Si las relaciones con el padre no son satisfactorias, el niño puede imitar a su madre y terminar por identificarse con ella, con graves consecuencias para su carácter y su conducta sexual. La niña también necesita de la figura del padre; en función de la forma como se relaciona con él, se formará una idea de lo que es un hombre; factor determinante para que en el futuro establezca un cierto tipo de relación con otro hombre. En nuestra sociedad se le ha dado mayor importancia a la relación madre-hijo (a) con respecto a la influencia que ejerce en el desarrollo de su personalidad; poca ha sido la atención dedicada a la relación padre-hijo (a).

Considerando la gran cantidad de familias mexicanas carentes de la figura del padre y la escasa información que existe al respecto, es de gran importancia conocer e identificar las repercusiones que conlleva esta ausencia de imagen paterna, en el desarrollo psicológico de los hijos, para poder promover una mejor calidad en la relación de los hijos con el padre. Es por ello que en la presente investigación compara la percepción y el conflicto, que los niños y niñas de 4 y 5 años de edad, tienen de la figura paterna cuando están lejos o cerca de éste, con el fin de conocer su influencia en el cociente intelectual del niño(a), ya que se esperaría que al ser funciones autónomas no se vieran afectadas por un conflicto emocional; sin embargo, cuando se alteran, obstaculizan el óptimo desarrollo cognoscitivo del niño.

En este trabajo se expone, en el capítulo 1, una revisión teórica del niño (a) de 4 y 5 años de edad, desde una perspectiva física, motriz, personal-social y cognoscitiva.

En el capítulo 2, se expone una revisión teórica del tema de inteligencia, comenzando por la definición, los antecedentes históricos y los modelos actuales, que existen hasta nuestros tiempos; posteriormente se retoman los factores constitucionales y emocionales, y la Escala de Inteligencia Wechsler para Preescolares (WPPSI) con los criterios de interpretación. Por último se muestra la relación de la inteligencia con la figura paterna.

Posteriormente, en el capítulo 3, se expone el tema de la figura paterna, comenzando por los datos históricos y los postulados, lo cual nos permite conocer las funciones del padre, como ser un modelo de identidad en el desarrollo del niño, así como las dificultades para ejercer la paternidad.

Se reserva un capítulo posterior para hacer mención de los estudios previos que hablan sobre el tema de esta investigación.

Una vez presentado el marco teórico, se explica la metodología de la investigación, en la que se plantea el problema fundamental y el motivo de este trabajo. Para dicho fin se tomó una muestra sesgada o dirigida por cuota de 60 niños de entre 4 y 5 años de edad, 30 niños y 30 niñas, los cuales se subdividieron a su vez en dos subgrupos: niños y niñas que perciben cerca al padre, y niños y niñas que perciben lejos al padre, para lo cual se utilizó el test de la familia de Louis Corman. Posteriormente, para conocer el cociente intelectual de los niños se utilizó la Escala de Inteligencia Wechsler para Preescolares (WPPSI).

Una vez obtenidos los resultados de cada una de las pruebas, se llevó a cabo el tratamiento estadístico, para conocer las diferencias y las correlaciones, para su posterior presentación en tablas, análisis y conclusiones.

Si mi padre estuviera conmigo ...

Si acaso estuviera mi padre a mi lado,
podría agradecerle su preocupación por mí,
sus tiernas caricias que, no por escasas,
sinceras sentí ...

CAPÍTULO 1.

EL NIÑO DE 4 Y 5 AÑOS DE EDAD.

1.1 DESARROLLO FÍSICO.

Comparados a otros mamíferos, los seres humanos experimentan un período prologado de crecimiento físico en el que los cambios del tamaño del cuerpo se llevan a cabo rápidamente en la infancia, despacio durante la niñez y rápido otra vez en la adolescencia. Al final del primer año, la altura del niño es un 50% mayor que al nacer, a los 2 años es un 75% mayor; el peso muestra ganancias similares, a los 5 meses, el peso al nacer se ha duplicado, al año se ha triplicado y a los 2 años se ha cuadruplicado (Berk, 1999). De hecho, si los niños continuaran creciendo al mismo ritmo de los primeros meses, a los 10 años medirían 3 metros y pesarían 100 kilos. Afortunadamente, el crecimiento disminuye al principio y mitad de la niñez, los niños aumentan alrededor de 5 a 7.5 cm de altura y 10 kilos de peso cada año.

Durante la infancia y la niñez, la cabeza se hace gradualmente más pequeña, el pecho continúa teniendo un crecimiento avanzado, el tronco y las piernas se desarrollan gradualmente con rapidez y los cambios en la composición músculo-grasa del cuerpo se va haciendo más delgado. El desarrollo físico empieza en el centro del cuerpo y se mueve hacia fuera; la parte superior de los brazos crece antes que la parte inferior y ésta crece antes que las manos (tendencia proximodistal).

La mejor manera de estimar la madurez física es utilizando la edad del esqueleto, una medida del desarrollo de los huesos del cuerpo; el esqueleto del embrión está conformado de un tejido blando y flexible llamado "cartílago", el cual se endurece y forma los huesos; un proceso gradual que continúa a lo largo de la niñez y la adolescencia. Una vez que los huesos han tomado su forma básica, unos centros de crecimiento llamados "epífisis" aparecen justo antes del nacimiento y aumentan a través de la niñez; a medida que el crecimiento continúa la epífisis se hace más delgada y desaparece; una vez que esto ocurre ya no es posible más crecimiento de los huesos. Al nacer, la diferencia entre sexos asciende de 4 a 6 semanas, un intervalo que aumenta en el crecimiento y que es responsable del hecho de que las chicas alcanzan el tamaño del cuerpo adulto varios años antes que los chicos; su mayor madurez física puede deberse al hecho de que son más resistentes a las influencias dañinas del ambiente, por lo que la mortalidad de las niñas en la infancia es más baja.

Durante los primeros años, el cerebro muestra más rápido desarrollo que ninguna otra estructura física, los genitales muestran un aumento leve desde el nacimiento hasta los 4 años; seguidos de un período de muy poco cambio durante la mitad de la niñez y después el crecimiento es especialmente rápido en la adolescencia; por el contrario, el tejido linfático (grupo pequeño de glándulas encontradas por todo el cuerpo), crece a un ritmo asombroso en la infancia y la niñez, alcanzando su punto más alto justo antes de la adolescencia y entonces disminuye. El rápido crecimiento temprano del tejido linfático ayuda a asegurar la salud y la supervivencia de los niños.

El crecimiento físico es un proceso asincrónico, los diferentes sistemas del cuerpo siguen patrones únicos de maduración. Las diferencias individuales y culturales en el tamaño del cuerpo en el ritmo de maduración, están influidas por la herencia y el ambiente. Una compleja serie de secreciones hormonales liberadas por la glándula pituitaria y regulada por el hipotálamo, controla el crecimiento corporal (Berk, 1999).

A continuación se muestra la tabla de crecimiento sobre el peso y la talla de los niños, del presente estudio en ambos sexos.

EDAD	ESTATURA - MUJERES	ESTATURA - VARONES	PESO - MUJERES	PESO - VARONES
1	de 68.58 a 78.74 cm (27 a 31 pulgadas)	de 71.12 a 81.28 cm (28 a 32 pulgadas)	entre 7 y 9 kg (15 a 20 libras)	de 7.71 a 9.52 kg (17 a 21 libras)
2	de 80.01 a 91.44 cm (31.5 a 36 pulgadas)	de 81.28 a 93.98 cm (32 a 37 pulgadas)	de 9.98 a 14.51 kg (22 a 32 libras)	de 10.88 a 15.42 kg (24 a 34 libras)
3	de 87.63 a 101.6 cm (34.5 a 40 pulgadas)	de 90.17 a 102.87 cm (35.5 a 40.5 pulgadas)	de 11.79 a 17.24 kg (26 a 38 libras)	de 11.79 a 17.24 kg (26 a 38 libras)
4	entre 37 y 42.5 pulgadas (de 94.14 a 108.14 cm)	de 95.25 a 109.22 cm (37.5 a 43 pulgadas)	de 12.7 a 19.96 kg (28 a 44 libras)	de 13.6 a 19.96 kg (30 a 44 libras)
6	de 106.68 a 124.46 cm (42 a 49 pulgadas)	de 106.68 a 124.46 cm (42 a 49 pulgadas)	16.33 a 27.22 kg (36 a 60 libras)	16.33 a 27.22 kg (36 a 60 libras)
8	de 119.38 a 137.16 cm (47 a 54 pulgadas)	de 119.38 a 137.16 cm (47 a 54 pulgadas)	de 19.96 a 36.28 kg (44 a 80 libras)	de 20.86 a 35.38 kg (46 a 78 libras)
10	de 127 a 149.86 cm (50 a 59 pulgadas)	de 128.27 a 149.86 cm (50.5 a 59 pulgadas)	de 24.49 a 46.26 kg (54 a 106 libras)	de 24.49 a 46.26 kg (54 a 102 libras)
12	de 139.7 a 162.56 cm (55 a 64 pulgadas)	de 137.16 a 161.29 cm (54 a 63.5 pulgadas)	de 30.84 a 61.69 kg (68 a 136 libras)	de 29.93 a 58.97 kg (66 a 130 libras)
14	de 149.86 a 171.75 cm (59 a 67,5 pulgadas)	de 149.86 a 176.84 cm (59 a 69.5 pulgadas)	de 38.1 a 78.57 kg (84 a 160 libras)	de 38.1 a 78.57 kg (84 a 160 libras)
16	de 152.4 a 172.72 cm (60 a 68.5 pulgadas)	de 160.02 a 185.42 cm (63 a 73 pulgadas)	de 42.63 a 78.02 kg (94 a 172 libras)	de 47.17 a 84.37 kg (104 a 186 libras)
18	de 152.4 a 173.99 cm (60 a 68.5 pulgadas)	de 165.1 a 187.96 cm (65 a 74 pulgadas)	de 45.36 a 80.74 kg (100 a 178 libras)	de 52.62 a 91.63 kg (116 a 202 libras)

1.2 DESARROLLO MOTRIZ.

Gesell (1992) explica que el niño de 4 años de edad presenta las siguientes características motrices:

- Corre con más facilidad.
- Alterna los ritmos regulares de sus pasos.
- Es capaz de realizar un buen salto en largo a la carrera o parado.
- Mantiene el equilibrio sobre una sola pierna durante mucho más tiempo.
- Se muestra el principio de individualización en sus respuestas corporales.
- Le proporcionan placer las pruebas que exigen una coordinación fina, por ejemplo tomar una aguja a manera de lanza y con buena punta la introduce en un pequeño agujero, sonriendo ante el éxito.
- Se abotona la ropa y hace el lazo de los zapatos con toda facilidad.
- Al dibujar es capaz de dedicar una atención concentrada a la representación de un solo detalle.
- Es incapaz de copiar un rombo de un modelo, aunque sí puede combinar un trazo vertical y otro horizontal para formar una cruz.
- Imitando una demostración previa, puede doblar tres veces una hoja de papel.

En tanto que las conductas motrices que se presentan en el niño de 5 años se encuentran las siguientes:

- Está bien orientado respecto de sí mismo y en los cuatro puntos cardinales.
- Mantiene los brazos cerca del cuerpo.
- Se para con los pies juntos y camina en una línea recta.
- Los ojos y la cabeza se mueven casi simultáneamente al dirigir la mirada hacia algún objeto.
- La actividad motriz gruesa está bien desarrollada.
- Desciende una escalera alternando los pies y salta sobre un solo pie alternadamente.

- Gusta del triciclo y lo maneja perfectamente.
- Trepa con seguridad y de un objeto a otro.
- Muestra un marcado interés por los zancos y los patines de ruedas, aunque no pueda mantenerse mucho tiempo en ellos.
- Se sienta con el tronco perfectamente erguido.
- Arma un rompecabezas familiar en forma activa y rápida.
- Demuestra preferencia por los bloques grandes y por los pequeños, de diversas formas y colores.
- Le agrada copiar modelos, dibujos, letras y números debido a que le gusta observar.
- Le agrada tener contornos de figuras para colorear, tratando de mantenerse dentro de las líneas.
- Toma el lápiz inicialmente con la mano dominante y no lo transfiere a la mano libre.
- Puede coger una docena de bolitas, una por una y dejarlas caer hábilmente dentro de un frasco, en el término de unos 20 segundos, con una típica preferencia por una de las manos.
- Cuando baila lleva mejor el compás con la música.

Por lo anterior, el niño de 4 y 5 años muestra mayor coordinación tanto en la motricidad fina como en la gruesa, lo que le permite tener mayor iniciativa en la realización de sus tareas; característica trascendental en esta etapa, la cual se revisara más adelante.

1.3 DESARROLLO PERSONAL-SOCIAL.

Las características predominantes que se presentan en la conducta adaptativa y personal-social del niño de 4 años, observadas por Gesell (1992) son:

Conducta adaptativa.

- Posee una capacidad de generalización y de abstracción.
- Su comprensión del pasado y del futuro es muy escasa.
- Manifiesta muy poco interés por el argumento de los cuentos.

- Puede contar hasta cuatro o más de memoria, pero su concepto numérico apenas si va más allá de uno, dos y muchos.
- Puede tener un compañero de juegos imaginario, pero antes que organizadas las relaciones con este compañero son más bien fragmentarias.
- En su juego teatral no mantiene el mismo papel por mucho tiempo.
- Cuando escucha un cuento, éste puede conmovedor literalmente, en un sentido muscular, puesto que el niño tiende a reproducir mediante su actitud corporal y sus ademanes, lo que en ese momento está oyendo.
- En sus dibujos existe una primitiva mezcla de simbolización e ingenuo positivismo.
- Imita la construcción de una puerta de cinco cubos, insertando un cubo diagonalmente a manera de llave de arco.
- Cuando juega espontáneamente con los cubos construye tanto en la dimensión vertical como en la horizontal, da nombre a lo que construye y a veces lo utiliza dramáticamente.
- Le gusta crear y producir de primera intención.
- Le gusta pasar de una cosa a otra, más que repetir.
- Su mente es vivaz y abarca un vasto terreno.

Conducta personal-social.

- Muestra una interesante combinación de independencia y sociabilidad.
- Se muestra en confianza consigo mismo y en sus hábitos personales.
- No abandona la mesa, aunque no cansará de menearse y mover los pies de un lado a otro.
- Realiza las tareas indicadas con más cuidado.
- Efectúa más comentarios sin que nadie se lo pida y puede llegar a explayarse.
- Ya puede vestirse y desvestirse casi sin ayuda.
- Se peina solo bajo la vigilancia materna y solo se cepilla los dientes.
- En las comidas le gusta elegir él mismo el plato.
- Es capaz de tender la mesa con toda corrección.

- Ya no hace siesta y por la noche trata de dilatar el momento de irse a la cama, pero una vez que se acuesta se duerme enseguida y no necesita llevarse juguetes u otras cosas consigo debido a que duerme ininterrumpidamente.
- Va al baño por sí mismo y es muy poca la ayuda que precisa, pero le gusta ir al baño cuando hay otros en él para satisfacer una nueva curiosidad que empieza a surgir.
- Pasa más tiempo en una relación social con el grupo de juego (2 ó 3 chicos).
- Comparte la posesión de sus cosas que trae de su casa.
- Sugiere turnos para jugar, pero no sigue en modo alguno un orden consecuente.
- Es excelente para encontrar pretextos.
- Aparecen los temores irracionales, tales como el miedo a la oscuridad, a los viejos, a los gallos, a las plumas y a los copos de algodón.
- Es incapaz de realizar una distinción realista entre la verdad y la fábula.
- Emocional e intelectualmente vuelve siempre a su refugio hogareño.
- Es voluble e improvisador.

En tanto que las conductas personal-social, que se presentan en el niño de 5 años son:

- Come solo aunque lentamente.
- Los modales tienen escasa importancia.
- Duerme ocasionalmente para combatir la fatiga.
- Puede atender sus propias necesidades sin incomodar a los padres.
- Predominan los sueños de animales terroríficos.
- Duerme 11 horas diarias y en el transcurso de la noche comienza a hablar, nombrando por lo general a la madre o a un hermano.
- El niño quiere ayudar a su madre a lavar su propio cuerpo.
- El niño puede vestirse solo, pero no quiere hacerlo, le ayuda que su madre le extienda la ropa en la cama, prenda por prenda.
- La salud del niño es buena, con excepción de las enfermedades contagiosas propias de la edad.
- Es muy servicial.

- Es un gran conversador pero piensa antes de hablar y no se lanza violentamente a parlotear.
- Si se le contradice o si se trata de hacerle ampliar su criterio, el niño insistirá en contradecir a su vez y discutirá todo el tiempo que se le permita.
- Su principal temor es verse privado de la madre.
- Tiene sueños desagradables y con gran frecuencia figuran en ellos animales salvajes, gente extraña o mala.
- Tiene mayor conciencia de la relación de sus actos con la gente y con el mundo que lo rodea.
- Tiende a preparar y planear los acontecimientos del futuro cercano, en lugar de esperar que se precipiten sobre él.
- Es naturalmente obediente, quiere agradar, ayudar y pide permiso aun cuando no sea necesario.
- Habita en el mundo de aquí y de ahora.
- Pregunta mucho de dónde vienen los niños e inclusive tanto los varones como las mujeres desean tener un bebé propio.
- Se muestra muy pudoroso, en especial con respecto a mostrar su cuerpo a extraños.
- Demuestra tener mayor capacidad para jugar con otros de su misma edad al aire libre.
- Es sincero y goza de la posesión de lo que tiene.
- No tiene la capacidad de percibir qué es la muerte.
- Tiene una tendencia a colocar a Dios dentro del alcance de su mundo cotidiano.
- Se muestra muy interesado en el calendario y en el reloj.

Por lo anterior, observamos que el niño de 4 y 5 años de edad muestra una disminución de su egocentrismo, lo que le permite incluir a otros amigos en su juego; es decir, a socializar, ya que muestra un gusto por hablar y compartir sus posesiones para mostrar todo lo que sabe y comprobar sus conocimientos, con el fin de dominar las situaciones en las que se encuentra. Además, tiene habilidad para organizar sus ideas y expresarlas de forma adecuada, por lo que su pensamiento se va desarrollando, para que posteriormente pueda realizar las asociaciones correctas que existen entre los objetos, por lo que sus funciones cognoscitivas muestran un desarrollo acelerado, lo que le permite mantener la atención ante su mundo, percibir e

incorporar las experiencias en la memoria con las que ya cuenta, con la finalidad de hacer uso de ellas en un futuro; sin embargo, muestra aún dificultad por el tiempo y la ubicación espacial. Empieza además a realizar cosas por sí mismo para su cuidado personal, por lo que ya no necesita tanto de la presencia física de sus progenitores para realizarlas; su motricidad tanto fina como gruesa ha alcanzado su maduración, lo cual le permite realizar las tareas de manera más cuidadosa, ya que ha aprendido además a controlar sus impulsos y a relacionarse de diferente manera con las cosas y personas.

La curiosidad con o sin preguntas, contribuye al desarrollo psicológico, los niños que se sienten libres para explorar, buscar nuevas experiencias y respuestas a las preguntas, desarrollan confianza en sus propias capacidades y autoestima. Las preguntas son un medio de aprender acerca del mundo y de la gente que lo habita. Las preguntas ayudan a los niños de edad escolar a dominar su ambiente. Para los niños de edad escolar las preguntas son fundamentalmente para el aprendizaje, dan dirección a las encuestas, ayudan a clarificar las confusiones y las contradicciones, conducen a nuevas percepciones y, lo que es más importante, a nuevas preguntas. Formular la pregunta adecuada es un ingrediente básico para la creatividad (Formanek y Gurian, 1991).

La fuerza instintiva siempre está presente en el desarrollo, ya que ayuda a que se fortalezca el Yo. Al respecto Fadiman y Frager (1979), nos hablan de las etapas del desarrollo psicosexual propuesto por Freud, en las cuales existen diferentes formas de placer y áreas físicas para su satisfacción; estos elementos constituyen las partes fundamentales para cada una de las etapas del desarrollo.

Las etapas psicosexuales del desarrollo que propone Freud son:

- Etapa oral (0 - 1 $\frac{1}{2}$ año): zona erógena: boca. Meta: Incorporar y tomar
- Etapa anal (1 $\frac{1}{2}$ - 3 años): zona erógena: ano. Meta: Controlar
- Etapa Fálica (3 -6 años): zona erógena: genitales. Meta: Tomar
- Etapa de latencia (6 - 12 años).
- Etapa de genitalidad (12 años en adelante): zona erógena: genitales.

Padilla (1998), explica las conductas agresivas y libidinales que se presentan en cada etapa del desarrollo, así como su meta por alcanzar. Para dichos fines se mencionará las correspondientes a la etapa de 3 a 6 años aproximadamente.

ETAPA	CONDUCTAS LIBIDINALES	CONDUCTAS AGRESIVAS	META FINAL
Fálica	Coquetear Masturbar Confiar en sí mismo Curiosear Imitar Meta Conquistar discriminadamente	Competir Rivalizar Derrota al contrario Celar Meta Introducir	Tomar y poseer

ETAPA	CONDUCTAS LIBIDINALES	CONDUCTAS AGRESIVAS	META FINAL
Edípica.	Fantasías edípicas Busca la aprobación del padre del sexo opuesto Complace al padre del sexo opuesto Imita conductas del mismo sexo Meta Seducción	Temores nocturnos Miedo a la castración Competir Celar Triste Meta Desaparición	Tomar y poseer

González Núñez y Rodríguez (2002) mencionan los aspectos positivos y negativos de la etapa genital fálica, así como su meta predominante.

ETAPA GENITAL FÁLICA (COMPETIR, CONQUISTAR)

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
Calculador	Oportunista
Capaz de cambiar	Inconsistente
Juvenil	Pueril
Previsor	Sin futuro o pasado
De criterio amplio	Carente de principios y valores
Sociable	Incapaz de estar solo
Experimentador	Sin meta ni propósito
No dogmático	Relativista
Eficiente	Superactivo
Curioso	Carente de tacto
Inteligente	Intelectualoide
Adaptable	Sin discriminación
Tolerante	Indiferente soso
Ingenioso	Disipador
Generoso	

Freud (1923, en Padilla, 2003), explica que el niño de 3 y medio años a los 5 años muestran interés en los genitales, por lo que originalmente la llamó organización genital infantil. Ésta se subdivide en dos: fase fálica y fase del complejo de Edipo.

La fase fálica, es la etapa de organización de la libido que sigue con las etapas oral y anal. El interés se centra en la zona genital, cuyas sensaciones crecientes se acompañan de tocamientos y actividades masturbatorias que producen excitación y placer.

Tyson y Tyson (1990, en Padilla, 2003), hizo una ligera modificación a la fase fálica, llamándola fase genital infantil. Este término hace la distinción entre la sexualidad genital infantil y la fase genital adulta que emerge en la pubertad.

Las niñas maduran hacia la genitalidad conforme entran a la fase genital infantil y comienzan a vivenciar el surgimiento de su sensibilidad erótica, ya que localizan el área genital

y aprenden cómo provocar excitación sensual, así como una sensación agradable por medio del frotamiento que incluye al clítoris y la vagina (Kestenberg, 1968, en Padilla, 2003). Esto es, por lo tanto, un sentimiento agradable generalizado de todo el cuerpo, donde se pone énfasis en las sensaciones genitales que producen fascinación por el propio cuerpo y por el de otros. La niña fascinada con los genitales y los pechos maternos, idealiza a la madre y su cuerpo, y desea tener uno como el de ella. Los sentimientos de envidia del pecho y del pene, además de las ansiedades acerca de la inferioridad, se pone de manifiesto cuando la niña es confrontada con la madre y con su inmadurez sexual propia, pero no por comparación con el niño, aunque en muchos casos sí.

Con la progresión de la fase genital infantil, la atención del niño es puesta en sus genitales. El exhibicionismo alcanza una intensidad máxima, lo que hace que el infante se sienta excitado, ansioso y confundido. Estas vivencias algunas veces lo invaden porque ya se da cuenta de las erecciones del pene. Típicamente el niño idealiza al padre y su pene largo y quiere tener uno como ése para él; un deseo que dadas sus fantasías ambivalentes desemboca en la ansiedad de castración sustentada en el miedo a la retaliación.

El miedo a la castración puede causar que el niño se masturbe para comprobar que su pene sigue estando intacto, pero la excitación reactiva fantasías incestuosas. Un ciclo de masturbación ayuda al niño a dominar su excitación sexual, le provee de descarga y de alivio de la tensión. La masturbación compulsiva no es adaptativa, ya que aumenta la tensión en lugar de disminuirla, pues también promueve fantasías hostiles hacia el padre.

La fase genital infantil se superpone con dos fases de relación de objeto: la preedípica o narcisista y la edípica. La fase preedípica es dominada por tareas de identidad y género; es decir, el interés del niño se centra en la consolidación de ser sexualmente diferente; de manera narcisista evalúa su imagen corporal y establece identificaciones de género o de rol sexual. La segunda fase es dominada por las vicisitudes que acompañan las tareas del complejo de Edipo.

La meta de la fase fálica es tomar y poseer; gracias a las conductas libidinales cuya meta es la conquista y las agresivas, que tiene por objeto introducir. Con esto, el niño será capaz de lograr un desarrollo completo y competitivo. El niño es competitivo pues rivaliza con los objetos contrincantes: el padre para el niño, la madre en el caso de la niña, y si existen hermanos también con ellos.

El complejo edípico, es la segunda fase de la etapa genital infantil, en la que el niño como la niña muestran un anhelo por estar en contacto afectivo y físico con los padres, por lo que el niño lucha por esa intimidad con el progenitor del sexo opuesto y a su progenitor del mismo sexo lo considera un rival, como si fuera una amenaza potencial para la satisfacción de sus necesidades; pero a la vez el niño desea el cariño y el afecto de su padre del mismo sexo, encontrándose el hijo en la insoportable posición de desear y temer a ambos padres.

Para el niño, el anhelo por este contacto afectivo con los padres se vuelve cada vez más difícil de satisfacer; el niño lucha por la intimidad que sus padres comparten mutuamente. Esta etapa se caracteriza por el deseo que el niño tiene de acostarse con los padres y por los celos que siente respecto a la atención que sus padres se dispensan entre sí en lugar de prestársela a él.

Freud creía que cada niño revive un drama interior semejante, que desea poseer a su madre y matar a su padre para lograr estar junto a ella. Él también teme a su padre y teme ser castrado por él reduciéndolo a la condición de un ser asexual e inofensivo. La ansiedad por la castración, el temor y el amor por su padre, y el amor y el deseo sexual hacia su madre, nunca se puede resolver en forma total.

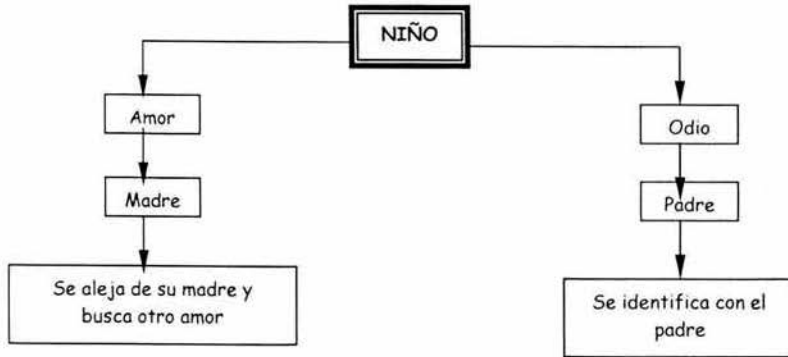
El problema es similar para las niñas, pero su expresión y solución toma un giro diferente. Ellas desean poseer al padre y consideran a la madre como el rival principal. La necesidad que tiene la niña para reprimir sus deseos es menos severa, menos total. La diferencia de intensidad permite a la mujer permanecer en la situación de Edipo durante un tiempo indefinido. Ellas lo abandonan mucho más tarde en su vida y en forma incompleta (Fadiman y Frager 1979).

En el momento cumbre del complejo de Edipo, todo niño o niña experimentan desengaños y heridas narcisistas que provocan reacciones diferentes según sea la constitución del niño, la forma como experimenta dichas heridas y sus experiencias anteriores.

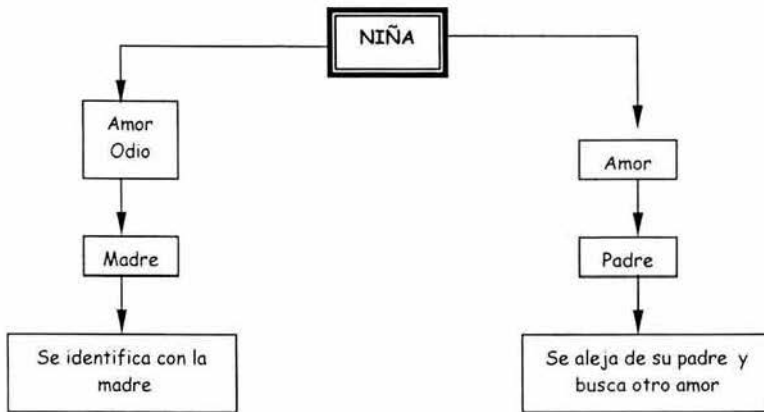
A partir de lo anterior se puede entender que las niñas, muestran mayor acercamiento físico y afectivo hacia su padre, ya que en ellas están predominando conductas libidinales hacia el padre, como son: el coquetear, curiosear, seducir, confiar en sí mismas, la presencia de fantasías edípicas, competir, rivalizar, derrotar al contrario e introducirse (Padilla, 1998). Las niñas se muestran más activas, con el fin de obtener la admiración de su padre, ya que desean complacerlo para poseerlo; siendo ésta la meta final de dicha fase.

En tanto los niños no se acercan física y emocionalmente a su padre, porque lo perciben como un rival, que lo va castrar por los deseos de amor que siente hacia su madre, y por el temor de perder su amor. Por lo que el niño, ante tal angustia, prefiere mantenerse a distancia física y emocional de su padre. Sin embargo, para que se logre consolidar la identificación del niño es importante que se identifique con el progenitor del mismo sexo, para que el niño elabore la resolución del complejo edípico.

De acuerdo con Mezer (1968, citado en González Núñez y Rodríguez, 2002), los siguientes esquemas muestran la resolución del complejo de Edipo tanto en el niño como en la niña. La clave de la desaparición del odio al padre del mismo sexo es la identificación, proceso por el cual el niño o niña entran en una estrecha relación con el progenitor del mismo sexo.



(González Núñez y Rodríguez, 2002 pg.42)



(González Núñez y Rodríguez, 2002 pg.43)

Anna Freud (1966/1989), retoma las etapas psicosexuales de Freud, pero a diferencia de él propone las líneas de desarrollo que contribuyen al desarrollo de los impulsos, del yo y del superyó, que abarcan desde la absoluta dependencia del recién nacido hasta la autosuficiencia material y emocional del adulto. Retomando las ideas de Anna Freud (1966/1989), se pueden describir las fases psicosexuales de la siguiente manera:

1. En la unidad biológica de la díada madre-hijo, el narcisismo de la madre es extendido al niño y el hijo incluye a la madre como parte de su mundo narcisista interno.
2. Existe una relación de dependencia hacia con la madre ya que el hijo busca sólo la satisfacción de sus necesidades, que está basada en la urgencia de las necesidades somáticas y de los derivados de sus impulsos. Una vez que sea satisfecha dicha necesidad, se retraen los impulsos que eran dirigidos a la madre, ya que se ha logrado la homeostasis.
3. La etapa de constancia objetal, permite el mantenimiento de una imagen interna y positiva de la madre, independientemente de la satisfacción o no de los impulsos.
4. La relación ambivalente, caracterizada por las actitudes del yo de depender, torturar, dominar y controlar a sus padres.
5. La fase fálico-edípica, caracterizada por una actitud posesiva hacia el progenitor del sexo contrario, celos por rivalidad hacia el progenitor del mismo sexo, tendencia a proteger, curiosidad, deseo de ser admirado y actitudes exhibicionistas.
6. En el período de latencia, prevalece un mayor control de los impulsos y resalta la importancia que el niño le da a sus compañeros, grupos comunitarios, maestros, líderes ideales o héroes, dichas figuras lo llevan a la desilusión de los progenitores.
7. El preludio preadolescente de la rebeldía de la adolescencia; es decir, el retorno a conductas y actitudes anteriores, especialmente de la satisfacción inmediata de las necesidades y del tipo ambivalente.
8. La lucha del adolescente por negar, contrarrestar y cambiar los vínculos con los padres, defendiéndose contra los impulsos, al encontrar nuevas personas con quien relacionarse fuera del círculo familiar.

Se puede observar que los niños estudiados en la presente investigación pertenecen a la fase-edípica, cuya resolución va a depender de la capacidad para identificarse con el progenitor del mismo sexo. El niño opta por quitar de en medio al padre malo que quiere dañarlo

(castrarlo), y que él desea dañarlo, al devorar mentalmente al padre malo e incorporar al padre bueno; es decir, todo lo que ama de él; de esta manera se siente seguro que nada malo le va a suceder, pues ya lo tiene dentro de él que lo va a conducir (superyó); con este proceso el niño soluciona el problema, fortalece su yo y refuerza su masculinidad. Lo mismo sucede con la niña, pero la ambivalencia va dirigida a la madre, quien logra superar al identificarse con la mamá al incorporar todo lo que ama de ella y con ello se refuerza su feminidad (Tallaferro, 1990).

Otro de los grandes teóricos que se dedicaron al estudio del desarrollo de la infancia fue Erikson (1990), quien describe ocho etapas epigenéticas fundamentales del desarrollo infantil, cada una de las cuales con una crisis por resolver para pasar a las fases sucesivas del desarrollo. Los cinco primeros estadios de Erikson son esencialmente una reformulación y ampliación de las etapas del desarrollo psicosexual de Freud; sin embargo, para Erikson constituye fases en constante movimiento; un individuo nunca tiene una personalidad, está volviendo a desarrollar su personalidad.

Los estadios del desarrollo psicosocial propuestos por Erikson, son ocho; los cuales tienen una tarea que lograr de acuerdo a cada etapa. A continuación se menciona:

- I. Infancia: Confianza básica.
- II. Niñez temprana: Autonomía.
- III. Edad del juego: Iniciativa.
- IV. Edad Escolar: Industria.
- V. Adolescencia: Identidad.
- VI. Juventud: Intimidad.
- VII. Adulthood: Generatividad.
- VIII. Vejez: Integridad.

Maier (1984), explica que la fase III: Edad del juego, abarca de los 3 a 6 años aproximadamente, en donde se adquiere el sentido de la iniciativa y superación de un sentido de la culpa a través de la fuerza básica de la finalidad.

Después de haber aprendido a ejercer cierto grado de control consciente, tanto sobre sí mismo como sobre su medio, el individuo puede avanzar rápidamente hacia nuevas conquistas en esferas sociales y espaciales cada vez más amplias. Un sentido de la iniciativa impregna la mayor parte de la vida del niño cuando su medio social lo incita a desarrollar una actividad y alcanzar una finalidad; es decir, a dominar tareas específicas. Se le pide que asuma la responsabilidad de sí mismo y de lo que está englobado en su mundo (su propio cuerpo, sus juguetes, etc). Él comprende que se le cuenta como una persona y que la vida tiene una finalidad para él. A medida que el niño investiga y elabora fantasías acerca de la persona activa que desea llegar a ser, consciente e inconscientemente, pone a prueba sus poderes, sus conocimientos y sus cualidades potenciales. Inicia formas de conducta cuyas implicaciones trascienden los límites de su persona, incursionan en las esferas de otros y logran que éstos se vean implicados en su propia conducta. Este nuevo enfoque incluye acentuados sentimientos de incomodidad y culpa, porque la confiada autonomía que alcanzó es inevitablemente frustrada en alguna medida por la conducta autónoma separada de los otros, que no siempre concuerda con la suya propia y que, sobre todo, niega hasta cierto punto las formas anteriores de confiada dependencia que había creado con los adultos que lo cuidan. Por consiguiente, experimenta cierto sentido de culpa y el correspondiente deseo de sofocar todo intento que choque con el impulso hacia una continuación de su iniciativa investigadora. Este último impulso conduce a un sentimiento aún más intenso de culpa, que se origina en la negación de sus propios deseos y de las oportunidades que le ofrece su medio. Tal polaridad de la iniciativa en oposición a la pasividad o la culpa por haber ido demasiado lejos; es decir, por vivir con excesiva o muy escasa intensidad, en comparación con los esfuerzos interiores, constituye el tema fundamental de este período, que generalmente abarca los años preescolares y el jardín de infantes.

El niño descubre que en su creciente movilidad no se diferencia de los adultos de su medio; ello lo lleva a otras comparaciones incluidas la presencia de sorprendentes disparidades que suscitarán en él preguntas e inquietudes; durante esta fase ha mejorado su uso del lenguaje, ahora formula preguntas que le permiten comenzar a comprender muchos antiguos y nuevos misterios. Esta extensión del lenguaje y la locomoción hace que el niño ensanche su campo de actividad e imaginación y es inevitable que alguna de las posibilidades lo atemoricen.

El individuo empieza a revelar una disposición a afrontar conscientemente sus impulsos internos. Los procesos del ello exigen una nueva forma de expresión en momentos en que el yo se ha desarrollado lo suficiente como para ofrecer nuevos modos expresivos a dichos procesos; simultáneamente el joven superyó se ha desarrollado hasta un punto que le permita aprender de las situaciones difíciles.

El niño encara la crisis universal que consiste en pasar de una estrecha relación con sus padres, al lento proceso de transformarse en su progenitor, supervisándose a sí mismo en el papel de sus auténticos padres. La conciencia del niño asume cada vez más las funciones de apoyo y control de los adultos significativos de su medio. El superyó se organiza a partir de voces externas oídas con bastante firmeza, que si bien continúan siendo escuchadas, aparecen de modo creciente como las voces interiores de la conciencia del niño que lo cuidan. La conciencia en desarrollo del niño se construye con el material aportado por el superyó de los progenitores y su herencia sociocultural. El superyó del padre y el del niño en proceso de crecimiento, incluye los gustos y los criterios de clase, así como las características y las tradiciones culturales de la sociedad; por lo tanto, el niño incorporará a su conciencia lo que el progenitor es realmente como persona, y no simplemente lo que trata de enseñar al niño.

El niño, a esta edad, se preocupa mucho de refinar sus actividades musculares, la exactitud de su percepción, su evaluación de los otros y sus cualidades de comunicación representa algo más que la mera comunicación. Los procesos del yo reflejan las capacidades conductuales del niño y están dirigidos hacia una existencia intencional y un sentido de autoidentidad que reemplaza al de egocentricidad anterior y que representa el sentido de realidad psicológica y conductual del niño en el marco de sus cualidades; su conocimiento y su disposición emocional es un medio cada vez más amplio.

El desarrollo psicológico en esta fase gira en torno de dos tareas fundamentales: primero: el ello, el yo y el superyó comienzan a hallar un equilibrio mutuo, de modo que el individuo pueda convertirse en una unidad psicológica integrada, una personalidad por derecho propio; de ahora en adelante su desarrollo se centra en una relación con los padres, los pares y otros seres humanos de su universo en proceso de expansión. Segundo: el joven individuo

comienza a advertir diferencias sexuales entre las personas de su medio y estas diferencias afectan tanto sus propios sentimientos, como el curso que él debe seguir en concordancia con los reclamos sociales de su sociedad; es decir, los requerimientos de su yo y los criterios sociales de su familia a menudo rivalizan con los impulsos de su ello.

El niño afronta un período de intenso aprendizaje; gran parte del tiempo se asocia con otros de su misma edad, entra activamente en la vida de otros, inicia una multitud de nuevas experiencias, lo cual lo lleva a incorporar nuevos pensamientos, sentimientos, hechos imaginados o realizados que proveen de una nueva área a su sentimiento de culpa.

La modalidad esencial del varón en este momento es la intrusión, el impulso hacia delante en el espacio, el tiempo, las nuevas áreas de conocimiento y la vida de los individuos; este último aspecto refleja de modo más específico el deseo fundamental del varón, que se expresa en las actividades motrices intensas, con penetración en el espacio, la curiosidad por explorar todas las esferas desconocidas y de abordar de frente a las personas y los problemas. La modalidad intrusiva halla su expresión más natural en los hechos cotidianos de la vida del niño, las formulaciones verbales y las preguntas de éste, sus actividades y sus relaciones sociales tienen todo un carácter intrusivo. A medida que recorre esta etapa, que incluye la resolución de sus tendencias edípicas, su preocupación sexual tiende a desplazarse de las personas al juego creador.

La modalidad esencial en las niñas es la recepción; es decir, provoca o atrae al intruso, que conduce a la pasividad activa de la niña y la futura mujer. Los impulsos sexuales libidinosos de la niña se traducen en actitudes de atracción, seducción, provoca, maquina intrigas, excita; su manera de comunicarse, sus actividades y sus relaciones sociales reflejan las características conductuales y psicológicas cada vez más acentuadas que implican el esfuerzo por conseguir que otros la incluyan en su vida.

Así los varones y las niñas, cada uno de distinta manera, hallan nuevos medios para resolver sus impulsos antagónicos en esta fase. El juego es el más indispensable y natural agente terapéutico; asume ahora dos formas esenciales: primero, el niño necesita tiempo para

consagrarlo al juego solitario o para soñar despierto sin que nadie lo moleste, con el fin de expresar jugando o soñando los conflictos y su resolución. También necesita la compañía de otros chicos para jugar juntos sus crisis de vida individuales y mutuas. En algunas ocasiones el niño se muestra tenso y listo para interrumpir el juego "prohibido", por temor a que lo descubran y con frecuencia lo hacen en el momento mismo en que el juego ha alcanzado el punto autoterapéutico. Sólo el niño que ha experimentado con éxito su autonomía puede renunciar a la posesión romántica del progenitor; aquel que tuvo menos éxito necesita aferrarse a dicho apoyo.

Durante este período es necesario que existan otras personas significativas en la vida del niño, pues éste tal vez contemple objetivos que están fuera del ámbito familiar; necesita de otras personas para experimentar distintas alternativas conductuales; el niño comienza a comprender las diferencias entre sus propios criterios y los que aplican los adultos, le parece que sus padres pueden hacer cosas que a él no le son permitidas. El niño ingresa con toda su capacidad de indagación en un círculo social cada vez más amplio, quiere conocer su mundo y se le alienta en forma creciente a que se ajuste a las enseñanzas de su sociedad, en ese universo que se despliega ante él.

Erikson (1990) establece una relación entre el grado de iniciativa individual estimulada o permitida, y el sistema económico de la comunidad, sugiere que la capacidad potencial de trabajo y de éxito material del individuo en el marco económico de su sociedad, depende del dominio que llegue a tener de esta fase del desarrollo, período en el que se realiza un sentimiento de la finalidad. Los adultos que lograron alcanzar esta fase, fueron niños que les gustaba manipular juguetes significativos, mantenían un sentido del humor que les permitía reírse de sí mismos y de los otros, empuñaban herramientas y asumían responsabilidades por sí mismos y por otros niños más pequeños, por lo que el futuro adquiere una mayor importancia en contraposición con el pasado, ya que serán adultos que les gustará disfrutar del trabajo. En la edad de juego la inhibición es la contraparte antipática de la iniciativa.

1.4 DESARROLLO COGNOSCITIVO.

Para Piaget (1993), el desarrollo es un proceso inherente, inalterable y evolutivo; dentro de ese proceso sitúa una serie de fases y estadios diferenciados de acuerdo a la edad del desarrollo.

A continuación se muestra gráficamente el continuo desarrollo de la inteligencia propuesto por Piaget (Maier, 1984).

MODALIDAD DE INTELIGENCIA	FASES	ESTADIOS	EDAD CRONOLÓGICA APROXIMADA
I. Inteligencia sensoriomotriz	Fase sensoriomotriz	1.- Uso de reflejos. 2.- Primeros hábitos y reacciones circulares "primarias". 3.- Coordinación de la visión y la prensión, reacciones circulares "secundarias". 4.- Coordinación de esquemas secundarios y su aplicación a nuevas situaciones. 5.- Diferenciación de esquemas de acción mediante las reacciones circulares "terciarias", descubrimiento de nuevos medios. 6.- Primera internalización de esquemas y solución de algunos problemas por deducción.	0 a 1 mes 1 a 4 ½ meses 4 ½ a 9 meses 9 a 12 meses 12 a 18 meses 18 a 24 meses
II. Inteligencia representativa mediante operaciones concretas	Fase preconceptual	1.- Aparición de la función simbólica y comienzo de acciones internalizadas acompañadas de representación. 2.- Organizaciones representacionales basadas tanto en configuraciones estáticas como en la asimilación de la propia acción.	2 a 4 años 4 a 5 ½ años
	Fase del pensamiento intuitivo	3.- Regulaciones representacionales articuladas.	5 ½ años a 7 años
	Fase operacional concreta	1.- Operaciones simples (clasificaciones, seriaciones, correspondencias término a término, etc). 2.- Sistemas totales (coordinadas euclidianas, conceptos proyectivos, simultaneidad).	7 a 9 años 9 a 11 años
	Fase operacional formal	1.- Lógica hipotético-deductiva y operaciones combinatorias. 2.- Estructura de "reticulado" y el grupo de cuatro transformaciones.	11 a 14 años 14 años en adelante
III. Inteligencia representativa mediante operaciones formales			

Entre las características predominantes que refiere Piaget (1993), en la fase del pensamiento intuitivo en los niños de 4 a 7 años de edad, es la ampliación del interés social en el mundo que lo rodea. El contacto repetido con otras personas inevitablemente reduce la egocentricidad y aumenta la participación social; esta fase es una extensión de la anterior, ambas abarcan el pensamiento preoperacional y juntas constituyen un puente entre la

aceptación pasiva del medio tal como lo experimenta y la capacidad de reaccionar frente a él de modo realista.

En la fase del pensamiento intuitivo, el niño comienza a utilizar palabras para expresar su pensamiento, ya que al principio su pensamiento y su razonamiento todavía permanecen ligados a las acciones. El niño tiene que coordinar perspectivas de diferentes individuos, incluido él mismo; debe coordinar sus propias versiones subjetiva y egocéntrica del mundo con el mundo real que lo rodea, para actuar cada vez más según una pauta consecuente de razonamiento; es decir, tiende a comportarse de un modo similar al de sus mayores; como si supiera intuitivamente cuál es la naturaleza de la vida que lo rodea, exhibe los primeros indicios reales de cognición.

Cuando el niño tiene edad suficiente para iniciar la concurrencia a la escuela, su pensamiento consiste en la verbalización de sus procesos mentales, emplea el lenguaje, pese a que el pensamiento continúa siendo en gran parte egocéntrico. El niño lucha todavía para hallar un equilibrio más adecuado entre la asimilación y la acomodación, trata de adaptar sus nuevas experiencias a sus pautas de pensamiento previo. La organización de su conocimiento en expansión ayuda al niño a obtener la capacidad de generalizar su experiencia mental; en otras palabras, los procesos asimilativos se rigen sobre las imágenes tempranas a menudo más allá de los límites del conocimiento consciente del propio niño.

Para el niño es todavía difícil concebir simultáneamente dos ideas, y este hecho llama la atención sobre una de las principales preocupaciones de Piaget: la capacidad de ver conjuntamente las partes y de relacionarlas con el todo. En este punto, el niño es aún incapaz de pensar en términos del todo, le preocupan las partes. Si intentara pensar en términos del todo, perdería de vista las partes y sus relaciones, precisamente lo que está comenzando a aprender. Esta pérdida o amnesia infantil, aparece con frecuencia cuando se modifica el medio o cuando en una situación intervienen otros hechos o una fuerza que es incapaz de comprender.

En esta fase se juzgan las experiencias de acuerdo con las apariencias exteriores y los resultados, no hay indicadores intrínsecos. Los indicios externos definen cada nueva situación.

Por ejemplo: la cama de un niño trasladada a otro cuarto se convierte en una cama nueva y distinta, si el cuarto o su disposición establece una nueva relación dimensional.

Vale la pena observar que el niño emplea cada vez más un lenguaje apropiado sin comprender totalmente su significado. Por ejemplo, en los primeros años de esta fase distingue su brazo derecho del izquierdo, pero no tiene noción de los conceptos de "derecha" e "izquierda". El conocimiento del niño es específico, pero él lo aplica universalmente, el niño puede pensar únicamente en términos del hecho que está ocurriendo; cualquier experiencia es juzgada por su estado final o resultado. La velocidad, la habilidad, la cantidad de trabajo u otros hechos acumulativos son evaluados de acuerdo con su apariencia, una vez completados.

El niño juzgará de acuerdo con un solo indicio, generalmente de carácter espacial; su razonamiento da un salto de la premisa a la conclusión; el resultado justifica la lógica empleada. Cierta cosa tenía que ocurrir. El niño intenta el razonamiento lógico, aunque sea de modo falso y esta actividad representa un paso adelante.

El niño continúa una pauta anterior que consiste en relacionar todas las cosas, con un agregado importante, ahora elige un punto de referencia objetivo, su razonamiento es transductivo; es decir, relaciona lo particular con lo particular; en otro sentido es sincrético en su descripción de las cosas como un todo, pues estas cosas no armonizan. El niño no advierte esta contradicción; mientras razona esencialmente desde su propio punto de vista, no puede atribuir leyes fijas a la causalidad; la representación visual y la experiencia personal le permiten percibir relaciones simples y establecer sus propios preceptos. Por ejemplo, el niño explica sus sueños de un modo similar al que utiliza para explicar su mundo objetivo.

La atención a otros puntos de vista amplía la perspectiva del niño y al mismo tiempo reduce su egocentricidad, percibe como absoluta cada cualidad o cada atributo de un objeto o una persona; es común que un niño de esta edad vea la noche como algo siempre negro.

El niño no tiene noción de evaluación o rango, ni de relatividad, excepto en términos de contrarios absolutos, hay siempre "un mejor" y "un peor"; este hecho explica su habitual falta

de apreciación del verdadero valor de los otros. Como no existe una jerarquía de valores, el niño no percibe diferencias entre lo que es totalmente bueno y lo que es totalmente malo, y se muestra esencialmente egocéntrico en su comprensión de lo que le complace o desagrada, Piaget caracteriza este enfoque como una "generalización inmediata e ilegítima".

El niño puede evaluar únicamente las relaciones que corresponden a un objeto, las relaciones entre dos o más objetos o ideas todavía exceden sus posibilidades de comprensión, porque es incapaz de concebir varios puntos o ideas fuera de los límites de un solo objeto, como partes de un todo aún más amplio. Por evidente que parezca es importante señalar que un niño en edad preescolar puede contar, aunque no tenga el concepto de número.

Durante esta fase de pensamiento intuitivo, el niño mantiene la idea preconceptual de que sus pensamientos y su cuerpo constituyen una sola cosa, hacia la parte final de esta fase atribuye vida únicamente a los objetos que tienen movimiento o que pueden producir energía. Desde su punto de vista, su mundo físico y su mundo psicológico todavía están entrelazados, experimentan los pensamientos, las cosas y las personas como si estuvieran en un mismo plano; ello explica la observación de que el respeto de un niño por un juguete es igual a su respeto por las personas.

El pensamiento intuitivo introduce una conciencia rudimentaria de las relaciones que eventualmente puede ser esquematizada en una jerarquía conceptual, pero en general dichas comprensiones tempranas están vinculadas con hechos concretos. En el caso del niño preescolar, la familia consiste en todas las cosas vivas que se hallan inmediata y físicamente próximas, y a menudo incluye a los animalitos domésticos; la familia aún no está separada en tiempo y espacio. Para el niño es casi imposible comprender cabalmente que él pertenece a una familia dada, y asimismo a determinada localidad y a determinado país, todo ello simultáneamente; es decir, todavía no tiene el sentido de pertenencia.

En este nivel, el lenguaje cumple tres funciones:

- Primero: como instrumento importante del pensamiento intuitivo, se le utiliza para reflexionar sobre un hecho y para proyectarlo hacia el futuro. La conversación con uno mismo es común a esta edad y popularmente se le denomina "pensar en voz alta".
- Segundo: el lenguaje continúa siendo esencialmente un vehículo de comunicación egocéntrica y la asimilación es un proceso adaptativo más poderoso.
- Tercero: el lenguaje es un medio de comunicación social en el sentido acomodativo; es un medio para comprender el ambiente exterior y adaptarse a él.

Por lo anterior, la conversación representa una extensión del pensamiento en voz alta, proyecta los pensamientos individuales hacia el plano social y alienta las expresiones colectivas. El lenguaje sirve como excitación mutua para la acción, más que como medio de intercambio de mensajes e ideas.

En el juego, el niño utiliza ahora una imaginación simbólica más amplia; por ejemplo: la comprensión del acto de ser un "sheriff", va del mero uso del distintivo en la fase preconceptual, al juego "como si ya fuese un sheriff". Los juegos que consisten en hallar objetos que faltan, por ejemplo el escondite o los juegos de adivinanza, se incorporan en esta edad al repertorio de juegos del niño. Asimismo, aparecen auténticos juegos de imaginación que indican que el niño ha alcanzado un nuevo nivel de pensamiento organizativo; ahora puede pensar con referencia a otros; es decir, el juego cobra un carácter más social. En el juego y la fantasía, el niño representa las reglas y los valores de sus mayores, puede comportarse de manera que parezca haber adoptado como propias las convenciones sociales de aquél.

Desde la edad preescolar en adelante se pone de manifiesto el desarrollo intelectual y social, en relación inversa con la distorsión simbólica y el juego lúdico. Cuanto más acentuada sea la acomodación a la realidad, mayor será la oportunidad de adaptación sin apelar al juego. En este momento del desarrollo el niño imita algunas de las pautas de relación del mundo social con el fin de incorporar sus valores o el status que ellos representan. Piaget subraya que este esfuerzo de imitación no debe confundirse con la identificación, ya que la identificación

incorpora una interesante mezcla de la asimilación de imágenes mentales simples de objetos deseables a una pauta establecida de pensamiento y conducta en el niño.

Así como el nombre y los atributos de un objeto son inseparables para el niño, también lo son los valores y la reglas morales. Por ejemplo: la orden "no toques las tijeras" se convierte en una cualidad de las tijeras. Por lo anterior el niño considera que todos los actos de los adultos son justos, por lo que el niño muestra su acatamiento mediante un respeto unilateral y un sometimiento a la autoridad y el prestigio de los adultos.

Mientras que para Piaget la fuente de cognición más importante es el mismo niño (un explorador activo automotivado que concibe las ideas y las pone a prueba con el mundo), Vygotsky (1986, en Berk, 1999), creía que los niños son buscadores activos de conocimiento, pero no los creía como únicos agentes; en su teoría sociocultural refiere que el niño y el entorno social colaboran para modelar la cognición en formas culturalmente adaptativas.

La teoría sociocultural se centra en cómo la cultura, los valores, las creencias, las costumbres y las habilidades de un grupo se transmiten a la generación siguiente; para él la interacción social del niño con otros niños u adultos con más conocimiento, es necesaria para que adquiriera la manera de pensar y comportarse de la cultura de la comunidad en la que vive. Vygotsky creyó que al ayudar los adultos y los iguales más expertos, a los niños a que dominen las actividades significativas culturalmente, la comunicación entre ellos llega a ser parte del pensamiento de los niños; al interiorizar las características esenciales de estos diálogos, los niños usan el lenguaje interior para guiar sus acciones y adquirir nuevas habilidades; el niño que se instruye a él mismo, mientras juega, ha empezado a producir la misma clase de comentarios guías que un adulto ha usado para ayudarle a dominar tareas importantes. Por lo que Vygotsky no consideraba que los niños atravesasen la misma secuencia de etapas, tan pronto como el niño adquiere el lenguaje, su habilidad para comunicarse con otros le conduce a continuos cambios en el pensamiento y en la conducta, que puede variar notablemente de una cultura a otra.

La perspectiva sociocultural de Vygotsky rechaza una visión individualista del desarrollo infantil a favor de una inteligencia formada desde lo social. De acuerdo con este autor, los niños están dotados con capacidades perceptivas de atención y de memoria básica que comparten con otros animales; esto sigue un curso natural de desarrollo durante los dos primeros años a través del contacto simple y directo con el entorno, pero una vez que los niños son capaces de representación mental, especialmente a través del lenguaje, su capacidad de participar en diálogos sociales mientras se dedican a tareas culturalmente importantes, se intensifica. Pronto los niños empiezan a comunicarse consigo mismos, casi de la misma manera en que conversan con los otros; como resultado de las capacidades mentales básicas son transformadas en procesos cognitivos más elevados que únicamente corresponden al ser humano.

Vygotsky planteó una importante objeción a la conclusión de Piaget, de que el lenguaje de los niños pequeños es egocéntrico y no social; explicaba que los niños se hablan a sí mismos para autoorientarse y autodirigirse. Como el lenguaje ayuda a los niños a pensar sobre su propia conducta y a seleccionar cursos de acción, Vygotsky lo consideraba como el fundamento de todos los procesos cognitivos superiores, tales como la atención controlada y sostenida, la memorización deliberada y el recuerdo, la categorización, planificación, solución de problemas y autorreflexión. Conforme los niños se van haciendo mayores y encuentran fáciles las tareas, su habla autodirigida disminuye y es internalizado como habla interna silenciosa (los diálogos verbales que sostenemos con nosotros mismos mientras pensamos y actuamos en la actividad cotidiana). El habla dirigida a sí mismo por los niños ahora es referida como habla privada en lugar de habla egocéntrica, los niños hacen un mayor uso de ella cuando las tareas son difíciles, después de haber cometido errores o cuando están confundidos sin saber cómo actuar. Con la edad el habla privada disminuye cambiando de ser manifestaciones verbalizadas en voz alta a ser expresiones en voz baja y moviendo los labios sin emitir sonidos. Finalmente, los niños con problemas de aprendizaje se dedican de una forma especial elevada al habla privada durante largos períodos de su desarrollo, parecen utilizar verbalizaciones autodirigidas para ayudar a compensar las debilidades en el procesamiento cognitivo y en la atención, que les hacen más difíciles las tareas académicas.

Al respecto, González (1999) explica que el lenguaje es una conducta social que permite a la persona comunicarse; es una manera de compartir las experiencias subjetivas del mundo interno personal, y estas experiencias son: fantasías, deseos y sentimientos. Las sociedades humanas se caracterizan por su capacidad de construir símbolos, los cuales no sólo significan comunicación sino también una capacidad generativa de crear el habla. Es decir la creación del lenguaje es un aspecto particular de la capacidad humana de simbolizar; las palabras son una forma de organización y economía para la comunicación con el otro.

El lenguaje es un proceso de desarrollo que empieza en la infancia y que está basado en la adquisición de percepciones, cogniciones (conocimientos), desarrollo motor, la relación entre madre-hijo y la socialización. La relación entre madre-hijo es esencial para construir y favorecer la adquisición del lenguaje en el niño. El niño acaba de adquirir sus habilidades locomotoras, las cuales son nuevas para él y éstas le hacen tener una perspectiva diferente de las cosas en su espacio. Cuando el niño adquiere la capacidad de decir sus primeras palabras está mejor equipado para negociar con sus padres sus deseos y sus necesidades. Por ello, el lenguaje es un proceso del desarrollo con sus respectivos precursores, los cuales son: los primeros sonidos, las primeras miradas y el "señalar con el dedo índice".

Sandler (1962, citado en González, 1999), afirma que un individuo siempre trata de mantener una homeostasis en sus afectos, los cuales son construidos en el contexto de una relación donde el niño y la madre se comunican y comparten. Él menciona que el desarrollo gradual constituye un "mundo de representaciones" que consisten en representaciones mentales de sensaciones, afectos, experiencias, objetos, ideas, etc., y el significado del contenido que se siente, está relacionado con los estados afectivos que se han dado en el transcurso de la vida. La conducta de un niño y su funcionamiento mental es guiado por estados de afectos y señales que ya son parte de su experiencia, que reflejan un estado interno y estos se ligan a ideas acerca de sí mismo y del mundo que lo rodea. Es importante el desarrollo de los afectos, ya que es parte del proceso y mediante las experiencias del individuo dan significado al contenido mental. El desplazamiento del afecto es un aspecto del proceso por el cual las conexiones simbólicas se llevan a cabo, y el individuo entonces recuerda el significado de la palabra. Es por ello que los padres son importantes para facilitar la expresión y la

diferenciación de afectos y, por lo tanto, ayudan al niño a desarrollar su lenguaje, que indirectamente ayuda a que el niño madure emocionalmente.

El cambio del proceso primario al secundario de pensamiento, permite la "acción de prueba", ya que se sustituye la expresión directa en acción; además, asesora en la contención y el manejo de los afectos. La disponibilidad juguetona de la madre ayuda a facilitar la imitación y la identificación con ella (lo mismo con relación al padre). El niño por medio de la imitación e identificación puede internalizar la relación con su madre. Esto ha sido adquirido a través del lenguaje y marca una piedra angular en el desarrollo emocional del niño, siempre y cuando logre afectos que le hagan sentir calma sin la necesidad de que la madre esté presente todo el tiempo.

El lenguaje ayuda al niño a que avance hacia el uso de las palabras como herramientas para negociar sus deseos. Las palabras transmiten seguridad al niño, ya que él sabe que éstas pueden explicar la causa de su dolor o coraje con su madre o con otras personas. Comienza a construir sus propias fronteras y a utilizar la palabra "no", que lo proveerá de una sensación de seguridad y para su autoestima al establecer sus propias fronteras internas personales.

El lenguaje puede ser usado como objeto transicional (Winnicott, 1953 en González, 1999), que representa también a la madre; por ejemplo, cuando las mamás se ausentan y el niño se siente angustiado, él puede repetir las mismas palabras que su madre utiliza para calmarlo en situaciones similares.

El lenguaje, en el aspecto cognitivo, ayuda al niño a organizar la sabiduría que está aprendiendo. Es importante mencionar que hay funciones que desarrollan, independientemente del apoyo maternal: como es la memoria y la percepción sensorial. Sin embargo, es importante que la madre lo asista. Las mamás utilizan el lenguaje para explicar en términos reales los descubrimientos del niño. Uno de los principales descubrimientos son los ciclos de las plantas, animales y personas. Cognitivamente el niño empieza a distinguir lo animado de lo inanimado; lo físico de lo emocional y lo neutral. Este proceso toma bastante tiempo para ser dominado hasta que se convierta en un pensamiento lógico, que es al igual un proceso madurativo. El niño

aprende a cuidarse con la ayuda de la madre y el lenguaje. Él comienza a tener su propio pensamiento en lugar de confiar en los otros y en su madre. Es importante que la madre muestre alegría durante este proceso y que lo aliente a que continúe invirtiendo esa energía en su curiosidad.

En el aprendizaje interviene siempre la prueba de realidad. Aprender no provee directamente al niño de gratificación, requiere de energía neutral. El lenguaje como un proceso organizador ayuda a expandir la capacidad de aprender y pensar en palabras. El papel de la madre es aprender a reconocer y apreciar el deseo del niño para aprender. Así mismo los padres deben dar apoyo para que exista placer en las gratificaciones corporales hacia el dominio de la actividad. Este placer va desde la dirección en tareas fáciles hasta el orgullo cuando se logra una tarea difícil.

Contar cuentos es una actividad que el niño comparte con sus padres. Es el primer aprendizaje que empuja al niño a continuar aprendiendo y cómo satisface el deseo de estar juntos. Leer historias es un espacio transicional, ya que va desde estar con su madre leyendo hacia estar sólo usando los libros para aprender. Aprender a usar los libros es una manera de adquirir experiencia.

El papel de la madre es que, a través de las palabras, filtre la frustración; así ayudará al niño a "dominar" y así el niño tendrá la fe de "un orgullo agradable" en la lectura y el aprendizaje. Por lo tanto, el niño comenzará a coordinar un esquema mental con un esquema motor que se llama "reversibilidad" (Piaget, 1945, en González, 1999).

El lenguaje ayuda a los padres a prevenir accidentes y favorece poder asesorarlos y guiarlos en sus actividades. La madre debe "estar a tono" para entender los momentos en los que el niño necesita una asesoría, no que se le hagan las cosas. Así también, el niño necesita tiempo para integrar la ayuda dada por los padres. La madre que "está a tono" en momentos, es la madre que se anticipa a lo que el niño va a ver, sentir o escuchar; a su vez, también anticiparse a los sentimientos negativos que el niño pueda sentir.

Es importante tomar en cuenta que el desarrollo del pensamiento del niño es limitado por su edad (cundo está surgiendo el lenguaje), ya que tiene un pensamiento animista; es decir, que todos los objetos tienen vida; además, el niño es egocéntrico, lo cuál también es un obstáculo que provoca innumerables frustraciones tanto para los padres como para el niño. Así, el lenguaje ayuda a desarrollar la capacidad de integrar y la capacidad de simbolizar y si esto se logra se está ayudando a disminuir las frustraciones y fomentando la realidad del niño.

Vygotsky creía que todos los procesos cognitivos superiores se desarrollan a partir de la interacción social. A través de actividades conjuntas con miembros maduros de la sociedad, los niños llegan a dominar actividades y piensan en formas que son significativas para su cultura. La zona de desarrollo próximo explica cómo sucede lo anterior; se refiere al rango de tareas que los niños todavía no pueden manejar solos pero que pueden lograr con la ayuda de los adultos o con sus iguales más hábiles; conforme los niños se ocupan en diálogos cooperativos con compañeros más maduros, toman el lenguaje de estos diálogos, lo hacen parte de su habla privada, y utilizan esta habla para organizar sus esfuerzos independientes de la misma forma. Las características de estos diálogos que promueven la transferencia de procesos cognitivos a los niños, son importantes dos: la primera es la intersubjetividad que se refiere al proceso por el cual dos participantes que empiezan una tarea con comprensiones diferentes, llegan a una comprensión compartida; la intersubjetividad crea un terreno común para la comunicación en tanto que cada participante se ajusta a la perspectiva del otro; la segunda característica de la experiencia social que promueve el desarrollo infantil es la estructuración, que se refiere a una cualidad cambiante del apoyo social en el curso de una sesión de enseñanza; los adultos que ofrecen una estructura eficaz para el dominio independiente de los niños ajustan la asistencia que dan para adaptarse al nivel normal de actuación del niño; el adulto utiliza la instrucción directa desmenuzando la tareas en unidades manejables y llamando la atención del niño sobre rasgos específicos; conforme se incrementa la competencia infantil, las estructuras eficaces gradual y sensiblemente retiran apoyo de acuerdo con los esfuerzos autorregulados del niño y con las señales de éxito.

De acuerdo con su énfasis en la experiencia social y el lenguaje como fuerzas vitales en el desarrollo cognitivo, Vygotsky otorgaba al juego simbólico un lugar prominente en su teoría;

lo consideraba como única y extensa zona de desarrollo próximo en la que los niños avanzan ellos mismos mientras intentan resolver una amplia variedad de habilidades estimulantes. En el juego, el niño siempre se conduce más allá de la medida de su edad, por encima de su conducta diaria, juzgando como si él fuera una cabeza más alto de lo que realmente es. El juego contiene todas las tendencias de desarrollo en una forma condensada y es en sí mismo una fuente de desarrollo.

El juego simbólico posee dos características de acuerdo con Vygotsky: la primera, como los niños crean situaciones imaginarias en el juego, aprenden a actuar de acuerdo con sus ideas internas, no respondiendo al estímulo externo; los objetos sustitutos que caracterizan el juego simbólico son cruciales en este proceso; gradualmente empieza a darse cuenta que el pensar (o el significado de las palabras), está separado de las acciones y objetos a los que reemplaza y que las ideas pueden ser utilizadas para guiar la conducta; la segunda característica, basada en su naturaleza por reglas, también fortalecen la capacidad de los niños de pensar antes de actuar; ya que en el juego los niños hacen lo que más les apetece hacer y desde afuera su invención aparece libre y espontánea; sin embargo, constantemente exige que los niños actúen contra sus impulsos inmediatos porque deben seguir reglas sociales para ejecutar la escena del juego; en tanto que los niños hacen reglas en esta clase de juego, acaban comprendiendo mejor las normas sociales y las expectativas y se esfuerzan para conducirse conforme a ellas.

Vygotsky consideraba el juego de fantasías de los años de preescolar como esencial para el desarrollo posterior del juego. Los juegos que cautivan en edad escolar ponen más énfasis en las reglas, regulando la conducta de uno en la consecución de esas metas y subordinando la acción a reglas más que a impulsos. El juego simbólico en la teoría de este autor proporciona una preparación crucial para la participación cooperativa y productiva en la vida social (Berk, 1999).

Brazelton, Bergman y Simo (1991) explican que aprendemos acerca del mundo interno de los niños a través de sus juegos. La emergencia de un juego en particular en el repertorio lúdico de un infante, significa un logro en su desarrollo. La exploración a través del juego de las

soluciones a los problemas y una multitud de posibles gratificaciones contribuye, en una forma única, al desarrollo del mundo interno de las representaciones del niño. El juego es una creación, una recreación y una transformación de la experiencia vivida. Así, el mundo de las representaciones del niño es revelado y creado a través del juego. Greenacre (1959, en Brazelton, Bergman y Simo, 1991) también toca el punto acerca de que mientras el niño desea estar más crecido "imita de manera obediente y le da forma a los deseos definitivos de ser como otra persona, sea niño o adulto", lo cual se manifiesta evidentemente en el juego de roles.

El juego de roles es la externalización del sí mismo del otro y del sí mismo con las representaciones del otro, tanto como un proceso de formación, diferenciación, transformación e integración del sí mismo y de la representación interna y externa. En este momento hay un cambio cualitativo en el juego, ya no está limitado al intercambio entre la madre o el padre y el niño; empieza a incluir personajes del mundo de afuera, incluyendo al bombero, al cartero, al maestro, el chofer de camión, el elevadorista, al mesero y al doctor. Este nuevo y extenso juego de roles empieza en el punto cuando el sí mismo está firme y flexiblemente establecido, lo suficiente como para ser capaz de ponerse a sí mismo en el papel del otro. Esta clase de juegos capacita al niño para elaborar y consolidar algunos aspectos del desarrollo que fueron primero establecidos durante las fases tempranas del desarrollo, donde los eventos y conflictos fueron negociados dentro del contexto padre-hijo. Ahora, el niño es capaz de extender cada vez más ampliamente al mundo las características del sí mismo y los otros fuera de la familia, también como aspectos de sus relaciones. Los roles que son establecidos ayudan al niño a conocer más acerca de las funciones de la gente que lo rodea y más allá de los roles que son escogidos también representan importantes aspectos del ahora consolidado y cada vez más expandido mundo interno. El juego de roles refuerza las conexiones con las personas que primero lo cuidaron, al igual que la separación de ellos, porque cada rol personifica un aspecto crucial del sí mismo y del otro. Por ejemplo, es importante la relación de objeto, para desarrollar un juego de roles coherente, ya que al niño que le gusta jugar al cartero le permite continuar con un placer que inició en la etapa temprana del reacercamiento, poniéndolo en el contexto presente, el cual asegura al niño que sus regalos serán recibidos con gusto, por lo que tiene el poderoso papel de ser el que entrega cosas valiosas. Finalmente,

algunas veces el juego puede servir para la consolidación de las identificaciones tanto de aspectos masculinos como femeninos, con un apropiado género de rol.

Gesell (1992) muestra las conductas del niño de 4 y 5 años que reflejan un desarrollo cognoscitivo tales como:

El niño de 4 años.

- Su mentalidad es más activa que profunda.
- Su pensamiento es de tipo consecutivo y combinativo más que sintético.
- Los interrogatorios del "por qué" y "los cómo" alcanzan su culminación de forma casi interminable.
- Las explicaciones no le interesan gran cosa, le interesa observar la forma en que las respuestas se ajustan a sus propios sentimientos.
- Charla sólo para ganarse el beneplácito social y para atraer la atención.
- Le gustan los juegos de palabras, especialmente si tiene un auditorio delante.
- Se divierte con lo más absurdo desatinado y es capaz de perpetrarlo deliberadamente, nada más que por puro sentido del humor.
- No construye estructuras lógicas coherentes, sino que combina hechos, ideas, frases, sólo para reforzar su dominio de palabras y oraciones.
- Tiende a complicar sus respuestas, debido a que su forma de pensar es asociativa.
- No le gusta repetir las cosas.
- Tiene mucho de charlatán y algo de irritante, por lo que puede sostener largas y complicadas conversaciones, puede contar una extensa historia entremezclando ficción, realidad, llegando a confundirse.

En tanto las conductas que muestran a la edad de 5 años, son:

- Muestra un interés por pintar, dibujar, colorear, recortar y pegar.
- Le agrada escuchar una lectura y puede fingir que lee.
- Goza jugando con sus padres a juegos sencillos de letras y números.

- Demuestra tener una notable memoria para los hechos pasados.
- Le agradan las canciones pegadizas y las repeticiones de las mismas.
- No es comunicativo respecto de su vida escolar.
- Le agrada identificar palabras repetidas en un libro que a él le resulta familiar, tales como los sonidos que emiten los animales.
- Algunos niños fingen leer de un libro que han memorizado, otros gustan subrayar las palabras que conocen.
- No está listo para los aspectos técnicos o abstractos de la lectura, la escritura y las cuentas.
- Sus preguntas son escasas y serias; cuando pregunta lo hace para informarse y no simplemente por razones sociales o para practicar el arte de hablar.
- Sus definiciones están hechas en función utilitaria.
- Los cuentos de hadas con un exceso de irrealidad lo molestan y confunden.
- El lenguaje está completo en estructura y forma, pues su vocabulario consta de 2200 palabras.

Por todo lo anterior, observamos que los niños de dicha investigación atraviesan por un desarrollo muy complejo desde el punto de vista físico, motriz, cognitivo y personal-social, lo que lo llevan a formar su personalidad y, por lo tanto, una gama de conductas con las que va a hacer frente a su medio ambiente.

Si acaso tuviera a mi padre conmigo,
le daría las gracias por estar aquí,
le agradecería mis grandes tristezas,
sus sabios regaños, sus muchos consejos
y los grandes valores que sembró en mí ...

CAPÍTULO 2.

INTELIGENCIA.

2.1 DEFINICIÓN DE INTELIGENCIA.

El problema de definir la inteligencia en los niños es un desafío, ya que las conductas que reflejan la conducta inteligente cambian con la edad. Por lo que la inteligencia se puede definir, de diferentes maneras, de acuerdo a los avances científicos que se han tenido del tema. Sin embargo, a pesar de las diferentes concepciones que existen, la inteligencia está compuesta por un conjunto de funciones cognoscitivas superiores que están implicadas en el proceso de aprendizaje, las cuales son: atención, memoria, percepción y pensamiento; que permitirán asimilar, retener el material nuevo, para posteriormente evocarlos cuando se requiera hacer uso de éstos (González, 1998).

El mismo autor explica que la inteligencia es la capacidad general de la mente humana, producto de muchas otras capacidades muy variadas, y que éstas, a su vez, se podrían dividir y subdividir en una multiplicidad de otras capacidades muy complejas, que se pueden obtener por medio de los test psicológicos.

Pueyo (1996), realiza un estudio psicológico detallado sobre la inteligencia, y da a conocer diferentes puntos de vista de distintos autores, en cuanto a la definición de inteligencia; tales como el de Hebb y Vernon, quienes definieron que la inteligencia tiene 3 categorías, a las cuales asignan como nombre A, B y C; A para designar la inteligencia biológica o natural, B para designar a la inteligencia social y C para designar la inteligencia psicométrica o CI. Sánchez Canovas considera que la inteligencia es un término previo a la teoría y que, por lo tanto, no era necesario definirlo; otros, en tanto, consideraban que se debía definir con precisión para poder comprender su naturaleza y funcionalismo.

En un artículo, Weschler (1975, citado en Pueyo, 1996) decía que el concepto de inteligencia se basaba en tres presuposiciones: a) es una cualidad de la mente y/o conducta, b) es algún tipo de rasgo unitario y c) se refiere de forma directa a cómo operan las funciones de la mente. A partir de lo cual refiere: la inteligencia existe tanto para el lego como para el científico, esto no es un fenómeno esotérico. Por lo que la inteligencia es tanto un concepto científico como un término del lenguaje coloquial y que se utiliza de forma muy habitual, ya que

hace referencia a una propiedad muy apreciada y valorada, especialmente en la cultura occidental en nuestros días. En tanto que concepto científico, no debemos juzgarlo en términos de verdad o falsedad, sino en función de su utilidad para la descripción y explicación del comportamiento.

Bajo la presidencia de Thorndike (1921, en Pueyo, 1996) se reunieron los especialistas más acreditados de la época en el tema de la inteligencia, para tratar los problemas referentes a la naturaleza y a la medida de la inteligencia. Entre las ideas centrales que dieron algunos especialistas sobre cómo definir la inteligencia, se encuentran las siguientes posturas:

- Terman indicaba que la inteligencia era la capacidad de realizar pensamientos abstractos.
- Thorndike refería que la inteligencia es la potencia de dar buenas respuestas desde el punto de vista de los aciertos reales.
- Woodrow la definió como la capacidad de adquirir capacidades para aprender.
- Anastasi la define como una cualidad de la conducta adaptativa.
- Berry menciona que la inteligencia es el producto final del desarrollo individual en el área psicológico-cognitiva.
- Carroll refiere que es un concepto social que opera en el ámbito académico, técnico y práctico.
- Eysenck, considera la eficiencia de procesamiento neuronal como base de la inteligencia biológica humana.
- Gardner indica que es un conjunto de capacidades distintas que actúan independientemente a la demanda de las exigencias.
- Glaser explica que es una habilidad adquirida tras ejecutar conductas eficaces, que determina el rendimiento de los individuos.
- Jensen refiere que es el factor "g" descrito por Spearman.
- Horn explica que es la reificación de una unidad funcional del procesamiento de la información.

- Humphreys dice que es un conjunto de aptitudes cognitivas básicas distintas inmersas en un sistema complejo de relaciones que constituye la arquitectura cognitiva humana.
- Sternberg la define como un tipo de autogobierno o autogestión mental superior.

En la reciente historia de la psicología diferencial de la inteligencia, coexisten tres concepciones de la misma:

- La primera, considera que la inteligencia es una propiedad del cerebro (mente): esta concepción resume la idea central del pensamiento galtoniano acerca de la inteligencia; es una de las concepciones que permite entender el por qué de las diferencias individuales en la conducta inteligente y supone una base genética (hereditaria) de la misma, que se ha cristalizado en los conceptos de factor "g". En esta concepción de la inteligencia, que se utiliza de forma explicativa en el contexto de las diferencias individuales, en el rendimiento y la conducta en general tenemos dos posibles acepciones: a) la más biológica, representada por Eysenck, que considera la inteligencia una propiedad del sistema nervioso central (SNC) denominada "eficiencia neural"; b) la consideración cognitivista, representada por Jensen y Vernon, quienes consideran que la inteligencia es la velocidad de procesamiento de información característico del sistema cognitivo. Ambas concepciones son compatibles con la idea original de Spearman de la inteligencia.
- La segunda, considera la inteligencia como una cualidad de la conducta, tuvo auge en el período de predominio de los enfoques conductistas y de las teorías del aprendizaje (Gagne y Resnick, en Pueyo, 1996). Anastasi es una representante de este enfoque que simplemente atribuye a este concepto una capacidad descriptiva, pero que no es susceptible de análisis en tanto que es un fenómeno de naturaleza real.
- La tercera, la considera como una amalgama o conglomerado de capacidades que pueden estar basadas en el conocimiento adquirido (destreza y habilidades) por el sujeto, pero que también incluyen otras capacidades no adquiridas ni vinculadas a contenidos concretos (aptitudes o potencialidades), que ha sido la más influyente

en el estudio factorial de la misma de los años 30 a los 60. Destacan entre sus defensores Cattell, Carroll, Horn, Guilford, etc. El valor de esta conceptualización de la inteligencia es meramente descriptivo.

En esta misma década Piaget (1973) refiere que a partir de lo hereditario posibilita el desarrollo intelectual. En el aporte hereditario pueden distinguirse los elementos de carácter innato o dados; el cual está dado por nuestros sentidos y por el sistema nervioso, siendo éste de orden estructural. Este aporte es limitado, no puede ir más allá de lo que los órganos de los sentidos y del sistema nervioso pueden darnos y constituye lo que Piaget ha llamado "Herencia especial". Por otra parte, la inteligencia posee un aporte hereditario que deriva de la organización funcional de la vida misma que Piaget llama "Herencia general".

Como se puede observar, definir la inteligencia de manera detallada, ha sido un gran estudio por varios autores y corrientes psicológicas, por lo que para fines de dicha investigación se conceptualizará de la siguiente manera:

Piaget (1973) menciona que la inteligencia se enraíza en lo biológico, no sólo por su origen en el reflejo y el empleo de los sentidos y del sistema nervioso, sino por la actividad de organización funcional (adaptación) que el niño tiene que hacer ante la vida, implicados los procesos de asimilación y acomodación.

Podemos concluir, entonces, que tanto la herencia como el medio ambiente son igualmente importantes, debido a que ambos factores son imprescindibles, por lo que el desarrollo de la inteligencia es un hecho filogenético y un suceso cultural.

2.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS.

La inteligencia es una cuestión compleja de la mente humana, que no se puede definir tan fácilmente, ya que existen tantas definiciones como psicólogos, por lo que es importante conocer los avances históricos que la inteligencia ha sufrido desde tiempo atrás.

El clima social y educativo de finales del siglo XIX y principios del XX, condujo al surgimiento del movimiento de los test de inteligencia. Quizá la influencia más importante fue el comienzo de la educación pública universal en Europa y E.U. Una vez que las escuelas abrieron las puertas a los niños de todas las clases sociales, no sólo a los privilegiados, los educadores pidieron métodos que les ayudaran a identificar a los alumnos que no podían aprovechar la enseñanza regular de las clases. El primer test de inteligencia con éxito, acabado por el psicólogo francés Alfred Binet y su colega Teodoro Simon en 1905, respondía a esta necesidad (Berk, 1999).

Berk (1999) hace una revisión histórica de los métodos empleados para medir la inteligencia, quien explica que el Ministerio de Enseñanza francés pidió a Binet que inventara un método objetivo para identificar el retraso mental de los alumnos que requerían clases especiales. El objetivo era prevenir la exclusión injusta de alumnos disruptivos de la educación regular basándose en las conductas en vez de su habilidad intelectual. Otros investigadores quienes intentaron valorar la inteligencia utilizando medidas simples de laboratorio de respuesta sensorial y tiempo de reacción a los que hace mención el autor, son Cattell y Galton. Binet creía que se necesitaba distintas clases de ítems, unos que no analizaran minuciosamente la inteligencia en procesos elementales, pero que necesitaran que los individuos aplicaran funciones complejas implicadas en la conducta inteligente, como memoria, buen juicio y abstracción. Como consecuencia Binet y Simon crearon un test de "Habilidad mental general" que incluía distintas tareas de razonamiento verbal y no verbal. Su test fue también la primera aproximación evolutiva a la construcción de un test. Los ítems variaban de dificultad, y cada una estaba clasificado de acuerdo a la edad en que un niño típico podía pasarlo por primera vez.

El test de Binet tuvo tanto éxito prediciendo la ejecución en el colegio que fue la base de nuevos test de inteligencia desarrollados en otros países. En 1916, Lewis Terman (en Berk, 1999) lo adoptó para utilizarlo con niños americanos. Desde entonces, la versión americana ha sido conocida como la Escala de Inteligencia Stanford-Binet.

A medida que los test de inteligencia se utilizaron más, los psicólogos y educadores se hicieron más conscientes de que una sola puntuación no representaba el funcionamiento mental

humano. Para resolver este dilema, se usó una técnica especial para analizar las ejecuciones de los individuos en los test de inteligencia, llamada "Análisis factorial", siendo ésta un procedimiento estadístico complicado que combina las puntuaciones de muchos ítems independientes en unos factores, que sustituyen a las diferentes puntuaciones, con el fin de identificar las habilidades mentales que contribuyen a la ejecución de los test de inteligencia.

Berk en 1999 afirma que el primer analista de factores influyente fue el psicólogo británico Charles Spearman, quien encontró en 1927 que todos los ítems de los test que examinó correlacionaban de alguna manera entre sí. Spearman propuso la existencia de un factor general común subyacente, o lo que él denominó "g" (razonamiento abstracto que subyace de una amplia variedad de ítems). Al mismo tiempo, se dio cuenta que los ítems no correlacionaban perfectamente, como consecuencia sugirió que cada ítem también medía un factor específico llamado "s", que era único para una tarea en particular. La identificación que hizo Spearman de "g" y "s" tuvo como consecuencia que su perspectiva de habilidades mentales se llamara "Teoría de inteligencia de dos factores".

Louis Thurstone (1938, citado en Berk, 1999), discutió el tema de "g", ya que sostuvo que existían habilidades intelectuales independientes y sin relación. Thurstone repartió 50 test de inteligencia a un gran número de estudiantes universitarios y las puntuaciones produjeron siete factores. Como resultado, concluyó que la inteligencia consiste en siete habilidades mentales primarias diferentes: significado verbal, rapidez perceptiva, razonamiento, número, memoria repetitiva, fluidez de palabra y visualización espacial.

2.3 MODELOS ACTUALES DE LA INTELIGENCIA.

Los descubrimientos de Spearman y Thurstone representan dos maneras de percibir la inteligencia, por lo que los teóricos actuales y los diseñadores de los test reconcilian estas dos perspectivas dando origen a "Los modelos jerárquicos de habilidades mentales". A continuación se describirán cada uno de los modelos modernos sobre la inteligencia que Berk (1999) afirma que están vigentes.

Modelo de la Estructura del Intelecto de Guilford (1988).

Rechazó la existencia del factor "g" y propuso dicho modelo donde explica que cada tarea intelectual se puede clasificar de acuerdo al:

- a) Contenido (visual, auditivo, simbólico, semántico y conductual);
- b) La operación mental implicada (evaluación, producción convergente y divergente, retención de memoria, grabación de memoria y cognición); y
- c) El producto resultante de la operación (unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones).

Combinando estas tres dimensiones de todas las maneras posibles, genera un total de 180 factores separados en habilidades.

Modelo de la Inteligencia Cristalizada versus Fluida de R. B. Cattell (1987).

Cattell acepta el factor "g" y lo divide en dos factores:

- a) Inteligencia cristalizada: Depende de la carga cultural y de la información orientada a la realidad. Las tareas altamente relacionadas con ésta son el vocabulario, la información general y problemas aritméticos.
- b) Inteligencia fluida: Requiere de muy poco conocimiento específico, implica la habilidad para establecer relaciones complejas y resolver problemas, como serie de números, visualización espacial y matrices de figura.

Modelo de los Tres Estratos de la Inteligencia de Carroll (1993).

Carroll representa la estructura de la inteligencia como una pirámide, donde el factor "g" se encuentra en la punta y ocho amplias habilidades en el segundo estrato, colocadas en función de la intensidad en relación con el factor "g"; en el tercer estrato se encuentran las

habilidades como características humanas biológicas y básicas que pueden influir en una amplia variedad de conductas.

- Primer estrato: Factor "g".
- Segundo estrato: Inteligencia fluida, inteligencia cristalizada, memoria y aprendizaje general, percepción visual amplia, percepción auditiva amplia, habilidad de recuperación amplia, amplia rigidez cognitiva y velocidad del procesamiento.
- Tercer estrato:
 - Razonamiento secuencial, inducción y razonamiento cuantitativo = Inteligencia fluida.
 - Lenguaje impreso, comprensión del lenguaje y conocimiento del vocabulario = Inteligencia cristalizada.
 - Duración de la memoria y memoria asociativa = Memoria y aprendizaje general.
 - Visualización, relaciones espaciales y velocidad de cierre = Percepción visual amplia.
 - Discriminación del sonido del discurso y discriminación del sonido general = Percepción auditiva amplia.
 - Creatividad, fluidez de ideas y facilidad para nombrar = Habilidad de recuperación amplia.
 - Índice de respuesta de tests, facilidad numérica y velocidad perceptiva = Amplia rigidez cognitiva.
 - Tiempo de reacción simple, elección del tiempo de reacción y velocidad del procesamiento semántico = Velocidad del procesamiento.

Modelo Componencial.

Entre los avances recientes sobre la concepción de la inteligencia encontramos la combinación de las aproximaciones psicométricas con el procesamiento de la información, dando origen al "Análisis componencial", siendo éste un procedimiento de investigación enfocado en la clarificación de los procesos cognitivos responsables de las puntuaciones de los

test de inteligencia, correlacionándolas con medidas de laboratorio diseñadas para valorar la velocidad y eficacia del procesamiento de la información. Además, el análisis componencial refiere que los procesos de la metacognición (conciencia de las estrategias en la solución de problemas, habilidades de organización y planificación), no son buenos predictores de la inteligencia general (Casey, 1991 y Kreitler, 1987, en Berk, 1999). La aproximación componencial atribuye que la inteligencia depende de las causas internas del niño.

Teoría Triárquica de Sternberg.

Recientemente Robert Sternberg (1988, citado en Berk, 1999) amplió la aproximación componencial a una teoría global que ve la inteligencia como un producto de fuerzas internas y externas. Para dicho autor la inteligencia está compuesta de tres subteorías que interactúan, las cuales son:

- Subteoría de componentes: Sus principales componentes son: la metacognición, la aplicación de estrategias y la adquisición de conocimientos. La utilización de estos componentes depende tanto de las capacidades internas como de las condiciones externas, bajo las cuales se valora la inteligencia.
- Subteoría experimental: Incluye la novedad de la tarea y la automatización de habilidades. Manifiesta que los individuos muy inteligentes, comparados con los menos inteligentes, procesan la información con más destreza en situaciones nuevas cuando se les da una tarea nueva; la persona brillante aprende rápidamente realizando estrategias automáticas, así la memoria de trabajo se libera de aspectos más complejos de la situación.
- Subteoría contextual: Incluye la adaptación, la forma, la selección. Propone que la gente inteligente adapta con facilidad su habilidad del procesamiento de la información con sus deseos personales y la demanda de su mundo diario. Cuando no puede adaptarse a la situación, intenta moldearlo o cambiarlo para que cubra sus necesidades; si no lo puede hacer, selecciona nuevos contextos congruentes con sus objetivos.

Teoría de Múltiples Inteligencias de Gardner (1983/1993).

Esta teoría fue creada por Howard Gardner, quien proporciona otra perspectiva de cómo las habilidades de procesamiento de la información subyacen a la conducta inteligente. Él creía que la inteligencia debería ser definida en función de las series distintas de las operaciones de procesamiento que permiten a los individuos solucionar problemas, crear productos y descubrir un nuevo conocimiento en diversas series de actividades valoradas culturalmente. Gardner rechaza la idea de una única habilidad mental principal o "g" y propone siete inteligencias independientes, descritas a continuación.

INTELIGENCIA	OPERACIONES DE PROCESAMIENTO	POSIBILIDADES DE EJECUCIÓN
Lingüística	Sensibilidad a los sonidos, ritmos y significados de las palabras y de las diferentes funciones del lenguaje..	Poeta, periodista
Lógico-matemática	Sensibilidad a, y capacidad para detectar patrones lógicos o numéricos; habilidad para manejar cadenas largas de razonamiento lógico.	Matemático, científico
Musical	Habilidad para producir y apreciar el tono, el ritmo (melodía) y matices de sonidos estéticos; comprensión de formas de expresividad musical.	Violinista, compositor
Espacial	Habilidad para percibir el mundo visual-espacial de forma precisa, para ejecutar transformaciones de estas percepciones, y recrear aspectos de la experiencia visual en la ausencia de estímulos relevantes.	Escultor, navegante
Corporal-cinestésica	Habilidad para utilizar el cuerpo, diestramente, con propósitos expresivos y dirigidos a una meta; habilidad para manejar objetos, también, diestramente.	Bailarín, atleta
Interpersonal	Habilidad para detectar y responder apropiadamente a los cambios de humor, temperamentos, motivaciones e intenciones de otros.	Terapeuta, vendedor
Intrapersonal	Habilidad para discriminar sentimientos internos complejos y utilizarlos para guiar la conducta propia de uno; conocimiento de las fuerzas propias, de las debilidades,	Persona con un autoconocimiento preciso y detallado

(Berk, L. 1999 pag. 414)

Por último, Gardner indica que cada inteligencia tiene un único potencial biológico, un curso diferente de desarrollo y una distinta ejecución. Al mismo tiempo, enfatiza que se requiere un proceso prolongado de educación para transformar cualquier potencial intelectual en un rol social maduro. Esto significa que los valores culturales y las oportunidades de

aprendizaje tienen mucho que ver con: hasta qué punto se comprenden las fuerzas del niño y las formas en que se expresan.

A lo largo de esta revisión de los modelos actuales de la inteligencia, se observa la manera de percibir la inteligencia desde las teorías actuales y los diseños de los tests, los cuales fueron evolucionando a lo largo del tiempo, encontrando actualmente la teoría de corte psicoanalítico, la cual explica que la inteligencia forma parte de las funciones autónomas primarias del yo, como son también la percepción, la atención, la intencionalidad, la memoria, el lenguaje, la sensación y la expresión motriz. La autonomía secundaria comprende tanto los hábitos, las capacidades complejas aprendidas, rutinas de trabajo, pasatiempos, intereses y los patrones de conducta que son combinaciones autónomas primarias, como aquellas que son autónomas de manera secundaria, por sublimación. La autonomía implica la libertad de deterioro de estas operaciones en cuanto a la intrusión de conflictos, de ideación, de afecto y/o pulsiones. Por lo tanto, es de interés la relativa falta de deterioro en las funciones autónomas primarias y secundarias del yo (González Núñez, Romero y Tavira, 2000).

2.4 FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA.

2.4.1 Factores Constitucionales.

Algunos grandes teóricos han argumentado que el cociente intelectual es un factor genético que no puede ser modificado por la experiencia vital y que el destino en la vida está fijado en una gran medida por esas aptitudes, de ahí que la gente tenga una concepción errónea sobre el CI, ya que piensan que una persona con un CI bajo terminará haciendo trabajos domésticos y aquellas personas con un CI elevado van a obtener trabajos bien remunerados. Pero se han realizado ciertas investigaciones al respecto en donde encontraron que el CI contribuye aproximadamente en un 20% a los factores que determinan el éxito en la vida, con lo que el resto: 80% queda para otras fuerzas (Goleman, 1998).

Las investigaciones de LeDoux (en Goleman, 1998), y otros neurólogos parecen sugerir que el hipocampo, que ha sido durante mucho tiempo considerado la estructura clave del sistema límbico, está más comprometido en registrar y dar sentido a las pautas de percepción que a las reacciones emocionales; por lo tanto, mientras el hipocampo recuerda los datos simples, la amígdala retiene el clima emocional que acompaña a esos datos. Cuanto más intenso es el despertar de la amígdala, más fuerte es la huella; las experiencias que más nos asustan o nos estremecen en la vida están entre nuestros recuerdos más imborrables. Esto significa que el cerebro tiene dos sistemas de memoria, uno para los datos corrientes y uno para aquellos que poseen carga emocional.

La amígdala, por lo tanto, juega un papel importante en el pensamiento, ya que de acuerdo a las huellas emocionales que se tengan en la memoria, nos va a dar la pauta de actuar de determinada manera ante los sucesos de la vida, por lo que tenemos dos clases diferentes de inteligencia: la racional y la emocional; pero la una y la otra deben operar de manera conjunta para lograr aprovechar el potencial intelectual; es decir, lograr un equilibrio entre la cabeza (razón) y el corazón (las emociones).

Como ya se había mencionado, Piaget (1973) refiere que a partir de lo hereditario se posibilita el desarrollo intelectual, y que este aporte era limitado. Un aporte hereditario a priori que se caracteriza por ser limitado en su posibilidad funcional de construir nociones y ello se debe a que rebasa, que va más allá de los datos sensibles. Así por ejemplo, gracias a la organización funcional de la razón se crean múltiples concepciones del espacio y no nos quedamos atados a la única que nos permiten nuestros datos perceptivos.

La organización funcional (las relaciones partes-todo), es un requisito imprescindible de la vida misma; sin ella sería imposible toda supervivencia; es una condición intrínseca de la vida y ya se da en la forma primitiva del reflejo. La inteligencia que se origina en la actividad refleja recibe como herencia esta organización funcional que la hace posible. Es de observar que tanto en la vida como en la inteligencia, la organización funcional se mantiene en sí misma invariante; no cambia a pesar de las diversas estructuras y se impone a ellas como necesaria e irreductible. La organización funcional es a priori, no es dada, hecha, sino que ella tiene sólo la

posibilidad de crear las estructuras del pensamiento funcionando en contacto con la realidad. Así, de esta manera, la inteligencia utiliza lo biológico empleando sentidos, órganos, sistemas, que le son necesarios para su actividad, como también la inteligencia tiene una organización funcional que deriva de la organización funcional de la vida y que le permite ser.

Describir el mecanismo funcional del pensamiento en términos biológicos, es descubrirlo como un proceso de adaptación-organización, que construye estructuras mentales capaces de aplicarse al medio y en cuyo proceso de construcción importa la relación sujeto-medio; de ahí que las especies que han desaparecido, ha sido por su falta de adaptación al medio para poder vivir, ya que la organización funcional muestra algunas fallas para lograr su supervivencia.

El niño y el adulto tienen diferentes estructuras mentales, pero tanto en unas como en otras se realizan las mismas funciones de adaptación-organización como necesarias e irreductibles para que el proceso intelectual se realice. Estas funciones de organización-adaptación que no cambian y que se mantienen idénticas a pesar del cambio estructural, constituyen los "invariantes funcionales" y se dan tanto en la vida como en la inteligencia. Así la organización funcional es una condición intrínseca de los procesos vital e intelectual (Piaget, 1973).

La organización y la adaptación no son más que dos aspectos de un mismo proceso funcional, ya lo aprendamos desde su interioridad, ya desde su exterioridad. Entendida la organización y la adaptación como las dos formas de ver el funcionamiento intelectual o vital que se realizan simultáneamente, trataremos de comprender que la adaptación surge de dos formas de dar respuesta: una considera la adaptación bajo un aspecto estático y la otra bajo un aspecto dinámico. Definimos la adaptación biológica desde el punto de vista estático, como sinónimo de conservación, de supervivencia; es decir, de vida. La adaptación comporta así un doble mecanismo: la asimilación y la acomodación, que se realizan simultáneamente y sin poder excluirse. Dicho proceso de asimilación y acomodación, se hace también presente en el proceso intelectual; por ejemplo, cuando deseamos organizar algo nos proponemos un fin; cuando se tiene un rompecabezas el fin es lograr la figura que se disimula en los múltiples

cubos; cada uno de los actos motores y de pensamiento que se realizó para obtener éste o aquel cubo está destinado a obtener la figura final; cada uno de ellos tiende al fin, están vinculados a él.

Como se puede observar, la asimilación y la acomodación son dos procesos importantes que se involucran en la inteligencia. A medida de que el proceso de acomodación surge, se crea una nueva estructura o celda en el pensamiento, desarrollando así un aprendizaje nuevo que con el paso del tiempo se modifica, obteniendo así un bagaje de información más desarrollado.

A partir de lo anterior se observa que la organización y la adaptación son las dos funciones esenciales para el proceso intelectual. Debido que la inteligencia enraza en lo biológico, no sólo por su origen en el reflejo, el empleo de los sentidos y sistema nervioso, sino por la actividad de organización funcional que hereda de la vida misma.

Al respecto Calero (1995), muestra su perspectiva genética, en donde refiere que el desarrollo de la inteligencia está ligado a la diferenciación de moléculas autorreproductoras, a la formación de células excitables, transmisoras, ejecutoras y a la constitución de conjuntos nerviosos, como plexos, ganglios y finalmente sistemas nerviosos centrales con encefalización creciente y que las unidades de procesamiento de información son principalmente los núcleos corticales, que cubren toda la superficie del córtex.

El mismo autor distingue cuatro tipos de inteligencia: 1) Inteligencia potencial; la cual surge del genotipo y sus interacciones tempranas dentro de la célula germinal, con el medio embriológico y fetal, y con el inicial mundo interno y externo; es decir, la experiencia activa sensoriomotora desde el nacimiento, los tempranos lazos cognitivos y la vinculación afectiva con un núcleo familiar protector, son condiciones importantes para el inicio de dicha inteligencia; la 2) Funcional, es la que se observa en la conducta efectiva; la 3) Psicométrica, es la que miden los test; y la 4) Ecológica, es la capacidad real del sujeto para alcanzar una relación óptima con su mundo interno y externo.

Podemos concluir, entonces, que tanto la herencia como el medio ambiente, son igualmente importantes, debido a que ambos factores son imprescindibles, ya que no existe un genotipo sin un ambiente, ni un ambiente si no es efectuado en un genotipo, por lo que el progreso de la inteligencia es un hecho filogenético y un suceso cultural.

2.4.2 Factores Emocionales

Doman (1990, citado en Goleman, 1998), refiere que la inteligencia es un factor que crece de manera exponencial durante la infancia; de ahí la importancia de estimular al niño durante estas edades, ya que después de los 5 años será demasiado tarde porque el cerebro ha adquirido su estructura definitiva.

Lewin (1976, citado en Goleman, 1998), refiere que "Las limitaciones genéticas al crecimiento intelectual no existen; los factores genéticos, como el entorno, ejercen una importante influencia en el desarrollo". Por ejemplo: el niño que, desde el punto de vista emotivo, tiene carencias afectivas, puede proyectarlo en falta de atención hacia el aprendizaje, lo que retrasará y perjudicará el desarrollo de las capacidades intelectuales, por lo que el equilibrio afectivo es fundamental para el desarrollo mental.

Weinstein (1973, citado en Goleman, 1998), señala que en el proceso de aprendizaje están presentes funciones cognoscitivas y afectivas. La función cognoscitiva está orientada a la consecución y comunicación del conocimiento, abarca tanto la captación inmediata de los objetos por medio de los sentidos, como los procesos de abstracción. La función afectiva se relaciona con la vida práctica: con las emociones, los estados de ánimo, los motivos, la sensibilidad moral y estética, inquietudes, interés o desinterés, simpatía, empatía y apreciación. Por lo que se sugiere que podría ser útil hablar de armonía entre afecto y cognición. Pero el sistema educacional no fomenta dicha "armonía"; por lo general le da más importancia al aspecto cognoscitivo que al afectivo. Sin embargo, la comprensión no garantiza una conducta acorde con el entendimiento. A menos que el conocimiento esté relacionado con un estado afectivo del alumno, la probabilidad de que llegue a influir en su conducta es muy limitada; la cognición y la afectividad son fuerzas complementarias, no antagónicas. La excesiva

importancia que se le concede al aspecto cognoscitivo y el hecho de que se aíse de la afectividad, plantean a nuestra sociedad la amenaza de que las instituciones educacionales formen individuos fríos, indiferentes, desligados de todo aquello que tenga una finalidad humanitaria.

La vida emocional es un ámbito que, al igual que las matemáticas y la lectura, puede manejarse con mayor o menor destreza y requiere un singular conjunto de habilidades, las personas con habilidades emocionales bien desarrolladas también tienen más probabilidades de sentirse satisfechas, ser eficaces en su vida, dominar los hábitos mentales que favorezcan su propia productividad; las personas que no pueden poner cierto orden en su vida emocional, libran batallas interiores que sabotean su capacidad de concentrarse en el aprendizaje y pensar con claridad.

Goleman (1998) refiere que el hombre con un elevado CI se caracteriza por una amplia variedad de intereses y habilidades intelectuales, ambicioso, productivo, previsible, obstinado; no se preocupa por sí mismo, es criticón, condescendiente, fastidioso, inhibido, se siente incómodo con la sexualidad y la experiencia sensual, es inexpresivo, indiferente y emocionalmente frío. En tanto que las mujeres con un CI elevado tienen la seguridad intelectual, expresan fluidamente sus ideas, valoran las cuestiones intelectuales y poseen una amplia variedad de intereses intelectuales y estéticos, son introspectivas, propensas a la ansiedad, a la reflexión, a los sentimientos de culpabilidad y vacilan cuando se trata de expresar abiertamente su ira.

2.5 TEST DE INTELIGENCIA.

Como ya se mencionó anteriormente, la inteligencia es una cuestión compleja de la mente humana, por lo que no se puede entender tan fácilmente; de ahí que es importante conocer los avances históricos para medir la inteligencia.

Algunos investigadores intentaron valorar la inteligencia utilizando medidas simples de laboratorio de respuesta sensorial y tiempo de reacción a los que hace mención el autor

Cattell y Galton (en Berk, 1999). El primer test de inteligencia con éxito, acabado por el psicólogo francés Alfred Binet y su colega Teodoro Simon en 1905, respondió a la necesidad de encontrar métodos que les ayudaran a identificar a los alumnos que no podían aprovechar la enseñanza regular de las clases para prevenir la exclusión injusta de alumnos disruptivos de la educación regular, basándose en las conductas en vez de su habilidad intelectual. Binet creía que se necesitaba distintas clases de ítems, unos que no analizaran minuciosamente la inteligencia en procesos elementales, pero que necesitaran que los individuos aplicaran funciones complejas implicadas en la conducta inteligente, como memoria, buen juicio y abstracción. Como consecuencia, Binet y Simon crearon un test de "Habilidad mental general", que incluía distintas tareas de razonamiento verbal y no verbal. Su test fue también la primera aproximación evolutiva a la construcción de un test. Los ítems variaban de dificultad, y cada uno estaba clasificado de acuerdo a la edad en que un niño típico podía pasarlo por primera vez. El tests de Binet tuvo tanto éxito prediciendo la ejecución en el colegio, que fue la base de nuevos tests de inteligencia desarrollados en otros países. En 1916 Lewis Terman, lo adoptó para utilizarlo con niños americanos. Desde entonces, la versión americana ha sido conocida como la Escala de Inteligencia Stanford-Binet.

A medida que los test de inteligencia se utilizaron más, los psicólogos y educadores se hicieron más conscientes de que una sola puntuación no representaba el funcionamiento mental humano. Para resolver este dilema, se usó una técnica especial para analizar las ejecuciones de los individuos en el test de inteligencia llamado "Análisis factorial", siendo éste un procedimiento estadístico complicado que combina las puntuaciones de muchos ítems independientes en unos factores, que sustituyen a las diferentes puntuaciones, con el fin de identificar las habilidades mentales que contribuyen a la ejecución de los test de inteligencia. Y en este aspecto fue Spearman quien, en 1927, propuso la existencia de un factor general común subyacente a todos los ítems de un test que denominó "g" y un factor específico llamado "s", que era único para una tarea en particular, desarrollando así la "Teoría de inteligencia de dos factores".

Louis Thurstone en 1938 discutió el tema de "g", ya que sostuvo que existían habilidades intelectuales independientes y sin relación. Thurstone repartió 50 test de

inteligencia a un gran número de estudiantes universitarios y las puntuaciones produjeron siete factores. Como resultado concluyó que la inteligencia consiste en siete habilidades mentales primarias diferentes: significado verbal, rapidez perceptiva, razonamiento, número, memoria repetitiva, fluidez de palabra y visualización espacial (Berk, 1999).

Wechsler para construir sus pruebas de inteligencia se basó en las siguientes hipótesis:

- a) Si se utilizan, las pruebas es posible cuantificar un fenómeno tan complejo como la inteligencia, al considerarla en sus diversos factores compuestos.
- b) La inteligencia debe definirse como el potencial que permite al individuo confrontar y resolver situaciones particulares.
- c) La inteligencia se relaciona necesariamente con componentes biológicos del organismo (Esquivel, Heredia y Lucio, 1999).

Posteriormente, Wechsler llevó a cabo un análisis de las diversas pruebas de inteligencia en uso, así como la revisión de la escala inicial publicada en 1939 para que finalmente quedara constituido el WAIS en 1955. En 1949, se construyó la Escala para Niños denominada WISC y más adelante, en 1967, la escala para preescolares WPPSI. Estas pruebas (WAIS, WISC, WPPSI), se componen de una Escala Verbal y otra de Ejecución. Se obtiene un Cociente Intelectual (CI) Verbal, un Cociente Intelectual (CI) de Ejecución y un Cociente Intelectual (CI) Total, porque la inteligencia se constituye por la habilidad para manejar tanto símbolos, abstracciones y conceptos, como situaciones y objetos concretos (Esquivel, Heredia y Lucio, 1999).

Las edades de aplicación para las formas que existen en México, son las siguientes:

WPPSI: De 3 años 10 meses 17 días a 6 años 7 meses 7 días.

WISC-RM: De 6 años a 16 años 11 meses.

WAIS: De 16 años a más de 75 años.

Para fines de esta investigación se hará únicamente referencia a la Escala de Inteligencia Wechsler para Preescolares (WPPSI).

2.5.1 Escala de Wechsler: WPPSI.

La Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolares (WPPSI), da información diagnóstica útil que sirve para planear los programas escolares especiales; evalúa los factores del desarrollo o de maduración importantes para el éxito escolar en los grados de primaria y el desarrollo de las funciones cognitivas. Se considera confiable para la identificación de niños preescolares con retraso mental (Esquivel, Heredia y Lucio, 1999).

El mismo autor refiere que la etapa preescolar abarca desde los 3 a los 6 años; en este periodo el niño sufre una serie de cambios tanto físicos, como intelectuales, emocionales y sociales que lo llevan a adquirir la madurez necesaria para ingresar a la escuela primaria. En esta edad del desarrollo, la percepción del niño es deficiente ya que se le dificulta observar los detalles de los objetos y su pensamiento es global; está dominado por los sentimientos, lo que le impide en muchas ocasiones ser objetivo. Es frecuente que no distinga entre lo real y lo que ha fantaseado, lo que hace que en ocasiones se altere la realidad a consecuencia de las interpretaciones que él ha imaginado. Al niño le interesa conocer la utilidad del objeto que lo rodea, más que su causa y efecto, por lo que la mayoría de sus conceptos no son claros y los interpreta de acuerdo con lo que se imagina; éstos adquieren significado a medida que los asocia con sus experiencias prácticas.

Anastasi (1982) explica que la Escala de Inteligencia de Wechsler, el WPPSI, fue creada para los niveles preescolar y primario, publicada en 1967; esta escala está destinada para edades entre los 4 y 6 años y medio. La escala incluye 11 subtest, de los cuales sólo se utilizan 10 para hallar el CI. Los subtest se agruparon en una escala verbal y una escala de ejecución, de la cual se obtiene CI verbal, de ejecución y de la escala entera. En el WPPSI; sin embargo, se alterna la aplicación de los subtest verbales y de ejecución, para aumentar la variedad y ayudar a mantener el interés del niño y su cooperación. El tiempo total de prueba varía entre los 50 y los 75 minutos, en una o dos sesiones.

La Escala de Wechsler nos brinda información sobre la inteligencia, pero además arroja información de las características de comportamiento del niño con sus implicaciones psicológicas, de acuerdo a su repertorio de respuestas.

A continuación se describe la composición de las escalas y las funciones de las subpruebas (Esquivel, Heredia y Lucio, 1999):

Escala Verbal.

- **Información:** Contiene 23 preguntas que requieren que el niño exprese de manera sencilla un hecho o hechos. Mide comprensión verbal, grado de conocimientos y memoria a largo plazo.
- **Vocabulario:** Contiene 22 palabras. Mide comprensión verbal, desarrollo del lenguaje, habilidad de aprendizaje, consolidación de la información, riqueza de ideas, memoria, formación de conceptos, conocimiento de las palabras, habilidad lingüística y capacidad de expresión.
- **Aritmética:** Contiene 20 problemas. Mide comprensión verbal, habilidad de razonamiento numérico, cálculo mental, aplicación de procesos aritméticos básicos, concentración, atención, manejo de conceptos cuantitativos, capacidad de razonamiento no verbal y memoria.
- **Semejanzas:** Contiene 16 preguntas. Mide comprensión verbal, habilidades de razonamiento abstracto y concreto, habilidades para el pensamiento asociativo y separar los detalles esenciales de los que no lo son, memoria y razonamiento por analogía.
- **Comprensión:** Contiene 15 preguntas. Mide comprensión verbal, juicio social, conocimiento práctico, habilidad lingüística, razonamiento lógico, sentido común, uso de conocimiento práctico y de normas convencionales de conducta, así como capacidad para evaluar la experiencia pasada, juicio moral y ético.
- **Frases (suplementaria):** Mide comprensión verbal, memoria a corto plazo, memoria auditiva inmediata, atención, concentración, secuenciación auditiva y facilidad verbal.

Escala de Ejecución.

- **Casa de animales:** Mide organización perceptual, memoria, atención, conocimiento de la meta, concentración, destreza manual y digital, así como capacidad de aprendizaje.
- **Figuras incompletas:** Contiene 23 dibujos. Mide la organización perceptual, habilidad para diferenciar los detalles esenciales de los que no lo son, la identificación de objetos familiares, atención a los detalles, razonamiento, concentración, memoria y percepción visual.
- **Laberintos:** Contiene 10 laberintos horizontales. Mide capacidad para planear, organización perceptual y control visomotor.
- **Diseños geométricos:** Contiene 10 dibujos geométricos. Mide organización perceptual, habilidad perceptomotora y organización visomotora.
- **Diseños con prismas:** Contiene 10 reactivos. Mide coordinación visomotora, organización perceptual, visualización espacial, capacidad para formular conceptos abstractos, capacidad de análisis y síntesis.

Una vez descritas cada una de las subpruebas, se prosigue con la interpretación de los puntajes obtenidos en cada una de ellas.

2.5.2 Interpretación del WPPSI.

La calificación obtenida puede ser interpretada tomando como referencia un puntaje normal de acuerdo a la edad. Por lo que puntajes altos y bajos reflejan ciertas cualidades del comportamiento del niño (Esquivel, Heredia y Lucio, 1999).

Escala Verbal.

- **Información.**
 - Implicaciones de las calificaciones altas: Buen rango de información, buena memoria, antecedentes de un ambiente estimulante, atención e interés en el

medio, ambiciones intelectuales, curiosidad intelectual o necesidad de reunir conocimientos.

- Implicaciones de las calificaciones bajas: Rango de información deficiente, memoria deficiente, tendencia a renunciar fácilmente a tareas difíciles, antecedentes de haberse desarrollado en otra cultura o poca orientación hacia el logro.

- **Vocabulario.**

- Implicaciones de calificaciones altas: Buena comprensión verbal, antecedentes de un ambiente familiar y cultural estimulante, buen aprovechamiento en el preescolar, habilidad para establecer conceptos o esfuerzo intelectual.
- Implicaciones de calificaciones bajas: Comprensión verbal deficiente, antecedentes familiares o culturales poco estimulantes, antecedentes de idioma extranjero o verbalización poco estimulada por la cultura.

- **Aritmética.**

- Implicaciones de calificaciones altas: Facilidad para el cálculo mental, buena concentración o habilidad para enfocar la atención.
- Implicaciones de calificaciones bajas: Habilidad inadecuada para el cálculo mental, concentración deficiente o bloqueo hacia tareas matemáticas.

- **Semejanzas.**

- Implicaciones de calificaciones altas: Buen desarrollo del pensamiento conceptual, habilidad para seleccionar y verbalizar relaciones apropiadas entre dos objetos o conceptos, flexibilidad para procesos de pensamiento.
- Implicaciones de calificaciones bajas: Pensamiento conceptual deficiente, pensamiento de tipo concreto, rigidez de los procesos de pensamiento, actitud negativa.

- **Comprensión.**

- Implicaciones de calificaciones altas: Buen juicio social, conocimientos de reglas de conductas convencionales, capacidad para organizar el conocimiento, habilidades sociales, habilidad para verbalizar adecuadamente o haber estado en contacto con diversas experiencias.

- Implicaciones de calificaciones bajas: Juicio social deficiente, fracaso al tomar responsabilidad personal, pensamiento demasiado concreto o dificultad para expresar ideas verbalmente.
- **Frases (suplementaria).**
 - Implicaciones de calificaciones altas: Buena capacidad de memoria inmediata, habilidad para atender adecuadamente en situación de prueba o ambas.
 - Implicaciones de calificaciones bajas: Ansiedad, distracción, o dificultad de secuenciación auditiva.

Escala de Ejecución.

- **Casa de animales.**
 - Implicaciones de calificaciones altas: Destreza visomotora, buena concentración y persistencia, habilidad para aprender material nuevo de manera asociativa y reproducirlo con rapidez y exactitud, así como buena motivación de logro.
 - Implicaciones de calificaciones bajas: Dificultad de coordinación visomotora, distracción, defectos visuales o lentitud para hacer asociaciones.
- **Figuras incompletas.**
 - Implicaciones de calificaciones altas: Buena capacidad de percepción y concentración, así como capacidad para atender a detalles.
 - Implicaciones de calificaciones bajas: Ansiedad que afecta la concentración y atención, preocupación por los detalles irrelevantes, así como actitudes negativas (cuando el niño no coopera y se limita a señalar que "nada falta").
- **Laberintos.**
 - Implicaciones de calificaciones altas: Buena organización perceptual, eficacia en la planeación, velocidad y exactitud, así como habilidad para seguir instrucciones.

- Implicaciones de calificaciones bajas: Organización visomotora deficiente, ineficiencia en la planeación o dificultad para posponer la acción.
- **Diseños geométricos.**
 - Implicaciones de las calificaciones altas: Buena habilidad perceptomotora, buena coordinación mano-ojo o ambas.
 - Implicaciones de calificaciones bajas: Habilidad perceptomotora deficiente, coordinación mano-ojo deficiente, así como inmadurez en el desarrollo.
- **Diseños con prismas.**
 - Implicaciones de calificaciones altas: Buena capacidad de integración visomotora y espacial, buena capacidad para formar conceptos, capacidad de análisis y síntesis, velocidad y exactitud para evaluar un problema, buena coordinación mano-ojo, buena capacidad de razonamiento no verbal, así como empleo de métodos adecuados de ensayo y error.
 - Implicaciones de calificaciones bajas: Integración visomotora y espacial deficiente o problemas visoperceptuales.

Como ya se mencionó anteriormente, la inteligencia es considerada una función autónoma del yo, al igual que la percepción, la atención, la intencionalidad, la memoria, el lenguaje, la sensación y la expresión motriz; debido a que la autonomía implica la libertad de deterioro de estas operaciones en cuanto a la intrusión de conflictos, de ideación, de afecto y/o pulsiones. Sin embargo, tiene influencia recíproca con otras funciones del yo. Estas funciones de acuerdo a Bellak y posteriormente revisadas por González Núñez, Romero y Tavira, (2000) son:

- **Prueba de realidad:** Es la capacidad perceptiva y cognitiva que permite distinguir entre estímulos internos y externos. Un elemento de la prueba de realidad es la validación de percepciones intrapersonales; o interpersonales, la primera verifica la coincidencia entre lo percibido por uno de los sentidos y lo percibido por los otros y la validación interpersonal hace lo mismo con lo percibido por una persona y lo

percibido por los demás. Cuando falla la primera se presenta la alucinación y cuando falla la segunda, es el delirio.

- **Juicio:** Es la aptitud para darse cuenta de las posibles consecuencias de las conductas intentadas o realizadas; es decir, causa-efecto.
- **Sentido de realidad, del mundo y del self:** Se manifiesta fenomenológicamente en el grado en que los acontecimientos externos se experimentan como reales y son incorporados en un contexto familiar, así como en la medida en que el propio cuerpo y su funcionamiento se experimentan como algo familiar y perteneciente al propio yo. El sentido de realidad está determinado por el grado en que un individuo ha dominado el proceso de separación-individuación, de tal modo que el self y las representaciones del objeto son distintas.
- **Regulación y control de los impulsos y afectos:** Implica la capacidad del yo para manejar aquellas pulsiones que tienen impacto sobre él. Se considera la dirección de la expresión de la pulsión, el grado de tolerancia a la frustración y el grado en que los derivados de la pulsión se canalizan a través de la ideación, la expresión afectiva y la conducta manifiesta. El deterioro en la regulación se manifiesta en la tendencia al acting out.
- **Relaciones de objeto:** Esta función comprende tanto el tipo como el estilo de relación con los demás. Comprende la forma en que los demás son percibidos ya sea como entidades separadas, como personas simbióticas o como extensiones de sí mismo, y la manera en que las relaciones presentes han sido influenciadas por las experiencias infantiles pasadas y cómo se han organizado en reacción a éstas.
- **Proceso de pensamiento:** Esta función se refiere a la capacidad de pensar con claridad. Se manifiesta a través de la habilidad para comunicar de manera inteligible los propios pensamientos. Abarca la adecuación de los procesos que guían y sostienen el pensamiento: la atención, la concentración, la formación de conceptos, el lenguaje, la memoria y la proporción relativa de los procesos primarios y secundarios en el pensar.
- **Regresión adaptativa al servicio del yo:** Es la capacidad del yo para utilizar la regresión de manera adaptativa y producir nuevas configuraciones e integraciones creativas, esencial para el acto creativo.

- **Funcionamiento defensivo:** Esta función incluye el grado en que las defensas reducen con éxito los afectos disfóricos (ansiedad, depresión), y el grado en que se convierten en influencias adaptativas o desadaptativas de la ideación y de la conducta.
- **Barrera de estímulos:** Esta función yoica tiene dos componentes básicos: uno receptivo y uno expresivo. El receptivo es el umbral de sensibilidad del sujeto para la estimulación sensorial y la conciencia de la misma. El componente expresivo se relaciona con la manera en que el sujeto responde a los diferentes grados de estimulación, con énfasis particular en si los mecanismos de ajuste son adaptativos o desadaptativos. El componente receptivo incluye la sensibilidad para la estimulación interna (cambios en la temperatura), y externa (luz, sonido), con una meta final en común: impactar el sistema nervioso. La barrera de estímulos se encuentra más estrechamente relacionada con el sistema nervioso motor.
- **Funcionamiento autónomo:** Las funciones autónomas primarias son la percepción, la atención, la inteligencia, la intencionalidad, la memoria, el lenguaje, la sensación y la expresión motriz. La autonomía secundaria comprende tanto los hábitos, las capacidades complejas aprendidas, rutinas de trabajo, pasatiempos, intereses y los patrones de conducta que son combinaciones autónomas primarias, como aquellas que son autónomas de manera secundaria, por sublimación. La autonomía implica la libertad de deterioro de estas operaciones, en cuanto a la intrusión de conflictos, de ideación, de afecto y/o pulsiones. Por lo tanto es de interés la relativa falta de deterioro en las funciones autónomas primarias y secundarias.
- **Funcionamiento sintético-integrativo:** Es la capacidad para integrar experiencias conductuales y/o psicológicas, potencialmente discrepantes, que pueden manifestarse en pensamientos, sentimientos, acciones y percepciones; es decir, permite planear y organizar operaciones, percibir la relación del pasado con el presente y relacionar el estado de ánimo con la idea, la percepción y la experiencia. La función sintética es omnipresente en la acción y el pensamiento humano.
- **Dominio-competencia:** Esta función se refiere a la capacidad de dominar al medio con recursos propios; es decir, el grado de competencia o ejecución de la persona en relación con su capacidad para interactuar con su medio ambiente, así como para

dominarlo activamente e influir sobre él; además, son las expectativas del sujeto acerca del éxito en sus actividades; es decir, cómo se siente en relación con lo que hace y con lo que puede hacer.

De acuerdo a las funciones yoicas explicadas, se puede encontrar la relación de estas funciones con las diferentes escalas del WPPSI y, de acuerdo al puntaje obtenido ya sea alto o bajo respectivamente, se puede reflejar la integración o deterioro en dicha función. Para ello se presenta el siguiente cuadro.

SUBPRUEBAS	PUNTAJES ALTOS	PUNTAJES BAJOS	FUNCIONES YOICAS
Información	Buen rango de información, buena memoria, antecedentes de un ambiente estimulante, atención e interés en el medio, ambiciones intelectuales, curiosidad intelectual o necesidad de reunir conocimientos.	Rango de información deficiente, memoria deficiente, tendencia a renunciar fácilmente a tareas difíciles, antecedentes de haberse desarrollado en otra cultura o poca orientación hacia el logro.	Capacidad sintético-integrativa, funcionamiento autónomo, prueba y sentido de realidad.
Vocabulario	Buena comprensión verbal, antecedentes de un ambiente familiar y cultural estimulante, buen aprovechamiento en el preescolar, habilidad para establecer conceptos o esfuerzo intelectual.	Comprensión verbal deficiente, antecedentes familiares o culturales poco estimulantes, antecedentes de idioma extranjero o verbalización poco estimulada por la cultura.	Relación de objeto, capacidad sintético-integrativa, funcionamiento autónomo, prueba de realidad y proceso del pensamiento.
Aritmética	Facilidad para el cálculo mental, buena concentración o habilidad para enfocar la atención.	Habilidad inadecuada para el cálculo mental, concentración deficiente o bloqueo hacia tareas matemáticas.	Proceso del pensamiento, capacidad sintético-integrativa y relación de objeto (problemas con la autoridad).
Semejanzas	Buen desarrollo del pensamiento conceptual, habilidad para seleccionar y verbalizar relaciones apropiadas entre dos objetos o conceptos, flexibilidad para procesos de pensamiento.	Pensamiento conceptual deficiente, pensamiento de tipo concreto, rigidez de los procesos de pensamiento, actitud negativa.	Proceso del pensamiento, capacidad sintético-integrativa, funcionamiento autónomo, relación de objeto y juicio de realidad.

Comprensión	Buen juicio social, conocimientos de reglas de conductas convencionales, capacidad para organizar el conocimiento, habilidades sociales, habilidad para verbalizar adecuadamente o haber estado en contacto con diversas experiencias.	Juicio social deficiente, fracaso al tomar responsabilidad personal, pensamiento demasiado concreto o dificultad para expresar ideas verbalmente.	Capacidad sintético-integrativa, proceso de pensamiento, relación de objeto, barrera contra estímulos, funcionamiento defensivo, regulación de los impulsos y afectos, dominio-competencia, prueba, sentido y juicio de realidad.
Frases	Buena capacidad de memoria inmediata, habilidad para atender adecuadamente en situación de prueba o ambas.	Ansiedad, distracción o dificultad de secuenciación auditiva.	Regulación y control de los impulsos y afectos.
Casa de animales	Destreza visomotora, buena concentración y persistencia, habilidad para aprender material nuevo de manera asociativa y reproducirlo con rapidez y exactitud, así como buena motivación de logro.	Dificultad de coordinación visomotora, distracción, defectos visuales o lentitud para hacer asociaciones.	Regulación y control de los impulsos y afectos, proceso de pensamiento y funcionamiento autónomo..
Figuras incompletas	Buena capacidad de percepción y concentración, así como capacidad para atender a detalles.	Ansiedad que afecta la concentración y atención, preocupación por los detalles irrelevantes, así como actitudes negativas (cuando el niño no coopera y se limita a señalar que "nada falta").	Relación de objeto, regulación y control de los impulsos y afectos (por la ansiedad), prueba y juicio de realidad y capacidad sintético integrativa.
Laberintos	Buena organización perceptual, eficacia en la planeación, velocidad y exactitud así como habilidad para seguir instrucciones.	Organización visomotora deficiente, ineficiencia en la planeación o dificultad para posponer la acción.	Juicio de realidad, capacidad sintético-integrativa, regulación y control de los impulsos y afectos.
Diseños geométricos	Buena habilidad perceptomotora, buena coordinación mano-ojo o ambas.	Habilidad perceptomotora deficiente, coordinación mano-ojo deficiente, así como inmadurez en el desarrollo.	Regulación y control de los impulsos y afectos y funcionamiento autónomo.

Diseños con prismas	Buena capacidad de integración visomotora y espacial, buena capacidad para formar conceptos, capacidad de análisis y síntesis, velocidad y exactitud para evaluar un problema, buena coordinación mano-ojo, buena capacidad de razonamiento no verbal, así como empleo de métodos adecuados de ensayo y error.	Integración visomotora y espacial deficiente o problemas visoperceptuales.	Capacidad sintético-integrativo, funcionamiento autónomo y proceso del pensamiento.
---------------------	--	--	---

Este cuadro muestra que a pesar de que la inteligencia opera de manera autónoma, otras funciones psíquicas pueden influir en la expresión de esta capacidad cognitiva. Un ejemplo claro en este sentido es lo que muestra Anna Freud (1986), al explicar que cuando un niño posee un yo débil o inmaduro, no puede hacer frente al impacto de los peligros provenientes del medio ambiente; por consiguiente, intenta deshacer sus propios logros tan pronto como los alcanza, trata de no ver la realidad exterior tal como es (negación), y de no registrar ni hacer conscientes las representaciones de los impulsos internos tal como lo promueve el ello (represión), oculta los impulsos inoportunos bajo la apariencia de sus opuestos (formación reactiva), substituye los hechos dolorosos por fantasías placenteras (huida a la vida de la fantasía), atribuye a otros las cualidades que no le agrada ver en él (proyección), y se apropia de otros, lo que parece ser recibido con benplácito (introyección). Es normal que en toda infancia se utilicen en grado moderado estos métodos para defender al yo contra la ansiedad. Sin embargo, cuando se hace un uso excesivo de algunos de ellos, el daño que sufren las funciones yoicas se torna considerablemente mayor y adquiere una importancia más permanente. Ejemplo de lo anterior es cuando los niños se niegan a admitir la realidad, por lo que no se verán libres para usar la plenitud de su inteligencia para vincularse con la realidad externa; inclusive algunos niños llegan hasta inventar nombres especiales para sí mismos, con el fin de negar algo que no les agrada de sí mismos.

Por lo tanto, si un niño presenta un conocimiento defectuosos del mundo exterior, que está muy por debajo del nivel de su inteligencia, se ve gravemente afectado en sus propias

emociones, presenta espacios en blanco en el recuerdo de su propio pasado que rebasan el alcance usual de la amnesia infantil, con una falla en el sentido de realidad (desdoblamiento de la personalidad), y con una motilidad incontrolable.

2.6 LA INTELIGENCIA Y SU RELACIÓN CON LA FIGURA PATERNA.

Dependiendo del ambiente emocional que el niño haya recibido de su núcleo familiar, sobre todo de la relación padre-hijo, es como el niño va a percibir a su padre en sus funciones paternas, por lo que algunos teóricos refieren que tanto el desarrollo emocional como el desarrollo social y mental de los niños está influido por el rol de los padres; por consiguiente, comenzaremos con lo que mencionan al respecto los teóricos tradicionales del desarrollo social, incluyendo a Freud y a Bowlby (1960, citado en Goleman, 1998), los cuáles creían que el padre era una figura menos importante que la madre en la vinculación afectiva infantil; de hecho, consideraban a la madre como el primer objeto de afecto por parte del niño y dudaban mucho de que los lactantes pudiesen establecer vínculos con más de una persona. La cuestión relativa de que si un bebé puede establecer una vinculación con su padre ha fascinado a los investigadores en estos últimos años y sus hallazgos están en contradicción con el punto de vista tradicional.

Por la década de los 60 se ponía entonces en tela de juicio la tradición de Freud y Bowlby, quienes realizaron un estudio y en él hacen la observación de que es importante la estimulación social (hablarle al niño, acariciarlo y jugar con él), así como la capacidad de respuesta del adulto al comportamiento del lactante. La persona que respondía rápida y confiadamente cuando el bebé sonreía o lloraba, era preferida a otras a las que él prestaba menos atención. El padre, desde luego, es potencialmente capaz como la madre para estimular al bebé y responder a sus señales y, por tanto, ambos pueden proporcionar importantes aportaciones para el desarrollo.

La presencia o ausencia del padre en el hogar no es simplemente lo que marca la diferencia en el desarrollo intelectual de los niños varones. Es, asimismo, importante la cuantía de estimulación proporcionada por el padre que vive con su hijo. En las niñas se dice que ni la

ausencia del padre ni el grado de contacto que mantienen con él, cuando conviven, parecen actuar sobre el progreso cognitivo; pero esta influencia va a manifestarse más tarde sobre la evolución intelectual. La habilidad del padre como compañero de juegos, sobre todo si son físicamente estimulantes, está más correlacionada con el desarrollo intelectual de los varones que con las mujeres. En cambio, el padre influye sobre el progreso cognitivo de las hijas mediante estimulación verbal, tal como hablarles, halagarlas, alabarlas y mostrándose capaz de responder a sus iniciativas sociales para él. Las madres influyen principalmente sobre sus hijas mediante estimulación verbal e intelectual; en cambio, la influencia materna sobre el desarrollo cognitivo de los varones se ejerce mediante contactos físicos en el juego social y por su capacidad de respuesta social. Se trata de una pauta compleja, pero clara: ambos progenitores influyen sobre sus hijas a través de la interacción verbal y de su cariño, sobre los hijos por la interacción física (Ramírez, 1990).

El mismo autor explica que la influencia del padre en el desarrollo intelectual de sus hijos no concluye con la infancia, su influencia continúa, por lo que es importante ver las alteraciones que se pueden presentar; como por ejemplo: el abandono físico, ya sea con la ausencia del padre en la que está permanente fuera del hogar, fallecimiento, divorcio o abandono de la familia; padres que continúan siendo miembros de la familia y que son frecuentemente inasequibles para sus hijos debido a motivos laborales, viajes o simple falta de interés. En un estudio importante realizado por Rober Blanchard y Henry Biller, se ha demostrado que la disponibilidad del padre así como su ausencia, afectan a los rendimientos escolares infantiles; es necesario que se preste atención al niño, se le anime y estimule sobre su desarrollo cognitivo. Una explicación del nivel más bajo de capacidad cognitiva de los niños procedentes de hogares con un solo progenitor, puede consistir en que reciban menos atención por parte del adulto e interactúan menos con ellos que aquellos otros en cuyos hogares están presentes el padre y la madre. En un hogar con un solo progenitor y en el que existe cierto número de hijos, parte de las tareas, la enseñanza o el juego con los pequeños son asumidos por los hermanos mayores.

Las ausencias del padre en el hogar, se pueden deber a varias causas (divorcio, abandono, muerte o por trabajo), cada una de estas causas llevan consigo una percepción

especial y definida del niño hacia la figura paterna. Lo que sí resulta evidente es que la familia de un solo padre está básicamente incompleta (Satir, 1986, citado en Rodríguez, 1988).

La forma en que los padres manejen la situación de separación con sus hijos, influirá en la imagen que éste tenga, hasta su vida adulta, de lo que es la familia. Si los padres se separan violentamente, el niño carecerá de sentimientos positivos y seguramente será muy desdichado; de lo contrario, evaluará felizmente una situación traumatizante.

Con respecto a las familias mexicanas, Sandoval (1985, citado en Rodríguez, 1988), hace hincapié en dos situaciones predominantes en México, con referencia a las ausencias del padre en el hogar. Una de ellas, cuando los padres se han divorciado, muerto o abandonado el hogar; la otra, cuando el padre está presente, pero en realidad está ausente en la significación viva de los hijos. Afirma que, en ambos casos, se sedimenta el rencor y el resentimiento hacia el que abandona por un lado, y por otro, la idealización y el anhelo, sentimientos éstos que nunca se confrontan con un ser real, por lo tanto, quedan sin resolverse intrapsíquicamente, apareciendo únicamente en implacables conductas bizarras a las que éste trata de dar múltiples explicaciones.

Las ausencias del padre cuando el niño va adquiriendo los logros de su desarrollo, suelen dejar huellas en el mismo; al respecto, Aberastury (1978, citado en Rodríguez, 1988), afirma que es frecuente que los padres no recuerdan la edad en que el niño pronunció la "primera palabra", o el momento en que se presentaron los primeros trastornos. Refiere que en este periodo la figura del padre cobra una gran importancia y su ausencia real o psicológica puede trabar gravemente el desarrollo del niño incluyendo la inteligencia, aun cuando la madre lo comprenda bien y lo satisfaga.

Otra de las causas de que falte el padre en el hogar, es que éste trabaje fuera del entorno familiar por tiempo prolongado. El que el padre salga a trabajar por una semana o más tiempo, puede no ser tan notorio, cuando la madre (que es la que permanece en el hogar), mantenga su imagen viva. La ausencia por sí sola, crea tensión en la situación familiar, a menos que exista, entre los miembros de la misma, un magnífico sistema de comunicación y se logre el

mayor contacto posible cuando el padre regrese a la casa. André Le Gall (1972, en Rodríguez, 1988), se refiere a aquellas familias en donde el padre se ausenta por largos periodos de tiempo. Sugiere que la madre se debe de dar a la tarea de hacer patente por medio de comentarios la presencia del padre, que le asigne el lugar que le corresponde en el hogar, aun cuando esté ausente; en caso contrario, afirma que puede haber en los infantes secuelas graves. El hacer manifiesta la imagen paterna por medio de comentarios frecuentes, dejarle para su regreso las decisiones más importantes, son factores que contribuyen a menudo a su reivindicación en el hogar. Se ha demostrado, por ejemplo, que los padres que son percibidos por sus hijos como más aceptantes y que usan menos la hostilidad psicológica tienden a tener hijos con características altas de logro (Nuttall, 1976, en Aguario y Suárez, 1984).

En todas las situaciones de lejanía y abandono por un lado o de aceptación del padre hacia los hijos por el otro, el niño siempre está muy sensible ante la realidad de su ambiente familiar y esta realidad influye mucho más que las apariencias, ya que como afirma Porot (1975, en Aguario y Suárez, 1984), en el plano afectivo, la realidad incluso estando oculta influye mucho más en el niño que las apariencias. El niño es mucho más intuitivo que el adulto, siente la realidad afectiva que se oculta detrás de las apariencias, que en ocasiones logran engañar a los parientes o a los amigos de un matrimonio, pero al niño no.

Sin embargo, parte de la tradición familiar es que los hijos no se enteren de los problemas de los padres y entre los mismos, cualquier discusión seria que puedan tener se lleva a cabo cuando los hijos no estén presentes. La discusión sólo será percibida por el niño en forma de tensiones entre los padres, rodeándolo de un ambiente hostil que le dan señales de la situación conyugal de los padres. El niño, al percibir esta relación, crea fantasías que logren explicar lo que ocurre; quedando en suposiciones ante la imposibilidad de explayarse con sus padres, volviéndose así retraído y pensativo, lo cual le va a impedir una concentración que puede afectar su rendimiento académico (Ongay, 1980, en Aguario y Suárez, 1984).

Al respecto Klein (1937/1987), menciona que las personas a quienes así consideramos representan en esencia a los padres admirados y amados. Por lo que en ningún momento es fácil para el niño establecer con ellos relaciones armoniosas y que los primeros lazos de amor

se ven seriamente inhibidos y perturbados por el odio y por el sentimiento de culpa. Es cierto que los padres pueden haber carecido de amor y comprensión, lo cual tenderá a aumentar todas las dificultades. Los impulsos y fantasías destructivos, los temores y la desconfianza, que en cierta medida se hallan siempre activos, aun en las circunstancias más propicias, se incrementan innecesariamente si las condiciones son desfavorables y las experiencias desagradables. Además, lo que es también muy importante, es que si al niño no se le da bastante felicidad en la primera etapa de su vida, quedará perturbada su capacidad para desarrollar una actitud optimista, de amor y confianza en los demás. No debe, sin embargo, deducirse que la capacidad de amar y ser feliz responde en proporción directa a la cantidad de amor que se haya recibido. En realidad, hay niños que configuran en el inconsciente imágenes paternas extremadamente duras y severas (lo que perturba su relación con los padres reales y con la gente en general), aunque hayan tenido padres buenos y cariñosos. Por otra parte, las dificultades mentales del niño no están frecuentemente en proporción con el trato desfavorable que puedan haber sufrido. Si por razones internas que desde el principio varían en cada individuo, existe escasa capacidad para tolerar la frustración, y si la agresión, temores y sentimientos de culpa son muy intensos, la mente infantil puede exagerar y deformar grotescamente los defectos de los padres y en especial la intención que determina sus errores. De este modo, los padres y otras personas de su ambiente serán juzgados predominantemente duros y severos. El propio odio, temor y desconfianza tienden a crear, en el inconsciente, figuras paternas terribles y exigentes. Estos procesos se encuentran en diverso grado, activos en todos, ya que todos tienen que luchar con mayor o menor intensidad en un sentido o en otro, con sentimientos de odio y temor. Vemos así que las "cantidades" de impulsos agresivos, temores y sentimientos de culpa (que parcialmente surgen de razones internas), guardan una relación importante con la actitud mental predominante que asume el niño.

En contraste con niños que han tenido un trato desfavorable, desarrollan en su inconsciente figuras paternas duras y severas, que afectan desastrosamente su perspectiva mental; en muchos otros, los errores o la falta de comprensión de los padres producen consecuencias menos adversas. Los niños que, por razones internas, son desde el comienzo mucho más capaces de soportar las frustraciones (ya sean evitables o inevitables), es decir, que puedan hacerlo sin exceso de odio y sospechas, serán mas tolerantes a los errores que los

padres cometan al tratarlos; podrán confiar más en sus propios sentimientos amistosos y, por lo tanto, al tener mas autoseguridad serán menos susceptibles a lo que provenga del mundo externo. Ninguna mente infantil se encuentra libre de temores y sospechas, pero si la relación con los padres está basada sobre todo en la confianza y el amor, éstos podrán ser establecidos firmemente en la mente como figuras mentoras y benéficas, las que serán fuente de bienestar y armonía y prototipo de todas las relaciones amistosas de la vida futura. Si en el inconsciente se logra superar los rencores contra los padres y perdona las frustraciones que sufrió, entonces podrá vivir en paz con él mismo y con su ambiente familiar. Por lo anterior, la gente actúa en función de sus percepciones y no necesariamente en términos de la realidad. Si esto es así, las percepciones del niño sobre los sentimientos de su familia, resultarán importantes en el modelado de su vida, un tanto aparte de los verdaderos sentimientos de la familia.

Aguario y Suárez (1984), mencionan que la función de los padres comprende una relación constante con sus hijos y la preocupación del buen ejemplo. Desafortunadamente, dado que los papás trabajan mucho tiempo fuera de casa, no tienen el tiempo suficiente para convivir con sus hijos. La figura de un padre responsable y cariñoso dentro de la familia es un punto clave para el buen desarrollo de los hijos dentro de la sociedad. Esto mismo es confirmado por Ackerman (1974, en Aguario y Suárez, 1984), al señalar que "si un padre no ofrece seguridad al niño, éste no se adapta ni se identifica a la etapa de su padre".

En la actualidad los padres tienen que ingeniárselas para mantener una relación cercana a pesar de los horarios de trabajo, tales como establecer una constancia en las llamadas telefónicas, mayor convivencia los fines de semana o tener una actividad recreativa compartida por todos.

Por lo tanto, se concluye que el adecuado desempeño de la imagen paterna trae como consecuencia una mejor estructura de la familia, y por lo tanto un grado mayor de salud mental en cada uno de sus miembros, ya que son capaces de vivir en armonía con su mundo interno y estar satisfechas con su mundo externo (con el ambiente natural y con quienes le rodean). Este mejor grado de salud mental favorece que el niño tenga una mejor adaptación en todas las áreas de su vida; con su familia al disminuir los conflictos; con sus amigos al tener una

adecuada sociabilidad e incluso en su escuela para que muestre un mejor rendimiento académico.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

Si acaso estuviera mi padre a mi lado,
podríamos charlar como antaño fue,
de cuando me hablaba de aquello del árbol
que debe ser fuerte y saber resistir,
prodigar sus frutos, ofrecer su sombra,
cubrir sus heridas, forzar sus firmezas
y siempre seguir...

CAPÍTULO 3.

FIGURA PATERNA.

3.1 DATOS HISTÓRICOS DE LA FIGURA PATERNA.

Para poder entender el lugar que el padre ocupa en la actualidad, es importante primero situarlo dentro de la familia, ya que si no lo hacemos, sólo nos referiríamos al padre en el sentido biológico. La familia, en el sentido moderno, es la unión estable del padre, la madre y los hijos, la cual se inicia con el matrimonio y que debería perdurar hasta la madurez física, intelectual, emocional y social de los hijos. A partir de saber que la familia es una institución que evoluciona y es flexible, ha dado lugar a diferentes tipos de familia, según la época histórica y cultural a la que se refiere, por lo que a continuación se realizará una breve reseña de los tipos de familias que se presentaban desde los antepasados, para conocer los cambios y la evolución de la función e imagen que el padre ha tenido dentro de la familia.

Engels (1984) ubica la diferenciación de la familia, de acuerdo a tres etapas de la evolución humana.

1. Salvajismo: Período en que predominó la apropiación de productos naturales enteramente formados. En esta etapa, las producciones artificiales del hombre están destinadas, sobre todo, a facilitar esa apropiación.
2. Barbarie: Período de la ganadería y de la agricultura, y de la adquisición de métodos de creación más activa de productos naturales, por medio del trabajo humano.
3. Civilización: Período en que el hombre aprende a elaborar productos artificiales, valiéndose de productos de la naturaleza, como primeras materias, por medio de la industria propiamente dicha y del arte.

De acuerdo a González Núñez, Cortés y Padilla (1996), dentro de la evolución humana, sitúan a la familia en las civilizaciones primitivas, en las civilizaciones primarias y en las civilizaciones secundarias o compuestas.

- La familia en las civilizaciones primitivas: Estas tribus vivían bajo el régimen de la recolección de productos naturales, raíces y frutos, así como de la caza menor. Dicha familia era individual, monogámica, con derechos iguales y estables, por lo que la libertad de elección resulta del libre acuerdo de las partes, tanto para las doncellas como para los mancebos; los propios padres de los jóvenes de uno u otro sexo, no ejercen sobre ellos ninguna presión. Además, su flexibilidad les servía para adaptarse a las evoluciones de la economía primitiva. Existía fidelidad y esto sucedía también en el trabajo, repartiéndose en una forma equitativa; la caza y ciertos trabajos pesados, correspondían al hombre, en tanto que la recolección de plantas, los cultos principales, el cuidado del hogar y de los hijos pequeños correspondían, a la mujer. En esta civilización no existía la servidumbre. La vida común de los esposos se revela como verdaderamente humana, ennoblecida por la decencia y la amistad; el cuidado de los niños se caracterizaba por los mimos frecuentes tanto del padre como de la madre. La organización social de la familia primitiva la vemos muy rudimentaria, ya que el marido era la autoridad central; es decir, actuaba en forma no tiránica en sus relaciones conyugales y filiales. Otra de las características de dicha familia era la conservación de la perpetuidad de la raza, a través de la procreación y educación de los hijos.
- La familia en las civilizaciones primarias: La cual estaba constituida por tres civilizaciones:
 - a) Caza mayor: La familia era patriarcal; tuvo grandes progresos económicos debido a su instrumental de trabajos, el que consistió ante todo en armas punzantes, como lanzas y puñales, también utilizados para la defensa. La alimentación vegetal deja de ser la base exclusiva de su régimen alimenticio; en consecuencia, la caza se convirtió en un trabajo masculino en el que las mujeres no tomaban parte. La importancia económica del hombre se hace preponderante y por lo tanto se desarrolla en él un primer sentimiento de superioridad sobre la mujer, ya que ésta no aportaban más que la recolección de plantas del medio biológico, con interés secundario

para la subsistencia de la familia; por lo tanto, la mujer desempeñaba un papel puramente pasivo.

- b) Pequeño cultivo: Se funda en la supremacía de la mujer, por lo que se asume el matriarcado, ya que la práctica de recolección de plantas adquirió una importancia económica. En esa época aparecen dos nuevos utensilios: el hacha y el azadón, para el comienzo de la vida campesina. Aparece el singular tipo de sociedad conyugal sin convivencia de marido y mujer, ya que el marido vive con su propia familia en intervalos más o menos alejados y sólo permanece con la mujer pocos días, siendo su único papel el de procrear, por lo que en casa de su esposa hacía el papel de huésped y en las mismas aldeas, el de extranjero. Asimismo apareció otra forma de matrimonio que se llamaba "bina" y que domina en Indonesia, en donde el marido se establecía definitivamente en casa de su esposa y seguía siendo el marido de su mujer, aunque sin actuar como padre de sus hijos. Las dos formas anteriores de matrimonio, figurativamente monogámico, refuerzan el matriarcado. Posteriormente aparece el matrimonio por servicios, en donde el prometido debía servir durante un tiempo, antes o después del matrimonio, a los padres de su futura esposa, las atenciones y servicios se los dedicaba al hermano mayor o al mayor de los tíos, quienes estarían considerados como los parientes masculinos más próximos; esto lo hacía con el objeto de conquistar cierta autoridad y autonomía para su hogar futuro. El régimen del matrimonio determina el régimen de la familia, siendo la mujer el jefe y no el hombre; la autoridad principal después de la mujer era el hermano mayor de ésta o su tío, mas no su marido. Cuando la doncella se casa, el padre no es consultado; la mujer es consejera de la aldea y aun de la tribu misma; con frecuencia adquiere el papel de sacerdote hechicera de la tribu. Sin embargo, los papeles ejecutivos se confiaban a los hombres.
- c) Pastoreo nómada: La familia era patriarcal, ya que en dicha organización el padre adquiría el carácter de pastor y a su muerte la autoridad pasaba a manos de su hijo mayor. En vida del padre, este hijo gozaba de ciertas prerrogativas que lo colocan en una posición privilegiada frente a la de los

otros hijos. La economía corría a cargo de la masculinidad, ya que el pastoreo tomó un auge y por lo tanto una riqueza y una supremacía. La mayoría de los alimentos eran de origen animal y la mujer solamente los recibía y los preparaba, por lo que adquiere un rol pasivo. Una forma de matrimonio que se practicaba entonces era el rapto, ordinariamente acordado entre los jóvenes que querían precipitar negociaciones matrimoniales; la espera muchas veces era por falta de dote de parte de los padres de la doncella; a la vez que el rapto era sólo frecuentemente simulado por los jóvenes, a fin de que no se perdiera la integridad corporal de la joven y posteriormente ésta no fuera despreciada, como sucede hoy con las madres solteras. Poco a poco se va introduciendo la poligamia, contribuyendo así a mantener e incluso acentuar la supremacía del hombre, desarrollándose hasta el exceso. Dentro de la familia el hombre actúa como verdadero amo y dueño de su mujer, de sus hijos y de todo lo que le rodea.

A continuación se muestra la siguiente tabla que comprende las características básicas tanto del matriarcado como del patriarcado (Hurlock, 1961, citado en González Núñez, Cortés y Padilla, 1996).

MATRIARCADO	PATRIARCADO
Funciones relativas al cuidado de los hijos. Puede realizarse también por el hermano de la madre o por el marido.	Funciones relativas al cuidado de los hijos. Son realizados por la madre.
Los matrimonios parecen menos estables. La mujer sigue viviendo en su grupo consanguíneo y sus hijos se consideran miembros de éste.	Los matrimonios son más estables. La pareja forma su grupo.
Los principios del amor matriarcal están referidos a la vida, la humanidad, la paz y el amor incondicional.	Los principios del amor patriarcal se dirigen al amor abstracto, a las leyes hechas por el hombre y al Estado.
Las mujeres son tan importantes como los hombres, para la continuidad del grupo.	Las mujeres pueden tener derechos legales en su propio grupo y estar totalmente asimiladas por el grupo del esposo.
Se requiere de los hombres solamente como progenitores y la figura del esposo no es necesariamente permanente.	Depende de los fines del matrimonio, para la continuidad dentro del grupo.
La autoridad de los grupos de descendientes se basa en un acuerdo y se requieren instituciones grupales especiales para limitar y circunscribir la autoridad del esposo y del padre, sobre las esposas de los hijos.	No se requieren instituciones específicas para asegurar la autoridad de los grupos de descendientes.
La madre es una figura cálida que da amor, pero el padre es, a menudo, menos importante y los hijos son menos dependientes de él.	El padre es una figura de respeto, en tanto que la madre lo es de calidez y de amor.

- La familia en las civilizaciones secundarias o compuestas: Estas civilizaciones fueron ocupando diversas migraciones de pueblos, debido a los traslados de los valores culturales de una tribu a tribu vecinas; este traslado de valores entre razas y regiones diferentes, también contribuyó a una evolución interna. Bajo la influencia de estos factores se formaron las civilizaciones secundarias o compuestas, distinguiendo tres tipos de civilizaciones:
 - a) La familia de la civilización secundaria del pequeño cultivo combinado con el del pastoreo nómada: Esta civilización se encontraba gobernada por los abuelos, con cierta supremacía de la mujer (abuela), propietaria del suelo y de su hija mayor heredera.
 - b) La familia de la civilización secundaria de la caza mayor combinada con el pequeño cultivo: Se unen la vida urbana (industria y comercio masculino), y la vida campesina. Esta civilización compuesta desarrolla la poligamia, pero en una forma ventajosa y desagradable, halagando la figura del macho.

- c) La familia de la caza compuesta del pastoreo nómada y de la caza mayor: El rey seguía siendo el padre, acercándose cada vez más a una especie de monarca o de déspota, hasta llegar a convertirse en un ser casi divino.

Otros datos históricos muestran los distintos tipos de relación entre padres e hijos, en diferentes civilizaciones, al respecto Sánchez (1963) explica lo siguiente:

Un niño samoano tiene una imagen paterna benévola pero difusa y sin idea de dependencia, pues (todos los varones mayores), los tíos, parientes adultos, etc., tienen autoridad sobre el niño.

El padre iatmul subraya el parecido entre él y su hijo, lo apedrea e insulta, porque no cuida bien a los plantíos o los animales. De mil maneras hace entender al niño de 10 ó 12 años, eres muy fuerte, más de lo que pareces, más aún de lo que te sientes. Tan fuerte eres que puedes ser mi rival y vencerás.

El caníbal mundugumar que ha sido tratado con aspereza por su propio padre y consentido por sus tíos o varones mayores, perpetúa el patrón de conducta en su hijo. Este ve a su padre como a un hombre siempre listo a golpearlo y a exigirle.

En Tasmania, todos los cuidados del niño recaen sobre la mujer, quien lo carga a la espalda en una piel de canguro, lo alimenta echando sus largos pechos hacia atrás por encima de sus hombros; el padre, cariñoso con el hijo nunca lo castiga. El niño a los 12 años ya sabe cazar, luchar, confeccionar armas y rastrear a los animales. Es tratado cariñosamente por su padre hasta la pubertad, luego se le somete a una ceremonia de iniciación de virilidad en la que se escarifican los hombros, los muslos y el pecho.

Los semang de la Península Malaya nunca pegan a sus hijos, a veces les riñen, pero no permiten que lo hagan otras personas. Desde pequeños siguen a sus padres en la selva en busca de caza. Cuando han alcanzado los 5 años, deben evitar encontrarse padre e hija y madre e hijo.

Los hopis de Arizona eran maltratados por sus padres; los tíos maternos estaban encargados de su educación. Se daba especial cuidado al desarrollo y la resistencia física. Cuando hacía frío, las personas mayores se acostaban cerca del fuego y los niños en los sitios más alejados. A veces se le dice al muchacho que deje de comer a la mitad de la comida, con la orden de no comer más, para que aprenda a resistir el hambre.

La familia en Grecia nos muestra otro de los panoramas de la función e imagen del padre en las grandes civilizaciones; Grecia estaba compuesta por dos ciudades principalmente:

- a) Atenas: Al estructurarse la familia, la cabeza visible de la misma era Zeus, cuya autoridad se delegaba a todo padre de familia, el cual asumía el papel de dueño y señor de su mujer e hijos, al igual que el dominio sobre sus tierras, pertenencias y hombres. Era él quien decidía la educación de los hijos; aunque era la madre quien la llevaría a cabo; le correspondía estar recluida en su casa, al cuidado de la misma y de los hijos. La libertad de la que gozara la mujer era la que el esposo o padre estuviera dispuesto a darle; su educación se centra fundamentalmente en las labores del hogar y en las formas más eficaces de halagar a los hombres de la casa. La educación del hombre, en cambio, fue más completa formándosele para ser la cabeza indiscutible de su familia.
- b) Esparta: El padre era un militar a disposición del Estado y un hombre de gran rudeza, siendo en su familia el padre y dueño de los hijos y el encargado de arreglar sus bodas. Estos, naturalmente, se sometían a la voluntad de su padre, quien influía además en el matrimonio de las hijas y quedaba al cuidado de la dote. El hombre podía obtener la separación con sólo ordenar a su mujer regresar a la casa de sus padres. El hombre poseía la figura de padre educador, esto estaba muy marcado en el momento en que nacían los hijos; cuando nacía una niña se colocaba en la puerta una madeja de lana y si era varón se marcaba con una hoja de olivo.

Una vez revisados los antecedentes históricos de las civilizaciones, nos ocuparemos de la familia en México. De acuerdo a las primeras costumbres de los grupos indígenas de México, puede creerse que la poligamia no existió y que los principios morales no la autorizaban, pues en todas sus leyendas siempre se ve que los dioses tenían una sola mujer. Cuando la pareja tenía

dificultades en su matrimonio los jueces procuraban que se contentaran, reprendiendo fuertemente al que ellos creían culpable; asimismo, le recordaban a la pareja que al contraer matrimonio habían estado de acuerdo; si seguían con dificultades podían separarse y volverse a casar. La edad para que pudiera casarse un joven era a partir de los veinte años; la razón fundamental para que no lo hiciera antes de esa edad se debía a que si lo hacía en su primera juventud, se debilitaba en su desarrollo. Al mismo tiempo, el matrimonio estaba prohibido entre hermanos, ascendientes y descendientes; los que desobedecían esta ley eran penados con la muerte. El adulterio también era penado con la muerte, aplicándose en diferentes formas (González Núñez, Cortés y Padilla, 1996).

Ballesteros (1964, citado en González Núñez, Cortés y Padilla, 1996), nos dice lo que era la familia entre los aztecas: "Un núcleo eficaz y activo de la vida social, que desempeñaba real y positivamente su misión en la sociedad. El respeto filial y el amor paterno encontraron amplio campo de acción en sus costumbres y el hogar era un centro de educación en el que se formaba el carácter de los hijos, aprovechando todo acontecimiento para ilustrar su conciencia por medio de discurso y pláticas con los que se pretendía grabar en el corazón de los niños las máximas de moral y normas de conducta".

Las relaciones familiares se entendían no sólo entre padres e hijos, sino que abarcaban también a los tíos y demás parientes, quienes a medida que envejecían, acusaban mayor influencia dentro de la vida familiar.

La educación en el hogar tenía dos finalidades distintas, señala Ballesteros: una veía a la enseñanza de los jóvenes para su trabajo y la otra tenía relación con la formación del carácter por medio de las pláticas morales. Para favorecer a la primera, el trabajo que desempeñaba el padre y sus oficios lo heredaban los hijos; es decir, el hijo del agricultor seguía cultivando la tierra, el de tejedor de pluma continuaba con el oficio de su padre y así sucesivamente. En esta forma el padre no sólo cuidaba la conducta de su hijo, sino que le comunicaba los secretos de su oficio.

Finalmente, para una mejor comprensión de la estructura familiar mexicana, un breve análisis del papel que cada uno de los miembros desempeña, nos indicaría que el esposo debe trabajar y proveer; nada sabe y nada quiere saber acerca de lo que sucede en casa, sólo demanda que todos lo obedezcan y que su autoridad sea indiscutible. Después de las horas de trabajo, se reúne con frecuencia con los amigos y prosigue así una vida que en nada difiere a la que practicó antes de casarse. Hacia sus hijos muestra afecto, pero antes que nada autoridad, mostrándose satisfecho con que los hijos obedezcan. En tanto que la esposa se somete y deberá servir a la entera satisfacción de su marido; pero como esto no siempre es posible, el esposo es a menudo cruel y aun brutal hacia la esposa. Los hijos varones tendrán que desempeñar, sobre todo, un digno papel de varón, nada de muñecas, ni de casas, jugará con pistolas, soldados y coches; deberá gritar tiránicamente y provocar pánico en los otros niños. Por el otro lado, la niña deberá ser discretamente femenina, dedicándose primero al hogar y más tarde a la maternidad.

Por lo anterior, observamos que la estructura de la familia es dinámica y evoluciona conforme evoluciona la sociedad; con el tiempo, los papeles se enriquecen y cambian. En México la mujer, como mujer y como madre, ha crecido mucho. El hombre, como hombre y como padre, también ha evolucionado, aunque mucho más lentamente que la mujer, exhibiendo aún rasgos machistas. Sin embargo, en la familia mexicana prevalece una organización triangular (madre-padre e hijos), denominada así por Santiago Ramírez (1981), en donde lo característico de la madre es la abnegación y una plena identificación y aceptación de su figura maternal, con una muy pobre actualización de su figura femenina sexual. Y lo característico del padre mexicano es que representa una figura temida, ausente tanto física como emocionalmente; sin embargo, por ser temido y estar casi siempre ausente, curiosamente es anhelado. En su actuar cotidiano hace alarde de hombría mediante resaltar su posesión de mujeres, caballos y coches, los que según sus valores afirman la masculinidad. A su vez, espera y condiciona que la mujer sea recatada, poco expresiva de la sexualidad, muy trabajadora, abnegada y muy maternal, por lo que el padre busca que los hijos se identifiquen con sus partes agresivas masculinas, lo que en el fondo es una debilidad. Bajo esta estructura familiar mexicana el hombre es el que decide aunque esté ausente. Los hijos, por lo tanto, reciben a través de la madre, la sensación de un padre temido, anhelado, odiado, como suprema autoridad formal; a su vez, experimenta la

sensación directa de una madre abnegada, poco expresiva sexualmente y muy trabajadora. Dicho esquema es confuso para la identificación del hijo, sobre todo en lo que respecta a la masculinidad.

Tomando en cuenta lo anterior, podemos esquematizar la estructura familiar mexicana, en sus aspectos manifiestos y latentes, de la siguiente manera.

ASPECTOS MANIFIESTOS	ASPECTOS LATENTES
Triangular (padre-madre e hijos).	Diádica: estrecha relación entre la madre y el hijo, cuando el padre se encuentra distante o ausente.
Prioridad del hombre como autoridad en la familia. Preferencia por parte de los padres, para el hijo varón.	Prioridad funcional de la madre, como autoridad de la familia. Rivalidad del padre con el hijo varón y mayor protección a la hija mujer.
Sobrevaloración de la esposa e hijas, por parte del padre.	Devaluación por parte del padre hacia la esposa e hija.
El padre es una figura temida y odiada por la esposa e hijos.	El padre es una figura deseada, admirada y anhelada por la esposa e hijos.
La figura de la madre es valorada, sufrida, desamparada, abandonada.	La figura de la madre es fuerte, dominante y resentida.
La unión familiar gira alrededor del padre.	La unión familiar gira alrededor de la madre.
Manifestación de valores masculinos no machistas: trabajador, responsable, amoroso, fuerte, fiel, controlador, masculino.	Transmisión de valores machistas: agresivo, pedante, débil, infiel, impulsivo, feminoide.
Respeto por los valores éticos y morales.	Indiferencia frente a valores éticos y morales.
Desacuerdo y reprobación, hacia conductas incestuosas, entre padres e hijos y entre hermanos.	Indiferencia hacia las conductas incestuosas entre padres e hijos y entre hermanos.

Como se pudo observar en el cuadro anterior, la familia juega un papel fundamental en la educación de los hijos, por lo que es importante que tanto la madre como el padre cumplan con sus respectivas funciones, con la finalidad de ayudar a sus hijos a tener una percepción más real, de cómo son ellos como padres.

3.2 POSTULADOS TEÓRICOS DE LA FIGURA PATERNA.

En la historia de la Psicología se le ha dado más importancia a la madre ya que existen antecedentes sobre el estudio del vínculo que el bebé establece con ella. Sin embargo, pocos autores le han dedicado interés a la figura paterna, tal es el caso de Freud (citado en Fadiman

y Frager, 1979), quien menciona el papel que forma el padre en la iniciación, proceso, resolución edípica y en su identificación; siendo básico y fundamental el padre para un buen desarrollo emocional, lo cual repercutirá en lo biológico y social. El complejo edípico se explicará más adelante.

Freud nos dice que las enseñanzas de los padres funcionan como una conciencia moral y la llamó superyó, este superyó; repite la severidad del padre. Posteriormente se comprobó que la falta de normas, la debilidad del padre, su ausencia real o psicológica, traían como resultado una severidad enfermiza del superyó. Así la falta de límites no da una buena imagen del padre sino una imagen de abandono y soledad de la que resulta una búsqueda interna del niño, de los límites que el padre no supo ponerle.

A propósito del papel que desempeña el padre, Frago (1981) menciona algunas consideraciones de diversos autores, del papel que desempeña el padre:

Greenacre (1960, en Frago, 1981) explica que la tarea de ser padre implica ser guía e iniciador del juego hacia el exterior, resultando esto un papel complejo y de gran importancia.

Para Lacan (1972, en Frago, 1981) el padre posee la tarea primordial de ser el primer objeto para la identificación, indispensable y vital para el desarrollo correcto del niño.

Por su parte Rascovsky (1973, en Frago, 1981) considera que en lo social el padre desempeña un papel importante para mantener la economía de la familia, señalando que la configuración paternal se logra a través de procesos de identificación, así como por factores innatos.

Freud habla de la trascendencia del padre como modelo u objeto de identificación.

Conviene agregar que el padre influye con su presencia o ausencia desde el desarrollo embrionario en el nuevo ser, con su participación, responsabilidades o carencias de éstas. Ser padre implica preparar a los niños de una manera integral y simultánea, tanto en lo interno

(psíquico), como en lo externo (biológico y social). Huttunwn y Niskanen (1978, en Fragoso, 1981) mencionaron que si el padre provoca conflictos o tensiones en la futura madre, esto repercutirá en el nuevo ser.

Por su parte Klein (1937/1987), explica al respecto que el primer objeto de amor y odio del lactante, su madre, es deseado y odiado a la vez con toda la fuerza e intensidad características de las tempranas necesidades del niño. Al principio ama a su madre cuando ésta satisface sus necesidades de nutrición, calmando sus sensaciones de hambre y proporcionándole placer sensual mediante el estímulo que experimenta su boca al succionar el pecho. Esta gratificación forma parte esencial de su sexualidad, de la que en realidad constituye la primera expresión. Pero cuando el niño tiene hambre y no se le gratifica o cuando siente molestia o dolor físico, la situación cambia bruscamente. Se despierta su odio y su agresión y lo dominan impulsos de destruir a la misma persona que es objeto de sus deseos y que en su mente está vinculada a todas sus experiencias buenas y malas, las cuales luchan en la mente del niño; esta lucha persiste durante toda la vida, pudiendo constituirse en fuente de peligro en las futuras relaciones humanas. Por ejemplo, en la vida adulta la mujer puede aparentemente haberse apartado de su madre y, sin embargo, busca inconscientemente algunos aspectos de aquel primer vínculo en su relación con el marido o con el hombre que ama. La parte importante que desempeña el padre en la vida emocional del niño influye también en todas las relaciones de amor posteriores y en todas las asociaciones humanas. Pero el primer lazo infantil con él, como figura gratificante, amistosa y protectora, está parcialmente basado en la relación con la madre.

A pesar de que Klein (1937/1987), le da importancia a la madre, explica también que la lucha entre el amor y el odio, que aparece en la primera infancia y que opera activamente durante toda la vida, comienza en la relación del niño con sus padres. En el vínculo del lactante con su madre ya están presentes los sentimientos sensuales, que se expresan a través de sensaciones placenteras en la boca durante la succión, pronto aparecen sensaciones genitales y el anhelo por el pecho materno disminuye. No desaparece del todo, sino que permanece activo en el inconsciente y también, en parte, en la mente consciente. En el caso de la niña, su atracción hacia el pecho materno se transforma en interés, en gran parte inconsciente, por el

genital paterno, el cual se convierte en el objeto de sus deseos y fantasías libidinales. A medida que prosigue el desarrollo, la niña desea al padre más que a la madre y tiene fantasías conscientes e inconscientes de ocupar el lugar de ésta, conquistándolo y transformándose en su esposa. Cela también a los niños de su madre y quisiera tener hijos con el padre. Estos sentimientos, deseos y fantasías provocan rivalidad, agresión y odio contra la madre y vienen a agregarse a anteriores agravios originados en las primeras frustraciones causadas por el pecho. No obstante, los deseos y fantasías sexuales hacia la madre permanecen activos en la mente de la niña. Bajo esa influencia, quisiera también reemplazar al padre en su relación con la madre; en ciertos casos este anhelo puede incluso ser más intenso que los que siente hacia él. De ese modo, su amor por los padres coexiste con sentimientos de rivalidad hacia ambos, y esta mezcla afectiva incluye también a los hermanos y hermanas. Los deseos y fantasías vinculadas a la madre y a las hermanas constituye la base de futuras relaciones homosexuales directas, ya sea como sentimientos homosexuales que se expresarán indirectamente en forma de amistad y afecto entre mujeres. En el desarrollo normal de las cosas, los deseos homosexuales quedan relegados al segundo plano, se modifican y subliman, y predomina la atracción hacia el otro sexo.

Una evolución similar ocurre en el niño, que pronto experimenta deseos genitales hacia su madre y odio hacia el padre rival. Pero también en él se desarrollan deseos genitales hacia el padre, y ésta es la raíz de la homosexualidad masculina. Estas situaciones suscitan conflictos: la niña aunque odie a sus madre, también la ama y el niño ama al padre y quiere evitar el peligro que emana de sus impulsos agresivos. Además, el principal objeto de todos los deseos sexuales -para la niña, el padre, para el niño, la madre- también despierta odio y rencor, porque defrauda estos deseos.

El niño cela intensamente a sus hermanos y hermanas, porque son sus rivales en el amor de los padres. Sin embargo, también los ama, y aquí de nuevo surgen fuertes conflictos entre los impulsos agresivos y los sentimientos de amor. Esto provoca culpa y origina nuevos deseos de hacer reparaciones, mezcla los sentimientos que tienen gran influencia no sólo en la relación entre hermanos, sino también en las relaciones humanas que obedecen el mismo patrón, en la actitud social y en el amor.

3.3 EL PADRE Y SUS FUNCIONES.

Para poder hablar de la influencia del padre dentro del núcleo familiar, es necesario considerar que la familia surge desde el momento en que una pareja se une y procrea hijos. Al presentarse esta situación, cada miembro desempeña un rol con importancia propia que, a su vez, tiene derechos y obligaciones. El desempeño de cada uno de los roles va a tener una influencia directa sobre el resto de los integrantes de la familia, pudiendo darse de una forma tanto positiva como negativa.

La familia va evolucionando conforme a la época y la edad de los hijos, por lo que no existe un modelo que tenga que seguirse para la educación de los hijos. Hablar de la infancia implica hablar de la madre, principalmente porque en casi todas las culturas una de las funciones de la madre o sustituto de ella, es cuidar de los hijos en sus primeros años de vida; recayendo sobre ella la labor de educarlos y darles las primeras enseñanzas, en cuanto a aspectos emocionales. Muy pocas culturas dejan en manos del padre o sustituto, este cuidado de los hijos. Sin embargo, cuando los hijos llegan a la adolescencia, quedarán al cuidado del padre.

El padre debe compartir con la madre parte del cuidado físico desde el nacimiento, por lo que la paternidad exige del hombre un desprendimiento y entrega de afecto que sólo pueden alcanzarse en la madurez. Por lo tanto, el padre joven puede estar más cerca de su hijo y comprender algunas de sus necesidades que todavía son válidas en él; y puede, en cambio, estar demasiado ocupado en su propio conocimiento, abandonar el rol o fatigarse y sentirse como abrumado por una doble responsabilidad: crecer y hacer crecer al mismo tiempo. En tanto que el padre maduro, más cerca de la muerte, puede prodigarse demasiado, sin tener en cuenta las necesidades reales del niño porque responde, sobre todo, a un afán de prolongar su propia vida a través del hijo; puede así idealizarlo, estimularlo en exceso, apurarlo en su crecimiento o sentir una fuerte rivalidad ante la fuerza de su juventud y obstaculizar inconscientemente su desarrollo. Y el padre del hijo único tendrá que preocuparse mucho más de conectarlo con actividades y compañeros que le vayan ayudando a adaptarse al mundo. En las familias numerosas, en cambio, el propio hogar ofrece al niño el campo de batalla de rivalidades,

competencias e independencias, pero crea en el padre nuevos problemas, ya que necesita adecuarse a las distintas edades, sexo y situaciones individuales de cada uno de los hijos.

El orgulloso deseo de un porcentaje considerable de mexicanos es el de pertenecer a una familia unida. La unidad de la familia es un valor que se cultiva y se motiva con mucha frecuencia entre sus miembros. La figura central de esta unidad, alrededor de cuya persona se aglutina la familia, es la madre. Si la madre muere, la familia pierde mucho de su unidad. Sin embargo, ese deseo, ese valor "unidad" que se manifiesta, pocas veces existe en lo latente, ya que la familia mexicana es una familia profundamente dividida. Esta división nace de la falta de unidad de los propios padres, de la actitud de uno hacia el otro. Por lo tanto, al menos casi siempre existen dos bandos, el del padre, el de la madre, el hijo mayor, etc (González Núñez, Cortés y Padilla, 1996).

Al respecto, Sandoval (1984), refiere que en la familia mexicana, la figura preponderante es la madre, en cuanto a presencia y cercanía, en relación con los hijos. En tanto que el padre es ausente por herencia e identificación con su propio padre; además, por el nivel socioeconómico, ya que el hombre llega a casa después de un arduo día de trabajo, compromisos sociales y tensiones, producto del esfuerzo continuado y lo que menos quiere es hablar y escuchar los problemas de esposa e hijos, los deja solos, sin compartir experiencias mutuas ni expectativas e ilusiones. En este abandono, soledad, se pierde el contacto y la comunicación, el matrimonio fracasa y la familia pierde unidad y contenido.

La función del padre es importante dentro de la familia desde el momento mismo en que un hombre y una mujer se unen para establecer una nueva familia ya que, en la mayoría de los casos, esta unión se establece para fines de procreación. El adecuado desempeño de la imagen paterna trae como consecuencia una mejor estructura de la familia y, por lo tanto, un grado mayor de salud mental en cada uno de sus miembros.

La importancia que tiene el padre, dentro de la familia, depende de un adecuado desempeño de su imagen, lo que se lograra en la medida en que él mismo tenga un desarrollo óptimo de sus funciones y colabore con los miembros de la familia, ya que también ellos

poseen un repertorio de funciones bien evolucionadas, que les dé un yo fuerte. Las personas que posean un yo fuerte son capaces de vivir en armonía con su mundo interno y estar satisfechos con su mundo externo (con el ambiente natural y con quienes les rodean), además de poseer un diálogo emocional adecuado consigo mismo y con los demás, quedándoles energía para amar y trabajar (Sandoval, 1984). Por ejemplo: una de las principales funciones del padre sería la de ayudar a los hijos y a los miembros de toda la familia a lograr el control de impulsos, así como actuar como una persona con características óptimas para ser internalizado. Otra función es la actitud de protección que tenga el padre frente a la futura madre, siendo un factor esencial para la respuesta de ésta ante la responsabilidad que implica una nueva vida y una nueva situación; así, una mujer satisfecha y protegida por su compañero, tendrá más posibilidades de desempeñar en mejor forma su función maternal, ya que podrá compartir esta tarea y no sobrellevarla sola. Por el contrario, una madre que no cuenta con el apoyo de su pareja, llevará consigo un resentimiento, el cual hará recaer sobre sus hijos culpándolos, muchas veces en forma inconstante, de sus penalidades y su soledad, así como de la ausencia de su compañero.

Por lo anterior, la familia debe ser un refugio seguro en donde las frustraciones puedan ser elaboradas y la honestidad manifestarse adecuadamente; además de que debe imperar un clima cálido de comunicación, mediante el cual sus miembros resuelva sus problemas personales y proporcione al sujeto una fortaleza yoica permanente, a fin de lograr seguridad emocional. Este clima favorece el ejercicio de las funciones yoicas. Entre las funciones superyoicas que se encuentran a cargo de la figura paterna está la internalización de reglas, el autoaprecio, el castigo, la culpa y el aburrimiento, como formas de castigo.

El infante sabe acerca de su padre a través de los mensajes preverbales, conscientes o inconsciente, de su madre; dichos mensajes además pertenecen a la imagen introyectada que la propia madre tiene de su padre. Con ello se empieza a formar la imagen paterna. Posteriormente el infante la va formando cuando entra en contacto real con su padre; hace que tanto los mensajes transmitidos por la madre, como las fantasías que el niño se ha formado, se modifiquen dando lugar a rectificaciones a dichas imágenes; las cuales cobran una importancia emocional a partir del tercer año. No es sino hasta la etapa edípica cuando la función del padre

se robustece: en la mujer para remarcar la diferenciación psicosexual y en el hombre para dar identidad. Una vez que el niño ha formado la imagen de la figura paterna, ésta sigue evolucionando en forma dinámica aunque conserva una cierta estructura, que se consolida entre los 3 y los 8 años de edad.

El padre ausente, por serlo, es anhelado. Cuando el niño se vuelve adulto, sólo se siente seguro al repetir la conducta de su padre en relación con su esposa e hijos. En su conducta real, el mexicano hace activamente lo que sufrió pasivamente.

El problema de la organización familiar en México es sustantivamente la ausencia de padre, el exceso de madre y la limitación sistemática del área genital entre los progenitores. El padre, directa o indirectamente, es una figura que afecta al niño con su sola presencia o ausencia, moldeando así el desarrollo y personalidad del hijo (a).

Como se pudo observar anteriormente, el padre necesita desempeñar funciones propias de su figura paterna; funciones que varían según el tipo de familia y el tipo de sociedad en la que viva. Sin embargo, podemos realizar una reseña de las funciones del padre en nuestra sociedad occidental, planteadas por González Núñez, Cortés y Padilla, 1996.

- El padre desde el punto de vista biológico aporta su cromosoma para determinar el sexo de su hijo en la procreación, cuya repercusión dependerá de las expectativas del padre y de los intereses de la familia.
- El padre aportará el dinero para la manutención de su esposa e hijos, lo que posibilitará a la familia a sentir seguridad, confianza básica, de pertenencia y de territorialidad.
- El padre le ayuda a su hijo varón en su identificación y a su hija en su diferenciación.
- El padre debería estar en disposición de asimilar las cargas agresivas de la esposa frente a los hijos y de los hijos frente a la esposa, ejerciendo una función rescatadora de ambos.
- El padre debe absorber las cargas eróticas de la esposa, para que éstas no sean desplazadas a los hijos.

- El padre deberá brindar protección, para que posteriormente los hijos internalicen dicha función y se sientan protegidos desde dentro, desarrollando así su autoestima.
- El padre posee la función de ayudar al hijo en el control de sus impulsos, dándole la sensación de que no es un ser malo ni monstruoso.
- El padre le ayuda a su hijo a regirse mediante el proceso secundario, para establecer la capacidad de demora, tan importante para adaptarse a la realidad.
- El padre es quien pone los límites; desde afuera da reglas y exige su cumplimiento.
- El padre ayuda a superar a sus hijos la soledad, vergüenza, culpa, celos y la envidia.
- El padre deberá ser constante en el desarrollo de su hijo.
- El padre influye no sólo en los vínculos emocionales, sino que también contribuye al desarrollo social, sexual, cognoscitivo y lingüístico, a corto y largo plazos.

Sin embargo, hay muchos consejos que el hijo no acepta de su padre porque los considera caducos, ridículos, lo cual baja la autoestima y prestigio del padre, y éste para recuperarse, en lugar de continuar aconsejando, se torna agresivo. Por lo tanto, la función del padre se puede ver alterada y con ello la percepción errónea de éste. Sin embargo, ninguna razón es suficiente para desligarse de la responsabilidad paterna.

3.3.1 El Padre como Modelo de Identidad.

Klein (1937/1987), explica que en las relaciones humanas en general, la capacidad de identificación ocupa un papel importantísimo; capacidad que consiste en poder colocarse en el lugar del otro con la simpatía genuina; sólo si se tiene la capacidad de identificación con el ser amado se puede llegar a descuidar y hasta cierto punto sacrificar los propios sentimientos y deseos, anteponiendo temporariamente los intereses y emociones ajenos. Cuando un ser se identifica con otro, comparten la ayuda o la satisfacción que se proporcionan y se recupera por una vía lo que se sacrifica por otra.

Al respecto González Núñez (1984), en su conferencia "La función del padre en el proceso de separación", presentada en la Asociación Mexicana de Psicoterapeutas Psicoanalíticos en la ciudad de México, menciona que la relación padre-hijo es un proceso

bilateral, en donde tanto los hijos ejercen una influencia sobre su padre, como él sobre su desarrollo. Los hijos influyen de manera directa sobre la forma en que su padre los trata, determinando, por consiguiente, el modo en que son socializados. El padre, al captar las señales que el niño emite, está en capacidad de responder ya sea favoreciendo, reprimiendo o inhibiendo, aquellos aspectos que potencialmente se encuentren en él. De manera paralela, puede afirmarse que el niño estimula y responde a ciertas señales del padre, generando en muchas ocasiones que los niños moldeen ciertos comportamientos de éste. Consecuentemente, el potencial paternal estará determinado por su historia personal, por el padre que tuvo y por el niño que fue.

El mismo autor, pero en 1996, explica que un padre con demostraciones permanentes de amor a sus hijos y con una actitud de protección y cariño hacia su compañera genital, será un modelo de identidad y de identificación para sus hijos quienes, en un futuro, expresarán actitudes similares hacia sus propios hijos. Espejel (1987, citado en González Núñez, Cortés y Padilla, 1996), menciona que el varón, en su papel simultáneo de padre y esposo, proyecta en la pareja la propia introspección materna, modela y transmite a sus hijos la imagen femenina.

Al respecto Klein (1937/1987), explica que cuando un sujeto se identifica con el padre, se coloca en el papel de un padre bueno y la persona se comporta con los demás como sus padres a veces lo han hecho con él, o como ha deseado que lo hicieran. A la vez, desempeña el papel del niño bueno hacia sus padres, realizando en el presente lo que hubiera querido hacer en el pasado. Así, al invertir la situación, es decir, al actuar hacia otros como padre bondadoso, se recrea y goza en la fantasía del amor y la bondad que anhela en sus padres. Esto puede también constituir un modo de manejar los sufrimientos y frustraciones del pasado. Mediante la fantasía retrospectiva de desempeñar simultáneamente el papel del buen hijo y del buen padre se elimina parte de los motivos de odio, logrando así neutralizar las quejas contra los padres frustradores; el furor vindicativo que ellos han provocado y los sentimientos de culpa y desesperación, provenientes de este odio que dañaba a los que eran al mismo tiempo objetos de nuestro amor. A la vez, en el inconsciente se reparan los agravios fantaseados (producto de la fantasía), que causaban una gran dosis de culpa. Este mecanismo de "reparación" es un elemento fundamental en el amor y en las relaciones humanas.

Cuando una niña se convierte en una mujer y ésta es capaz de amar intensamente a su marido y a sus hijos, podemos deducir que muy probablemente su relación infantil con sus padres y hermanos ha sido buena, o sea, que pudo manejar en forma satisfactoria sus tempranos impulsos de odio y venganza contra ellos. La frustración sexual que le inflige el padre, suscita intensas fantasías agresivas, que tendrán gran influencia sobre su capacidad de obtener gratificación sexual en la vida adulta. En la niña pequeña las fantasías sexuales están, pues, conectadas con el odio hacia el padre, quien le niega la gratificación que éste proporciona a la madre. Su odio y sus celos la llevan a tener fantasías agresivas hacia el padre, las cuales serán neutralizadas en su mente por el deseo de reparar fantasías restauradoras que están conectadas con sentimientos y deseos sexuales. Todo este fantasear inconsciente tendrá gran influencia sobre los sentimientos de la mujer hacia su pareja futura. Si éste la ama y además la gratifica sexualmente, sus fantasías sádicas inconscientes se debilitarán. Dicho procedimiento se lleva en el hijo varón, pero con el progenitor del sexo opuesto.

Aunque los hijos no signifiquen tanto para el hombre como para la mujer, desempeñan en su vida un papel importante; especialmente si él y su mujer viven en armonía. El hombre obtiene gratificación al darle un hijo a su mujer, ya que es una compensación de sus deseos sádicos hacia su madre y una reparación de ello. Este mecanismo aumenta la satisfacción real de crear un hijo y de realizar los deseos de su esposa. La gratificación de sus deseos femeninos al compartir el goce maternal de su mujer, constituye una fuente adicional del placer. En la niñez deseó tener un hijo con su madre y estos deseos incrementaron sus impulsos de robarle sus niños. Como hombre, "puede dar hijos a su mujer y verla feliz con ellos"; puede ahora, sin sentimientos de culpa identificarse con ella en el parto y el amamantamiento, así como en la relación con los hijos mayores. De todos modos, el ser un "buen padre" para sus hijos da al hombre muchas satisfacciones. Todos sus impulsos protectores que han sido estimulados por sentimientos de culpa, en relación con su temprana vida familiar infantil, encuentran ahora expresión plena. Además, se produce una identificación con su padre bueno ya sea su padre real o un padre idealizado. Otro elemento más en la relación con sus hijos será su identificación con ellos, pues en su mente comparte sus goces. Asimismo, al ayudarles en sus dificultades y promover su desarrollo, reedita su propia niñez de una manera más satisfactoria. Mucho de lo expuesto sobre la relación de la madre con sus hijos en las diferentes etapas se

aplica también al padre. Si bien desempeña un papel distinto del de ella, las actitudes de ambos se complementan mutuamente.

La ausencia de uno de los padres hace que el complejo se dificulte ya que la situación edípica tiene que realizarse a través de la fantasía del niño. Al respecto, Warner (1978, citado en Aguirre, Condas y Noriega, 1985), hace mención de la teoría de Freud, quien explica que es importante la fase edípica, ya que de su resolución dependerá la neurosis o psicosis que desarrolle el individuo.

Si bien es cierto que la figura del padre es fundamental a lo largo de la vida del niño, hay dos momentos en los que esta figura adquiere un carácter especial, siendo su actuación real determinante para que el niño pueda solucionar sus conflictos. Uno corresponde al momento que denominamos "organización genital temprana", entre los seis y los doce meses de vida, con la iniciación del triángulo edípico; el otro se remite a la entrada en la adolescencia, cuando la maduración genital le obliga a definir su figura en la procreación: en las niñas con la aparición de la menstruación y en los varones con el surgimiento del pene (Aberastury, 1978 citado en González Núñez, Cortés y Padilla, 1996). De tal forma que dos son los momentos más difíciles para asumir la imagen paterna: el primer año de vida y la adolescencia, por lo que la paternidad puede ser más o menos difícil, pero nunca es sencilla.

3.3.2 Dificultades para Ejercer la Paternidad.

González (1996) refiere que nuestra organización social y cultural se identifica automáticamente a la madre como poseedora del hijo y se le prohíbe al hijo varón que juegue a tener hijos o que juegue con muñecos, a los que alimenta, baña o cuida, satisfaciendo así sus anhelos femeninos y su deseo de maternidad. Estos juegos son totalmente normales entre el 1º y el 2º años de vida del niño; sin embargo, los adultos ven en esto una señal de tendencias femeninas, señalando que son "juegos prohibidos" en el varón, privativos de la mujer. Así se internaliza en el hombre la prohibición de lo que posteriormente se expresará como la prohibición de tener un contacto directo con el hijo real. El resultado de todo esto es que, ya

desde pequeño, el derecho al hijo es un atributo femenino. El origen materno de la imagen paterna hace que, desde niño, el sentimiento paternal se vea trastornado.

En nuestra sociedad, conflictos individuales y situaciones socioeconómicas, generalmente alejan al padre de su hijo, dejándole toda la responsabilidad a la madre. Hay padres que no únicamente pierden el contacto afectivo con el hijo, sino que no logran disfrutar de la paternidad, ya que no sienten a su hijo como propio. En algún sentido se ven afectados por aquello de que no hay manera de que un hombre sepa con absoluta certeza que el hijo que está creciendo en el vientre de su pareja le pertenezca (Aberastury, 1978 en González Núñez, Cortés y Padilla, 1996).

El mismo autor explica que el convertirse en padre es un hecho de gran trascendencia en la vida de cualquier ser humano, aunque quizá no todo ser humano le dé el valor y la jerarquía que esto representa. La paternidad no surge de manera espontánea y definitiva, siendo más bien un proceso que avanza, se alimenta y crece, desde el momento mismo de la concepción. A pesar de que en el hombre no se observa la gran variedad de cambios que sí se observan en la mujer durante el embarazo, también en él operan cambios, aunque de manera menos tangible, al menos físicamente; es decir, en él no se presentan sucesos psicofisiológicos como la gestación, el crecimiento fetal y el parto, sino que experimenta profundos cambios psíquicos en conexión con este acontecimiento. Lo anterior significa que la mujer se convierte en madre desde el momento mismo en que siente y sabe que lleva un ser dentro, mientras que en el hombre es hasta el momento del nacimiento cuando realmente inicia su existencia como padre.

Durante el embarazo materno, el hombre puede presentar síntomas tanto físicos como psíquicos. Entre los primeros podemos mencionar poca disposición para el trabajo, somnolencia, náuseas, vómito, pérdida del apetito, dolor de dientes, dolor de espalda, debilidad y dolor de cabeza, entre otros síntomas físicos. Y como síntomas psicológicos encontramos la depresión, tensión, insomnio, irritabilidad, celos, nerviosismo, conductas antisociales de tipo sexual y en general toda una serie de sentimientos, actitudes, emociones, pensamientos y demostraciones corporales o somatizaciones, las que se producirían como reflejo de sus fantasías. (Madrazo, 1982). Podemos suponer que el hombre manifiesta síntomas durante el embarazo de su mujer,

en la medida de su identidad sexual; síntomas que pueden seguir dos caminos: mostrar respuestas parecidas a las femeninas, o bien esconderlas mediante una exagerada masculinidad, como expresión del temor a que los demás se den cuenta de sus partes femeninas en él existentes.

Aunado a esto, tanto la cultura como la sociedad y aun la misma familia, van restringiendo los papeles sexuales y con ello marginan al hombre de la preparación, involucración y participación de los cuidados y afecto hacia los hijos; muchas veces interpretando los deseos mismos del hombre de no compartir estas actividades, por considerarlas poco masculinas. En nuestra sociedad, la intervención del hombre en el embarazo y atención de los hijos, representa algo así como una amenaza a la masculinidad de su yo ideal, al despertarle sentimientos de feminidad, los que no tolera y que reprime, en lugar de sentirse enriquecido por el desarrollo de estos potenciales.

Sin duda, el hombre está tan apto como la mujer para acercarse al bebé en forma afectuosa, cálida y tierna, en cualquier momento; sin embargo, culturalmente se restringen y más adelante se reprimen, sentimientos que de manera natural surgen en él, como el de procrear y compartir la procreación.

En nuestra sociedad subyace un silencio general en lo que se refiere a los sentimientos del futuro padre y, por lo mismo, del que ya lo es. Es como si castigáramos toda expresión de afecto que de él proviniera o bien que se negara la existencia de una ternura masculina, sin permitir su manifestación. Esta es una situación que mantiene el hombre con tal de sentirse hombre, evitando así toda muestra de ternura por considerarla femenina y permitiendo que la mujer se apodere de los hijos y derroche toda su ternura femenina en forma exclusiva. Con lo anteriormente dicho no se pretende señalar que lo masculino sea algo malo o perjudicial, sino más bien, se podría favorecer la actitud de masculinidad con la realización de un padre bien identificado en sus afectos, sin negarlos; es decir, a mayor aceptación de núcleos femeninos y masculinos, en un hombre, mayor será su capacidad de aceptación propia y la transmisión de un hombre de verdad (González, 1996; Madrazo, 1982). En nuestros tiempos se observa que los padres tienen un nivel cultural que no promueve el poder involucrarse y comunicarse

afectivamente con sus hijos, por lo que predominan las características anteriormente mencionadas.

Es evidente que los afectos juegan un papel importante en la relación padre-hijo, ya que depende de ello; es la percepción que el niño va a tener de la figura paterna.

La conducta de los padres no es unidimensional. Unos padres muestran sus afectos más que otros: en unos predomina la expresión de afectos positivos; sin embargo, otros expresan impulsivamente más los afectos negativos. Por lo tanto, los padres pueden ser amorosos y dominantes a la vez; amorosos y permisivos; pueden rechazarlos y controlarlos, o rechazarlos y ser permisivos. La respuesta del niño no dependerá simplemente de un aspecto de la conducta y de la personalidad de los padres, sino más bien del efecto combinado de muchos aspectos de las mismas (Mussen, Conger y Kagan, 1980).

Aguirre, Condas y Noriega (1985) establecen las variaciones de la conducta de los padres; las cuales son:

Afecto-hostilidad. Esta dimensión de la conducta de los padres se define, por lo que toca al afecto, a través de características tales como las de: ser afectuoso, aceptar, aprueba, comprende, pone interés en el niño, hace uso frecuente de explicaciones, responde positivamente a la conducta de dependencia, usa frecuentemente razones para imponer la disciplina y usa poco el castigo físico. La hostilidad se define en general, por las características opuestas a las mencionadas.

Control-autonomía. (es decir, restrictividad-permisividad). Esta dimensión se define, por lo que respecta a la restrictividad de la siguiente manera: impone muchas restricciones y hace cumplir estrictamente las normas en materia de juego sexual, conducta recatada, modales en la mesa, limpieza, orden, ruido, obediencia, agresión a hermanos, agresión a compañeros y agresión a los padres. Estas conductas paternas pueden llevarse a cabo de manera un tanto tranquila y con despegue o de manera excitada, excesivamente cargadas de emoción.

Es posible hacer algunas generalizaciones significativas (aunque un tanto limitadas), acerca de los efectos probables de las variaciones de la conducta de los padres, por lo que respecta a alguna de estas dimensiones consideradas por separado, como son las siguientes:

- a) El padre afectuoso-permisivo: El hijo de tales padres suele ser más bien activo, extrovertido, socialmente asertivo e independiente, así como cordial, creativo y carente de hostilidad para con otros y para consigo mismo. También puede ser algo agresivo y mandón y, a veces, un poco desobediente e irrespetuoso, especialmente en su propia casa. Sin embargo, esta clase de manifestaciones agresivas parecen presentarse, en gran parte, debido a sentimientos de inseguridad y a una falta de respuestas punitivas severas por parte de los padres. El niño criado permisivamente suele ser más activo, extrovertido, social, cordial, creativo e independiente.
- b) El padre afectuoso-restrictivo: Se ha descubierto que son niños que tienden a ser más dependientes, menos cordiales, menos creativos, más hostiles en sus fantasías y muy persistentes o muy poco persistentes. El niño criado restrictivamente suele ser más sumiso con los padres, conformista, dependiente, obediente, cortés, ordenado, carente de agresividad y de competitividad con sus iguales y menos orientado hacia el dominio de tareas y del ambiente al asumir la autonomía y la independencia.
- c) El padre hostil-restrictivo: El padre que es a la vez hostil y restrictivo, tiende a fomentar en el niño una contrahonestidad, sin permitirle expresarla en su conducta. Este modelo de conducta paternal es el que se suele encontrar como antecedente de los niños neuróticos. La combinación de una baja permisividad y un elevado castigo, conduce al autocastigo, a las tendencias suicidas y a la propensión a accidentes; así como a la timidez y al retraimiento social, a la dificultad para relacionarse con compañeros y a la falta de confianza o de motivación para adoptar papeles propios de adultos. En general, la combinación de restrictividad y hostilidad da origen a un gran resentimiento, que en parte se dirige contra el yo, o más generalmente, se experimenta como una agitación y un conflicto interiorizado.

- d) El padre hostil-permisivo: La permisividad combinada con la hostilidad, parece elevar al máximo la conducta agresiva, poco controlada.

Al respecto se realizó una investigación titulada "Los afectos de los hijos hacia el padre", en donde se tomó como muestra a tres grupos: madres casadas, solteras y divorciadas. Entre los datos significativos encontrados están los siguientes: en los hijos de madres casadas predomina una mayor tendencia hacia los afectos positivos, en comparación con los reflejados por los hijos de madres solteras, ya que en ellos predominan sentimientos de angustia y ambivalencia porque tuvieron contacto real con sus padres y que después se desintegraron, por lo que el niño sabrá acerca de su padre a través de los comentarios que su madre haga de él, por lo que el niño sentirá afectos negativos hacia éste porque la madre le transmitió sus propias frustraciones y resentimientos que tiene en contra de su exesposo; en tanto que los hijos de las madres solteras, muestran sentimientos positivos más que los hijos de madres divorciadas, debido a que idealizan la figura del padre, lo anhelan en su fantasía, con lo que logran identificarse con un padre bueno, honesto, simpático y por lo tanto lo respetan. Por lo tanto, el padre ejerce un papel primordial en el desarrollo afectivo del hijo, no sólo cuando se encuentra presente, sino sobre todo cuando está ausente, ya que a pesar de que el padre no esté físicamente, emocionalmente determina el desarrollo cultural, intelectual, sexual y afectivo de su hijo. En su rol de pareja-padre y su repercusión en la mujer y en los hijos, la expresión afectiva del hombre es esencial para la salud de la familia y por consecuencia en la salud emocional de una sociedad determinada (González Núñez, Cortés y Padilla, 1996).

La ausencia del padre afecta el desarrollo de la personalidad del niño. Entre las causas más frecuentes de carencia paternal, se encuentran el divorcio, la separación, la muerte y la ausencia psicológica. Para fines de esta investigación nos centraremos en el último rubro.

La ausencia del padre en el niño o de madre en la niña, en períodos más tempranos, es más perjudicial que en el sexo opuesto, por no tener establecido y desarrollado un rol identificativo. Aunque Freud señala que el pequeño ya posee en forma inconsciente un modelo o imagen del padre, entre más temprana es la ausencia del padre más difícil será rescatar el modelo o figura paternal.

Se sabe que el padre sirve de modelo identificativo en el varón y en la mujer como el primer objeto del deseo, estableciendo así la primera relación homosexual en el niño y heterosexual en la niña. Cuando esto no sucede, se tratará de satisfacer en el futuro la ausencia de antaño, ya que la información se guarda mnémicamente y en las futuras relaciones el niño se comportará más agresivo con personas del mismo sexo, más peleonero, enojón, con mayor variabilidad en sus cambios de ánimo. En ocasiones por falta del modelo paternal lo absorbe la madre, teniendo el infante conductas con más feminidad que masculinidad en sus actos o acciones, identificación tergiversada con el rol contrario sexual y mala identificación con su sexo. Otras veces toma franca identificación con el modelo de abandono, haciendo en el futuro la repetición en cadena de sus vivencias obtenidas por modelo paternal, teniendo desde pequeño una sobrecompensación masculina que generalmente es definida como machismo, no siendo este síntoma patológico privativo de nuestro país.

Las repercusiones psicológicas por la carencia paternal, de acuerdo a Frago (1981), pueden ser:

- Menos obediencia y posibilidad de adaptación al medio y tolerancia a las normas establecidas por la sociedad.
- Existe homosexualidad en la mujer, principalmente al no querer relacionarse con el objeto de abandono.
- Identificación con el modelo u objeto del deseo, en el futuro y miedo a establecer una pareja heterosexual.
- Angustia, en mayor grado en los niños que no cuentan con una pareja paternal, dando origen a enfermedades orgánicas o desórdenes psíquicos con fallas en la cognición.
- Se crea mayor dependencia en el medio ambiente.
- Franca identificación con el modelo de abandono, haciendo del futuro su vivencia de antaño.
- Miedo a establecer una pareja en ambos sexos, pensando que sucederá lo mismo que en su hogar.

- Reacción excesiva de envidia punitiva y no positiva que sirva de base para su superación. A la vez mayor control externo.
- Menos habilidad en el juego y desenvolvimiento en la realización del mismo.
- Menor cantidad de motivación en la realización de cualquier actividad o acto.
- Presentan mayor hostilidad en sus relaciones sociales, incrementando su egocentrismo personal.
- Inhabilidad de diferenciar entre su voluntad o sentido personal y del mundo resultante.
- Franca ansiedad en interacción con su proceso cognitivo.
- No cuenta con un modelo de integración familiar.
- Confunde una de las funciones primordiales del padre como mantenedor económico proyectándolo o depositándolo en la madre u otras personas.
- Deficiencias maternas debido a la ansiedad causada por la ausencia del padre, haciendo la madre caso omiso de sus hijos, por atender roles primordiales que desempeñaba el padre.

Aberastury, en su libro "La paternidad" (1988), hace alusión a lo que Freud pensó referente a la pérdida de un modelo u objeto amado por el niño, indicando que se manifiesta como miedo a perder el amor. Y cuando existe esta realidad en la vida temprana de un niño, se presentan manifestaciones más específicas en el desarrollo, ya que si la medición se realiza en cuanto a repercusiones a una edad de dos años, ésta se verá muy incrementada a los cinco o en cualquier otra etapa venidera. En el mismo libro Aberastury señala que mientras más alejado o distante se encuentre el padre, será un hombre o una persona más amenazante.

Banta O' Mara (1979, en Fragoso, 1981), expuso que la pérdida de un objeto libidinal se experimenta como la separación de una fuente de gratificación, pérdida que amenaza al self, ya que mientras más pequeño es el niño, más necesidad tendrá de la fuente gratificante de su padre, y al no poseerlo, reacciona con depresiones provocado por el enojo y la rabia que experimenta y siente, volviéndose a la postre en sentido de culpa.

Freud piensa que la ansiedad se da como un reactivo ante la aparición de una pérdida (al no tener un modelo u objeto), apareciendo en el pequeño: enojo, rabia, depresión, culpa, forma en que expulsa su descontento y afecto hacia el padre. Al respecto, Biro, piensa que los pequeños que se quedaron fijados en esta etapa, cuando llegan a ser adultos, muestran poca confianza en sí mismos, manifiestan rabia con cierta direccionalidad, dándose el sadismo con la afiliación a los deportes bruscos o violentos (box, lucha, etc).

Por lo anterior se puede observar que existe una gran cantidad de mitos y creencias en torno a la paternidad, que van desde aquellas que atribuyen al padre un papel secundario en la evolución psicológica de sus hijos, otorgándole a la madre, un lugar central como agente socializador, hasta aquellos estereotipos tradicionales según los cuales el padre es la máxima autoridad en la familia y debe por ello ser temido, obedecido y respetado (Ackerman, 1977; Mannoni, 1985; Datz, 1986 en González, 1996).

El padre cumple una importante función desde varios aspectos (biológico, social, psicológico, sexual, cognitivo, emocional, etc.), y de ninguna manera implica un papel pasivo en el desarrollo de sus hijos. Ya que la ausencia de éste perjudica y transforma el desarrollo del niño y del adolescente de ambos sexos, como en las determinaciones familiares futuras de su pareja (González, 1984 citado en 1996).

Para finalizar, se puede concluir que la función del padre no se limita a ser una autoridad que transmite reglas sociales o establecer en los hijos el tipo de comportamiento apropiado, de acuerdo a su sexo; su función y presencia ayudan al niño a que sea un objeto de admiración, identificación y amor. El asumir la paternidad puede ser más o menos difícil y nunca se da de forma definitiva y espontánea, siendo un proceso que avanza, se alimenta y crece desde el momento mismo de la concepción. Además, la totalidad de las experiencias con los padres y con el mundo externo, influye en la forma de anhelar y de recibir a un hijo.

Si acaso tuviera a mi padre a mi lado,
le daría las gracias por haberme engendrado.

Anónimo

CAPÍTULO 4.
INFLUENCIA DE LA FIGURA PATERNA.
ESTUDIO DE CASOS PREVIOS.

El tema de esta investigación, como se verá a continuación, ha sido muy poco estudiado. Al realizar la revisión bibliográfica en las bases de datos, no se encontró información más reciente sobre el tema, de ahí el interés por realizar la presente investigación, para profundizar sobre la influencia que la figura paterna tiene en el desarrollo del niño.

El primer estudio encontrado con relación a la influencia del padre en el niño data de 1963, Sánchez explica, en su estudio comparativo "La imagen paterna en dos grupos de niños de diferente nivel socioeconómico", que existe una diferencia muy marcada entre la imagen paterna de los niños de diferente nivel socioeconómico, encontrando que los niños del nivel social más elevado perciben al padre, como un hombre autoritario y al mismo tiempo más cercano afectivamente y bondadoso en general. En tanto que los niños del nivel social más bajo perciben al padre menos autoritaria, lejano y ausente afectivamente; esto se debe a que a pesar de darles su presencia física, el padre se encuentra más preocupado por problemas de tipo económico o social, se ven obligados a trabajar en exceso en labores que les produce mayor cansancio físico, por lo que pueden prestar menos atención a sus hijos y se encuentran en menor posibilidad de compartir diversiones o estudios con ellos, lo cual dificulta el proceso de identificación con el padre.

Posteriormente, en 1973, Nieto retoma lo investigado por Sánchez, para llevar a cabo su investigación en la población con niñas, donde encontró que sí existen diferencias cuantitativas en la percepción de la imagen en dos grupos de niñas de nivel medio-alto (grupo I), y medio-bajo (grupo II). El primer grupo perciben la integración familiar significativamente más amorosa que las niñas del grupo II. La interacción familiar en la clase media-alta es en general más positiva, brinda seguridad, estabilidad económica, prestigio social, mayor facilidad en el manejo de las relaciones interpersonales, ideas y símbolos, que permiten a los padres comprender y aceptar las motivaciones inconscientes de los hijos, por lo que son más dinámicos y amorosos en la relación con sus hijos. En tanto que en el grupo II, se observó que la imagen paterna es vivida más lejana emocionalmente; es quien se dedica a ejercer los castigos, la autoridad y a proveer el sustento. Por último, las niñas con un nivel socioeconómico medio-bajo experimentan una menor necesidad de logro que las de clase alta. En este mismo año, Núñez realizó una revisión bibliográfica del "Desarrollo de la inteligencia según la psicología genética

de Jean Piaget", donde retoma las cuatro fases del desarrollo de las funciones cognitivas, especialmente la del desarrollo de la inteligencia; las cuales son: periodo de la inteligencia sensorio-motriz, periodo de la inteligencia representativa y preoperatoria, periodo de la inteligencia operatoria concreta y periodo de la inteligencia operatoria formal, con el fin de conocer el desarrollo de las funciones cognitivas a lo largo de la vida.

En el año de 1980, Gadea en su investigación "Inteligencia: ¿herencia, medio o interaccionismo?", nos explica que la inteligencia está dada por la interacción constante entre la herencia (el poder propio del organismo), y el medio (el poder de la experiencia), a lo cual llamó "Interaccionismo", siendo ésta una nueva perspectiva para el entendimiento de la inteligencia, por ser una de las funciones cognitivas más complejas.

Padilla (1983) en su "Estudio sobre la influencia de la imagen paterna en el rendimiento intelectual y en las esferas del desarrollo mental de niños en edad preescolar", concluye que los niños que vivían con ambos padres obtuvieron un cociente de desarrollo normal y un mayor desarrollo mental en comparación con los niños que vivían sólo con la madre, ya que estos últimos niños puntuaron en la escala de inferior a lo normal en su desarrollo. Por otro lado, los niños varones de 3 y 4 años y de 5 y 6 años de edad, obtuvieron un desarrollo mental menor en comparación a las niñas de las mismas edades. Por último, el grupo de niños de 3 a 4 años de edad con ausencia del padre obtuvieron puntajes menores, en comparación a los niños de 5 a 6 años de edad. Un año después de esta investigación, Aguirre y Suárez realizaron una investigación sobre el "Rendimiento escolar y su relación con la percepción del niño de sus relaciones familiares", donde encontraron que la armonía en las relaciones con los padres repercute en la percepción que el niño tiene de sus padres y esto, a su vez, influye en el desempeño escolar del niño. Cuando los niños perciben la hostilidad psicológica entre sus padres se tornan retraídos, lo cual repercute en su capacidad de concentración, y en su aprovechamiento escolar académico.

Aguirre, Condas y Noriega (1985), en su "Estudio comparativo de dos grupos de niñas, entre los 7 y 12 años de edad, con padre presente y padre ausente", concluyeron que las personas actúan su identificación ancestral con el padre; cuando éste no está presente, la hija

(o) se lo imagina, y exige que todas sus demandas sean satisfechas en el momento mismo de sus necesidades, su demanda de amor es tan desmesurada como fue su carencia en la infancia. Por lo tanto los rasgos de personalidad de las niñas serán diferentes cuando el padre está presente y cuando el padre está ausente, esto de acuerdo a las respuestas obtenidas por las madres de estas niñas. Asimismo, Rodríguez en 1988, en su investigación "Percepción de la figura paterna y manifestaciones de la agresión en niños varones carentes de padre", encontraron que los niños estudiados en cuatro diferentes categorías (por abandono del padre, divorcio, fallecimiento y cambio de residencia por cuestiones de trabajo), la ausencia de la figura paterna representaba una frustración en los niños, que generaba respuestas agresivas, siendo más elevado en el grupo de niños por abandono del padre. En cuanto a la percepción que tienen de la figura paterna, se concluyó que en el grupo de niños por abandono del padre y divorcio, la mamá es la figura más importante para el niño dentro de la familia; en tanto que para el grupo de niños cuando el papá trabaja fuera del lugar de residencia, el papá sigue siendo la figura más importante para el niño; por último, el grupo de niños por fallecimiento del padre, consideran como figura más importante a un tío.

Ramírez (1990) en su investigación "Cómo percibe la ausencia de las funciones paternas en los niños que trabajan", concluyen que las funciones paternas psicológicas, como son la atención, la aceptación, la estabilidad, el amor y la educación, son cubiertas en forma aceptable por los padres y los demás familiares. Mas, sin embargo, las funciones físicas de alimentación, habitación y vestido no son cubiertas totalmente por los padres y demás familiares; ya que los niños que trabajan tienen que cubrir el sostenimiento de esas necesidades físicas y por lo tanto los niños tienen un pensamiento casi de adulto, ya que ellos hablan de la necesidad de trabajar, de la obligación de contribuir económicamente con los gastos de la casa, de observar un horario de trabajo, de tener que trabajar sábados y domingos, dejando de lado el tiempo que sobra para jugar y estudiar. Los niños que trabajan tienen confianza en sí mismos y en otras personas; han desarrollado la autonomía, son capaces de trabajar y de sostenerse económicamente con satisfacción, pero dejando a un lado su vida de niño.

Por último, Quiroz (1991), en su investigación "La influencia de la relación padre-hijo en la realización de actividades académicas sobre la conducta de atención presentada en clase",

encontró indicios de que la forma como se relacionan los padres e hijos, las conductas a las que se les pone atención y las reglas que se establecen, influyen en el comportamiento del niño; en especial en la atención que presente en el salón de clases. Los niños que mantienen atención en clase, son reflejo de un adecuado manejo de la autoridad por parte de los padres, lo que permite al niño un grado de independencia en la realización de las tareas escolares. Otro aspecto que puede actuar sobre la conducta de atención presentada en el aula, es la relación entre los intereses del niño y los materiales que se utilicen en clases y/o las actividades a realizar, dado que el grado de similitud que exista entre ellos redundará en la motivación que presente el niño para realizar el trabajo escolar.

Como se observa, es evidente la influencia del padre en el desarrollo psicológico del niño, por lo que en la presente investigación se busca profundizar con mayor precisión su repercusión en el cociente intelectual del niño.

Señor dame un hijo que sea lo bastante fuerte,
para saber cuando es débil,
y lo bastante valeroso para enfrentarse a sí mismo,
cuando sienta miedo....

CAPÍTULO 5.

METODOLOGÍA.

5.1 Planteamiento del Problema.

Se plantea el siguiente problema: ¿Es posible que existan diferencias significativas en la percepción y el conflicto con la figura paterna en niños y en niñas cerca y lejos del padre; y que esto a su vez influya en el cociente intelectual?

5.2 Objetivos.

El objetivo general de esta investigación es descubrir si existen diferencias significativas en la percepción y el conflicto con la figura paterna en niños y niñas cerca y lejos del padre, de 4 y 5 años de edad; y su impacto en el cociente intelectual.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Examinar las diferencias significativas en la percepción y el conflicto con la figura paterna entre niños y niñas de 4 y 5 años de edad.
- Examinar las diferencias significativas en el cociente intelectual entre niños y niñas de 4 y 5 años de edad.
- Detectar el área intelectual que muestran significancia en la Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolares (WPPSI), entre niños y niñas de 4 y 5 años de edad.
- Descubrir la relación entre el cociente intelectual y la percepción de los niños y niñas cerca y lejos del padre, de 4 y 5 años de edad.
- Detectar el área intelectual que muestran significancia en la Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolares (WPPSI), con relación a la percepción que tienen de la figura paterna los niños y niñas cerca y lejos del padre, de 4 y 5 años de edad.
- Descubrir la relación entre la presencia del conflicto y el cociente intelectual en niños y niñas cerca y lejos del padre, de 4 y 5 años de edad.
- Detectar el área intelectual que muestran significancia en la Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolares (WPPSI), con relación a la presencia del conflicto con la figura paterna de los niños y niñas cerca y lejos del padre, de 4 y 5 años de edad.

5.3 Hipótesis.

Para esta investigación se consideran las siguientes hipótesis:

Ho1: No existen diferencias significativas en la percepción con la figura paterna entre niños y niñas de 4 y 5 años de edad.

Hi: Existen diferencias significativas en la percepción con la figura paterna entre niños y niñas de 4 y 5 años de edad.

Ho2: No existen diferencias significativas en la presencia del conflicto con la figura paterna entre niños y niñas de 4 y 5 años de edad.

Hi: Existen diferencias significativas en la presencia del conflicto con la figura paterna entre niños y niñas de 4 y 5 años de edad.

Ho3: No existen diferencias significativas en el cociente intelectual entre niños y niñas de 4 y 5 años de edad.

Hi: Existen diferencias significativas en el cociente intelectual entre niños y niñas de 4 y 5 años de edad.

Ho4: No existen diferencias significativas en el área ejecutiva entre niños y niñas de 4 y 5 años de edad.

Hi: Existen diferencias significativas en el área ejecutiva entre niños y niñas de 4 y 5 años de edad.

Ho5: No existen diferencias significativas en el área verbal entre niños y niñas de 4 y 5 años de edad.

Hi: Existen diferencias significativas en el área verbal entre niños y niñas de 4 y 5 años de edad.

Ho6: No existen diferencias significativas en el cociente intelectual entre los cuatro grupos: niños y niñas que tienen una percepción de la figura paterna lejana, niños y niñas que perciben una figura paterna cercana.

Hi: Existen diferencias significativas en el cociente intelectual entre los cuatro grupos: niños y niñas que tienen una percepción de la figura paterna lejana, niños y niñas que perciben una figura paterna cercana.

Ho7: No existen diferencias significativas en el área verbal entre los cuatro grupos: niños y niñas que perciben la figura paterna lejana, niños y niñas que perciben la figura paterna cercana.

Hi: Existen diferencias significativas en el área verbal entre niños y niñas que perciben la figura paterna lejana, niños y niñas que perciben la figura paterna cercana.

Ho8: No existen diferencias significativas en el área ejecutiva entre los cuatro grupos: niños y niñas que perciben la figura paterna lejana, niños y niñas que perciben la figura paterna cercana.

Hi: Existen diferencias significativas en el área ejecutiva entre los cuatro grupos: niños y niñas que perciben la figura paterna lejana, niños y niñas que perciben la figura paterna cercana.

Ho9: No existen diferencias significativas en el cociente intelectual de acuerdo a la percepción, cercana o lejana, que se tiene de la figura paterna.

Hi: Existen diferencias significativas en el cociente intelectual de acuerdo a la percepción, cercana o lejana, que se tiene de la figura paterna.

Ho10: No existen diferencias significativas en el área verbal de acuerdo a la percepción, cercana o lejana, que se tiene de la figura paterna.

Hi: Existen diferencias significativas en el área verbal de acuerdo a la percepción, cercana o lejana, que se tiene de la figura paterna.

Ho11: No existen diferencias significativas en el área ejecutiva de acuerdo a la percepción, cercana o lejana, que se tiene de la figura paterna.

Hi: Existen diferencias significativas en el área ejecutiva de acuerdo a la percepción, cercana o lejano, que se tiene de la figura paterna.

Ho12: No existe relación entre la presencia del conflicto y el cociente intelectual en niñas que perciben al padre cercano.

Hi: Existe relación entre la presencia del conflicto y el cociente intelectual en niñas que perciben al padre cercano.

Ho13: No existe relación entre la presencia del conflicto y el área verbal en niñas que perciben al padre cercano.

Hi: Existe relación entre la presencia del conflicto y el área verbal en niñas que perciben al padre cercano.

Ho14: No existe relación entre la presencia del conflicto y el área ejecutiva en niñas que perciben al padre cercano.

Hi: Existe relación entre la presencia del conflicto y el área ejecutiva en niñas que perciben al padre cercano.

Ho15: No existe relación entre la presencia del conflicto y el cociente intelectual en niñas que perciben al padre lejano.

Hi: Existe relación entre la presencia del conflicto y el cociente intelectual en niñas que perciben al padre lejano.

Ho16: No existe relación entre la presencia del conflicto y el área verbal en niñas que perciben al padre lejano.

Hi: Existe relación entre la presencia del conflicto y el área verbal en niñas que perciben al padre lejano.

Ho17: No existe relación entre la presencia del conflicto y el área ejecutiva en niñas que perciben al padre lejano.

Hi: Existe relación entre la presencia del conflicto y el área ejecutiva en niñas que perciben al padre lejano.

Ho18: No existe relación entre la presencia del conflicto y el cociente intelectual en niños que perciben al padre cercano.

Hi: Existe relación entre la presencia del conflicto y el cociente intelectual en niños que perciben al padre cercano.

Ho19: No existe relación entre la presencia del conflicto y el área verbal en niños que perciben al padre cercano.

Hi: Existe relación entre la presencia del conflicto y el área verbal en niños que perciben al padre cercano.

Ho20: No existe relación entre la presencia del conflicto y el área ejecutiva en niños que perciben al padre cercano.

Hi: Existe relación entre la presencia del conflicto y el área ejecutiva en niños que perciben al padre cercano.

Ho21: No existe relación entre la presencia del conflicto y el cociente intelectual en niños que perciben al padre lejano.

Hi: Existe relación entre la presencia del conflicto y el cociente intelectual en niños que perciben al padre lejano.

Ho22: No existe relación entre la presencia del conflicto y el área verbal en niños que perciben al padre lejano.

Hi: Existe relación entre la presencia del conflicto y el área verbal en niños que perciben al padre lejano.

Ho23: No existe relación entre la presencia del conflicto y el área ejecutiva en niños que perciben al padre lejano.

Hi: Existe relación entre la presencia del conflicto y el área ejecutiva en niños que perciben al padre lejano.

5.4 Variables.

El tipo de variables empleadas para esta investigación son:

V.I: Percepción de la figura paterna.

V.I: Percepción del conflicto con la figura paterna.

V.D: Cociente intelectual.

Definición Conceptual de las Variables.

- Cociente intelectual: Es la capacidad global de un individuo tendiente a entender y enfrentar al mundo que lo circunda (Wechsler 1958/1984). Abarca tanto habilidad para manejar símbolos, abstracciones y conceptos, como situaciones y objetos concretos. (Esquivel, Heredia y Lucio, 1999).
- Percepción de la figura paterna: Partiendo de que la percepción puede entenderse como un proceso pasivo de extracción de información exclusivamente guiado por los datos y los esquemas cognitivos (experiencias previas y memoria); se considera como percepción de la figura paterna a la interpretación que el niño tiene del estilo de dirección autoritaria de su padre (Ramírez, 1990).
- Percepción del conflicto con la figura paterna: Es un proceso que empieza cuando una persona (niño), percibe que otra persona (padre), ha afectado o está por afectar negativamente algo que le importa (Robbins, 1992).

Definición Operacional de las Variables.

- Cociente intelectual: Es el resultado obtenido de la aplicación de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolares (WPPSI).
- Percepción de la figura paterna: Localización del padre con referencia al hijo en el dibujo realizado por el niño en el Test de la Familia de Louis Corman.
- Percepción del conflicto con la figura paterna: De acuerdo al Test de la Familia de Louis Corman, se determinó la frecuencia de la presencia de los siguientes criterios: que el niño dibuje al padre con trazo fuerte, que no lo dibuje, lo dibuje en medio o en último lugar de la familia, que dibuje animales y los relatos con contenido ambivalentes.

5.5 Población y Muestra.

Para la realización de esta investigación se seleccionó un muestreo sesgado o dirigido por cuota, de 60 niños entre 4 y 5 años de edad, los cuales se dividieron en dos grupos: 30 niños y 30 niñas. A su vez, estos grupos se dividieron en 2 subgrupos, el primero: 15 niños que perciben al padre cercano y 15 niños que perciben al padre lejano. Igualmente, el segundo grupo de niñas se subdividió en 15 niñas que perciben al padre cercano y 15 niñas que perciben al padre lejano.

La primera parte de la muestra fue seleccionada del Centro de Desarrollo Infantil (CENDI), de la Presidencia de la República, ubicado en la Delegación Cuauhtémoc.

El segundo grupo de niños fue seleccionado del jardín de niños particular llamado "Amanecer", ubicado en la Delegación Iztapalapa.

Para completar dicha muestra se tomó un tercer grupo de niños del jardín de niños particular llamado "Russell", ubicado en la Delegación Gustavo A. Madero.

Para la selección de la muestra de las tres poblaciones, se contó con la colaboración de los directores y de los docentes de dichas instituciones respectivamente, con la finalidad de que la muestra total tuviera los mismos criterios de inclusión.

Entre los criterios de inclusión que se consideraron, fueron los siguientes:

- Los niños y niñas deben tener entre 4 y 5 años de edad.
- Las familias de los niños (as) deben estar integradas por mamá y papá, quienes tienen que vivir en la misma casa en compañía de sus hijos.
- Pertenzcan a un nivel socioeconómico medio-bajo.
- Los niños (as) deberán estar cursando la educación preescolar.
- El grupo de niños y de niñas que perciban cerca al padre, deben dibujarse cerca de él.
- El grupo de niños y de niñas que perciban lejos al padre, deben dibujarse lejos de él o no dibujarlo.

Los criterios de exclusión que se consideraron, fueron los siguientes:

- Los niños y niñas que no tengan entre 4 y 5 años de edad.
- Las familias de los niños (as) que estén desintegradas.
- No pertenezcan a un nivel socioeconómico medio-bajo.
- Los niños (as) que no estén cursando la educación preescolar.

5.6 Tipo de Investigación.

- Es una investigación no experimental donde se empleó el método descriptivo y correlacional (Fernández y Baptista, 1998).
- La investigación es deductiva, debido a que se partió de unas hipótesis ya establecidas al inicio de dicho estudio, que se deseaba comprobar (Fernández y Baptista, 1998).

5.7 Tipo de Estudio.

- Diseño de cuatro muestras exposfacto, donde se empleó el método transversal (Fernández y Baptista, 1998).

5.8 Escenario.

Escenario 1. Centro de Desarrollo Infantil (CENDI), de la Presidencia de la República.

Espacio físico de 2 x 5 mts, con adecuadas condiciones de iluminación y ventilación, mesa y dos sillas adecuadas para niños, sin presencia de distractores.

Escenario 2. Jardín de Niños "Amanecer".

Espacio físico de 4 x 5 mts, con adecuadas condiciones de iluminación y ventilación, mesa y dos sillas adecuadas para niños, sin presencia de distractores.

Escenario 3. Jardín de Niños "Russell".

Espacio físico de 4 x 6 mts, con adecuadas condiciones de iluminación y ventilación, mesa y dos sillas adecuadas para niños, sin presencia de distractores.

5.9 Material.

- Lápiz del No 2 $\frac{1}{2}$.
- Goma.
- Hojas blancas tamaño carta.
- Lápiz rojo.
- Cronómetro.
- Manual de interpretación del Test de la Familia.

- Material de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños (WPPSI): Manual de interpretación, hojas de vaciado de respuestas, laberintos, casa de animales, cubos, tarjetas de figuras incompletas y de aritmética.

5.10 Instrumento.

Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños (WPPSI).

En 1967 se publicó la Escala de Inteligencia Preescolar y Primaria de Wechsler, la cual está conformada por dos escalas, estas a su vez contienen varias subpruebas. A continuación se menciona.

- **Escala Verbal:**

- a) Información: Contiene 23 preguntas.
- b) Vocabulario: Contiene 22 palabras.
- c) Aritmética: Contiene 20 problemas.
- d) Semejanzas: Contiene 16 preguntas.
- e) Comprensión: Contiene 15 preguntas.
- f) Frases (suplementaria): Contiene 10 frases.

- **Escala de Ejecución:**

- a) Casa de animales: 20 reactivos.
- b) Figuras incompletas: Contiene 23 dibujos.
- c) Laberintos: Contiene 10 laberintos horizontales.
- d) Diseños geométricos: Contiene 10 dibujos geométricos.
- e) Diseños con prismas: Contiene 10 reactivos.

Calificación de la prueba.

Se realiza la sumatoria de cada una de las subpruebas para convertirlas a puntajes normalizados y posteriormente a su CI verbal o de ejecución. Para conocer el CI Total se suman los dos CI obtenidos anteriormente (verbal y ejecución), y se ubica en las tablas correspondientes del CI Total.

Confiabilidad y Validez.

En tanto que la confiabilidad de esta prueba, al igual que las de las otras escalas de Wechsler, es muy satisfactoria. Los coeficientes de confiabilidad para el CI son: de 0.94 para la Escala Verbal; de 0.93 para Ejecución y de .96 en la Escala Total, por lo que se les puede considerar como muy altos.

En lo que respecta a la validez, se ha obtenido por diferentes métodos. Uno de los que más se han investigado es la validez de concurrencia, en la que se compara al WPPSI con otras pruebas como Stanford-Binet, WISC, el Dibujo de la Figura Humana, entre otras. También se ha relacionado con medidas de aprovechamiento. En todos los casos, los resultados de los coeficientes de validez han sido satisfactorios. (Ver anexo 1)

Prueba del Dibujo de la Familia.

Se utiliza más para evaluar aspectos emocionales en el niño, como son: las dificultades de adaptación al medio familiar, los conflictos edípicos, la rivalidad fraterna, el desarrollo intelectual del niño, las relaciones entre los miembros de la familia y cómo se incluye él en este sistema, la comunicación del niño con otros miembros de su familia y de los miembros restantes entre sí, enfatizando así el aspecto proyectivo del mundo interno del niño.

Aplicación de la Prueba.

Se le da una hoja blanca al niño y un lápiz del No 2 $\frac{1}{2}$; es importante hacer mención que la hoja debe colocarse en forma horizontal, si al realizar el dibujo, el niño gira la hoja, debe respetarse su decisión.

La instrucción es: "Dibuja una familia". Al terminar de hacer el dibujo, se le elogia y se le pide que responda lo siguiente: ¿Dónde están? ¿Qué hacen ahí? ¿Cuál es el más bueno de todos en esta familia y por qué? ¿Cuál es el menos bueno de todos y por qué? ¿Cuál es el más feliz y por qué? ¿Cuál es el menos feliz y por qué? ¿Tú en esta familia a quién prefieres? Suponiendo que formarás parte de esta familia: ¿Quién serías tú? Debe anotarse además el orden de aparición de los personajes, las tachaduras, las dudas al dibujar, así como los retrocesos.

Interpretación de la Prueba.

Para la interpretación de la prueba se utilizaron los parámetros de Corman (1967) que se mencionan a continuación:

- a) Fuerza del trazo.
- b) Contenido o interpretación clínica.
- c) Valorización.
- d) Desvalorización.
- e) Presencia de animal.

Confiabilidad y Validez.

Los dibujos proyectivos son una herramienta que se origina de las pruebas proyectivas y éstas a su vez, vienen de las psicológicas. "Un test psicológico constituye esencialmente una medida objetiva y tipificada de una muestra de conducta". Anastasi (1982), explica que un test psicológico, como lo son las pruebas proyectivas, al aplicarlo a un paciente, da la posibilidad de

observar sus características de personalidad, ya que él proyecta en las imágenes su forma de sentir, pensar y hasta su conducta. Así se analizan varias imágenes y simbolismos que se plasman en este tipo de test.

Anastasi (1982), también habla del valor predictivo o de diagnóstico de un test psicológico, mencionando que este valor depende del grado en que sirve como indicador de un área de la conducta relativamente amplia y significativa.

Morales (1982), explica que las técnicas proyectivas se originan a partir de un concepto dinámico de la personalidad. O sea que se da un proceso de organización en cuanto a las experiencias y éstas se estructuran para proyectarse en un espacio vital; el test proyectivo es un elemento que se presenta como algo poco estructurado para que la personalidad del individuo en evaluación pueda proyectarse. De esta manera, el niño, al dibujar en una hoja blanca de papel, plasmará imágenes que expresarán su mundo interno y/o privado, sus sentimientos, pensamientos, conductas, forma de ver la vida, deseos, fantasías, etc.

5.11 Procedimiento.

1.- Se realizó una revisión bibliográfica del tema en la base de datos de la Universidad Autónoma de México, de la Facultad de Psicología y en la Universidad Iberoamericana, campo sur. Así como los estudios previos referentes al tema.

2.- Se llevó a cabo la revisión del tema en las Hemerotecas de la Universidad Autónoma de México, de la Facultad de Psicología y en la Universidad Iberoamericana, campo sur.

3.- Se prosiguió a la aplicación de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños (WPPSI), y del Test de la Familia en las respectivas instituciones educativas: Centro de Desarrollo Infantil (CENDI), de la Presidencia de la República, en el Instituto "Amanecer" y en el Colegio "Russell".

4.- Se realizó la calificación de los Test de Inteligencia y de la Familia, bajo los criterios establecidos por el manual de interpretación.

5.- Se introdujeron los puntajes obtenidos de cada una de las pruebas aplicadas, en el programa de cómputo SPSS.

6.- A partir de los resultados que arrojó el programa SPSS, se llevó a cabo el tratamiento estadístico y la aplicación de pruebas adecuadas para llevar a cabo el análisis de resultados y las conclusiones.

5.12 Tratamiento Estadístico.

Se aplicaron las pruebas no paramétricas de correlación Kruskal-Wallis, Kendall's, Spearman's, Ji cuadrada, Mann-Whitney U y Wilcoxon W, debido a que la muestra es por cuota sesgada o dirigida, con la finalidad de conocer la relación entre las variables: percepción, conflicto y cociente intelectual.

A continuación se presentan los resultados obtenidos.

Dame un hijo que nunca doble la espalda,
cuando deba erguir el pecho,
un hijo que sepa conocerse a sí mismo...

CAPÍTULO 6.

RESULTADOS.

RANKS	SEXO	N	MEAN RANK		PERCEPCIÓN
PRESENCIA DEL CONFLICTO	= niñas	30	31.22	Chi-Square	.106
	= niños	30	29.78	df	1
	Total	60		Asymp. Sig.	.745

Tabla 6.1. En esta tabla se presentan las medias del grupo de niños y del grupo de niñas con relación a la presencia del conflicto; la diferencia obtenida entre ambos no es significativa, por lo que se acepta la hipótesis nula 1 (Ho1).

RANKS	SEXO	N	MEAN RANK		CI TOTAL
CI TOTAL	= niñas	30	35.05	Chi-Square	4.084
	= niños	30	25.95	df	1
	Total	60		Asymp. Sig.	.043

Tabla 6.2. En esta tabla se presentan las medias del grupo de niños y del grupo de niñas con relación al cociente intelectual; la diferencia obtenida entre ambos es significativa, por lo que se rechaza la hipótesis nula 2 (Ho2).

RANKS	SEXO	N	MEAN RANK		EJECUCIÓN NORMALIZADOS
EJECUCIÓN NORMALIZADOS	= niñas	30	35.33	Chi-Square	4.696
	= niños	30	25.67	df	1
	Total	60		Asymp. Sig.	.030

Tabla 6.3. En esta tabla se presentan las medias del grupo de niños y del grupo de niñas con relación a la expresión del área ejecutiva; la diferencia obtenida entre ambos es significativa, por lo que se rechaza la hipótesis nula 3 (Ho3).

RANKS	SEXO	N	MEAN RANK		VERBAL NORMALIZADOS
VERBAL NORMALIZADOS	= niñas	30	34.27	Chi-Square	2.870
	= niños	30	26.73	df	1
	Total	60		Asymp. Sig.	.090

Tabla 6.4. En esta tabla se presentan las medias del grupo de niños y del grupo de niñas con relación a la expresión del área verbal; la diferencia obtenida entre ambos no es significativa, por lo que se acepta la hipótesis nula 4 (Ho4).

DIFERENCIAS ENTRE NIÑOS Y NIÑAS				
	PRESENCIA DEL CONFLICTO	VERBAL NORMALIZADOS	EJECUCIÓN NORMALIZADOS	CI TOTAL
Chi-Square	.106	2.870	4.696	4.084
df	1	1	1	1
Asymp. Sig.	0.745	0.090	0.030	0.043

Tabla 6.5. En esta tabla se engloban los resultados obtenidos en la prueba de Kruskal Wallis, identificando que la muestra total de niñas difiere entre sí, con la muestra total de niños, en los puntajes normalizados de la escala de ejecución y en el CI total del WPPSI ($p < 0.05$). Obteniendo mayor puntaje las niñas.

RANKS	GRUPO	N	MEAN RANK		CI TOTAL
CI TOTAL	= niñas cerca	15	37.90	Chi-Square	6.557
	= niñas lejos	15	32.20	df	3
	= niños cerca	15	30.07	Asymp. Sig.	.087
	= niños lejos	15	21.83		
	Total	60			

Tabla 6.6. En esta tabla se presentan las medias del grupo de niños y del grupo de niñas que tienen una percepción de la figura paterna lejana y cercana, con relación al cociente intelectual; la diferencia obtenida entre ambos no es significativa, por lo que se acepta la hipótesis nula 5 (Ho5).

RANKS	GRUPO	N	MEAN RANK		VERBAL NORMALIZADOS
VERBAL NORMALIZADOS	= niñas cerca	15	34.90	Chi-Square	3.215
	= niñas lejos	15	33.63	df	3
	= niños cerca	15	28.47	Asymp. Sig.	.360
	= niños lejos	15	25.00		
	Total	60			
CI VERBAL	= niñas cerca	15	35.67		CI VERBAL
	= niñas lejos	15	31.60	Chi-Square	2.630
	= niños cerca	15	29.07	df	3
	= niños lejos	15	25.67	Asymp. Sig.	.452
	Total	60			

Tabla 6.7. En esta tabla se presentan las medias del grupo de niños y del grupo de niñas que tienen una percepción de la figura paterna lejana y cercana, con relación a la expresión del área verbal; la diferencia obtenida entre ambos no es significativa, por lo que se acepta la hipótesis nula 6 (Ho6).

RANKS	GRUPO	N	MEAN RANK		EJECUCIÓN NORMALIZADOS
EJECUCIÓN NORMALIZADOS	= niñas cerca	15	39.80	Chi-Square	11.393
	= niñas lejos	15	30.87	df	3
	= niños cerca	15	32.50	Asymp. Sig.	.010
	= niños lejos	15	18.83		
	Total	60			
CI EJECUCIÓN	= niñas cerca	15	37.50	Chi-Square	CI EJECUCIÓN
	= niñas lejos	15	31.60	df	7.778
	= niños cerca	15	32.57	Asymp. Sig.	3
	= niños lejos	15	20.33		.051
	Total	60			

Tabla 6.8. En esta tabla se presentan las medias del grupo de niños y del grupo de niñas que tienen una percepción de la figura paterna lejana y cercana con relación a la expresión del área ejecutiva; la diferencia obtenida entre ambos es significativa, por lo que se rechaza la hipótesis nula 7 (Ho7).

DIFERENCIAS INTERGRUPALES						
TEST STATISTICS	PRESENCIA DEL CONFLICTO	VERBAL (NORMAL)	EJECUCIÓN (NORMAL)	CI VERBAL	CI EJECUCIÓN	CI TOTAL
Chi-Square	2.63	3.21	11.39	2.63	7.77	6.55
df	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	0.45	0.360	.010	0.452	0.051	0.087

Tabla 6.9. En esta tabla se engloban los resultados obtenidos en la prueba Kruskal Wallis de las diferencias intergrupales de la muestra global dividida en los cuatro grupos: niños cerca, niñas cerca, niños lejos y niñas lejos de la figura paterna, identificándose que los niños lejos de la figura paterna, presentan puntajes bajos en los resultados normalizados de ejecución y en el CI de ejecución del WPPSI ($p < 0.05$).

DIFERENCIAS POR TIPO DE CERCANÍA AL PADRE						
RANKS	CERCANIA	N	MEAN RANK	SUM OF RANKS		
PERCEPCIÓN	=cerca	30	27.50	825.00		
	=lejos	30	33.50	1005.00		
	Total	60				
VERBAL NORMALIZADOS	=cerca	30	31.68	950.50		
	=lejos	30	29.32	879.50		
	Total	60				
EJECUCIÓN NORMALIZADOS	=cerca	30	36.15	1084.50		
	=lejos	30	24.85	745.50		
	Total	60				
CI VERBAL	=cerca	30	32.37	971.00		
	=lejos	30	28.63	859.00		
	Total	60				
CI EJECUCIÓN	=cerca	30	35.03	1051.00		
	=lejos	30	25.97	779.00		
	Total	60				
CI TOTAL	=cerca	30	33.98	1019.50		
	=lejos	30	27.02	810.50		
	Total	60				
	PERCEPCIÓN	VERBALNOR	EJECUNOR	CI VERBAL	CI EJECU	CI TOTAL
Mann-Whitney U	360.000	414.500	280.500	394.000	314.000	345.500
Wilcoxon W	825.000	879.500	745.500	859.000	779.000	810.500
Z	-1.360	-.532	-2.533	-.829	-2.013	-1.547
Asymp. Sig. (2-tailed)	.174	.595	.011	.407	.044	.122

Tabla 6.10. En esta tabla se describen los resultados obtenidos en cuanto a las diferencias por el tipo de percepción que el niño y niña tienen de la figura paterna, identificando que los niños y niñas con cercanía al padre, difieren de los niños y niñas lejanos al padre, en los puntajes normalizados de la escala de ejecución y en el CI de ejecución del WPPSI ($p < 0.05$). Siendo mayor el puntaje en niños y niñas cerca del padre. Se acepta la hipótesis nula 8 (H_08) y la hipótesis nula 9 (H_09). Y se rechaza la hipótesis nula 10 (H_010).

COEFICIENTES DE CORRELACIÓN ENTRE LA PRESENCIA DEL CONFLICTO Y LAS ESCALAS VERBAL, DE EJECUCIÓN Y CI TOTAL DE LAS NIÑAS					
NIÑAS CERCA DEL PADRE	VERBAL NORMAL	EJECUCIÓN NORMAL	CI VERBAL	CI EJECUCIÓN	CI TOTAL
Coefficiente de correlación Kendall's	-.464	-.341	-.412	-.383	-.473
Probabilidad asociada al estadístico de prueba Sig. (2-tailed)	.031	.112	.048	.063	.023
Coefficiente de correlación Spearman's	-.622	-.434	-.594	-.488	-.613
Probabilidad asociada al estadístico de prueba Sig. (2-tailed)	.013	.106	.019	.065	.015

Tabla 6.11. En esta tabla se describen los resultados obtenidos en el coeficiente de correlación de Kendall's y de Spearman's, identificando que existe correlación entre la presencia del conflicto con la figura paterna y la escala verbal del WPPSI, en las niñas que tienen cercanía con su padre; por el valor del coeficiente se identifica que a mayor percepción negativa menor desempeño en los puntajes normalizados de la escala verbal, en el CI verbal y CI total del WPPSI ($p < 0.05$). Se rechaza la hipótesis nula 11 (H_{011}) y la hipótesis nula 12 (H_{012}). Y se acepta la hipótesis nula 13 (H_{013}).

COEFICIENTES DE CORRELACIÓN ENTRE LA PERCEPCIÓN DEL CONFLICTO Y LAS ESCALAS VERBAL, DE EJECUCIÓN Y CI TOTAL DE LAS NIÑAS					
NIÑAS LEJOS DEL PADRE	VERBAL NORMAL	EJECUCIÓN NORMAL	CI VERBAL	CI EJECUCIÓN	CI TOTAL
Coefficiente de correlación de Kendall's	.253	.250	.276	.211	.373
Probabilidad asociada al estadístico de prueba Sig. (2-tailed)	.234	.236	.183	.306	.072
Coefficiente de correlación de Spearman's	.340	.321	.403	.272	.461
Probabilidad asociada al estadístico de prueba Sig. (2-tailed)	.214	.244	.136	.327	.084

Tabla 6.12 En esta tabla se describen los resultados obtenidos en el coeficiente de correlación de Kendall's y de Spearman's, identificando que no existe correlación entre la presencia del conflicto con la figura paterna y las escalas verbal, de ejecución y CI total del WPPSI en las niñas que tienen lejanía con su padre. Se aceptan las hipótesis nulas 14, 15 y 16 (Ho14, Ho15 y Ho16).

COEFICIENTES DE CORRELACIÓN ENTRE LA PRESENCIA DEL CONFLICTO Y LAS ESCALAS VERBAL, DE EJECUCIÓN Y CI TOTAL DE LOS NIÑOS					
NIÑOS CERCA DEL PADRE	VERBAL NORMAL	EJECUCIÓN NORMAL	CI VERBAL	CI EJECUCIÓN	CI TOTAL
Coefficiente de correlación de Kendall's	-.308	.000	-.343	-.095	-.303
Probabilidad asociada al estadístico de prueba Sig. (2-tailed)	.147	1.000	.093	.646	.139
Coefficiente de correlación de Spearman's	-.373	-.030	-.424	-.154	-.367
Probabilidad asociada al estadístico de prueba Sig. (2-tailed)	.171	.916	.115	.584	.178
NIÑOS LEJOS DEL PADRE	VERBAL NORMAL	EJECUCIÓN NORMAL	CI VERBAL	CI EJECUCIÓN	CI TOTAL
Coefficiente de correlación Kendall's	.318	-.170	.279	.011	.106
Probabilidad asociada al estadístico de prueba Sig. (2-tailed)	.148	.430	.180	.959	.607
Coefficiente de correlación de Spearman's	.398	-.247	.350	-.005	.136
Probabilidad asociada al estadístico de prueba Sig. (2-tailed)	.141	.374	.201	.987	.628

Tabla 6.13. En esta tabla se describen los resultados obtenidos en el coeficiente de correlación de Kendall's y de Spearman's, identificando que no existe correlación entre la presencia del conflicto con la figura paterna y las escalas verbal, de ejecución y CI total del WPPSI en los niños que tienen cercanía y lejanía con su padre. Se aceptan las hipótesis nulas 17, 18, 19, 20, 21 y 22 (Ho17, Ho18, Ho19, Ho20, Ho21 y Ho22).

Condúcelo, no por el camino cómodo y fácil,
sino por el camino áspero,
por las dificultades y retos, y ahí,
déjalo aprender a sostenerse firme en la tempestad
y a sentir compasión por los que fallan,

Entonces yo su padre diré "no he vivido en vano".

Douglas McArthur

CAPÍTULO 7.

ANÁLISIS DE RESULTADOS.

En la tabla 6.5. se engloban los resultados obtenidos en la prueba de Kruskal Wallis, identificando que la muestra total de niñas difiere entre sí, con la muestra total de niños, en los puntajes normalizados de la escala de ejecución y en el CI total del WPPSI ($p < 0.05$). Obteniendo mayor puntaje las niñas.

Para explicar este resultado es importante tomar en cuenta las diferencias en el comportamiento entre niños y niñas, de acuerdo a la fase fálica (Freud, Tyson y Kestenberg, en Padilla, 2003), las niñas maduran hacia la genitalidad conforme entran a la fase genital infantil y comienzan a vivenciar el surgimiento de su sensibilidad erótica, ya que localizan el área genital y aprenden cómo provocar excitación sensual, así como una sensación agradable por medio del frotamiento que incluye al clítoris y la vagina. Esto es, por lo tanto, un sentimiento agradable generalizado de todo el cuerpo, donde se pone énfasis en las sensaciones genitales que producen fascinación por el propio cuerpo y por el de otros. La niña fascinada con los genitales y los pechos maternos, idealiza a la madre y su cuerpo, y desea tener uno como el de ella. Los sentimientos de envidia del pecho y del pene, además de las ansiedades acerca de la inferioridad, se pone de manifiesto cuando la niña es confrontada con la madre y con su inmadurez sexual propia, pero no por comparación con el niño, aunque en muchos casos sí.

Con la progresión de la fase genital infantil, la atención del niño es puesta en sus genitales. El exhibicionismo alcanza una intensidad máxima, lo que hace que el infante se sienta excitado, ansioso y confundido. Estas vivencias algunas veces lo invaden porque ya se da cuenta de las erecciones del pene. Típicamente el niño idealiza al padre y su pene largo, y quiere tener uno como éste para él; un deseo que dadas sus fantasías ambivalentes desemboca en la ansiedad de castración sustentada en el miedo a la retaliación.

El miedo a la castración puede causar que el niño se masturbe para comprobar que su pene sigue estando intacto, pero la excitación reactiva fantasías incestuosas. Un ciclo de masturbación ayuda al niño a dominar su excitación sexual y le provee de descarga y de alivio de la tensión.

Se comprende que dicha etapa del desarrollo varía en el género; y esto a su vez influye en el desarrollo de las habilidades cognoscitivas, ya que el niño y la niña hacen diferente uso de ellas. La teoría de corte psicoanalítico, explica que la inteligencia forma parte de las funciones autónomas primarias del yo, como son la percepción, la atención, la intencionalidad, la memoria, el lenguaje, la sensación y la expresión motriz; y la autonomía secundaria comprende tanto los hábitos, las capacidades complejas aprendidas, rutinas de trabajo, pasatiempos, intereses y los patrones de conducta que son combinaciones autónomas primarias, como aquellas que son autónomas de manera secundaria, por sublimación. La autonomía implica la libertad de deterioro de estas operaciones en cuanto a la intrusión de conflictos, de ideación, de afecto y/o pulsiones. Por lo tanto, es de interés la relativa falta de deterioro en las funciones autónomas primarias y secundarias del yo (González Núñez, Romero y Tavera, 2000). En este sentido comprendemos que los niños presentan un menor rendimiento intelectual por el deterioro de las funciones cognoscitivas, a causa de la percepción que el niño tiene de su padre.

En la presente investigación se observa que las niñas de la muestra global, al obtener una diferencia mayor a la de los niños en la escala de ejecución y en el CI total, reflejan mayor autonomía en la inteligencia, siendo ésta una área libre de conflicto, en comparación con los niños. Los niños a esta edad perciben al padre, debido a la rivalidad, como una figura amenazante, de quien espera la retaliación, por lo que esto provoca, en ellos conflicto que invade sus funciones autónomas, afectando su rendimiento intelectual.

Asimismo, los niños con este conflicto difícilmente lo expresan abiertamente, lo cual les dificulta la resolución de éste. Esta falta de expresión de sentimientos se relaciona con lo que explica Goleman (1998), ya que encontró que las mujeres con un CI elevado tienen la seguridad intelectual, expresan fluidamente sus ideas, valoran las cuestiones intelectuales y poseen una amplia variedad de intereses intelectuales y estéticos, son introspectivas, propensas a la ansiedad, a la reflexión, a los sentimientos de culpabilidad y vacilan cuando se trata de expresar abiertamente su ira. Culturalmente, la expresión de afectos es más permitida en las mujeres que en los hombres; esto se ve reflejado al realizar un análisis cualitativo de los relatos que los niños y niñas dieron en la prueba de la familia, ya que las niñas dan relatos más detallados en comparación con los niños, quienes tienden a ser más específicos

en sus respuestas (Ver anexo 2). Se esperaría que en el niño y la niña se viera favorecida el área ejecutiva que mide esta prueba, ya que es parte del desarrollo normal (Gesell, 1992).

En la tabla 6.9. se engloban los resultados obtenidos en la prueba Kruskal Wallis de las diferencias intergrupales de la muestra global, divididos en los cuatro grupos: niños cerca, niñas cerca, niños lejos y niñas lejos de la figura paterna; identificándose que los niños lejos de la figura paterna, presentan puntajes bajos en los resultados normalizados de ejecución y en el CI de ejecución del WPPSI ($p < 0.05$).

En esta etapa, un niño de 4 y 5 años de edad, muestra una disminución de su egocentrismo, lo que le permite incluir a otros amigos en su juego; es decir, a socializar, ya que muestra un gusto por hablar y compartir sus posesiones, para mostrar todo lo que sabe y comprobar sus conocimientos, con el fin de dominar las situaciones en las que se encuentra, por lo que sus funciones cognoscitivas muestran un desarrollo acelerado (Gesell, 1992). Empieza, además, a realizar cosas por sí mismo para su cuidado personal, por lo que ha aprendido a relacionarse de diferente manera con las cosas y personas, su motricidad, tanto fina como gruesa, ha alcanzado su maduración, lo cual le permite realizar las tareas de manera más cuidadosa, por lo que los niños se muestran más activos con su medio ambiente para manipular las situaciones que se le presenten, por lo que se esperaría que el niño no tuviera problemas en el área ejecutiva que mide esta prueba, ya que la parte social está relacionada con la parte activa, expresada en el juego simbólico, a través del cual el niño da soluciones a los problemas Vygotsky (1986, citado en Berk, 1999). Esta socialización es favorecida por el padre, debido a que es una función que debe cumplir hacia sus hijos; la interacción social adquiere una implicación trascendental pues, como explica el mismo autor, todos los procesos cognitivos superiores se desarrollan a partir de esta interacción. Es, a través de actividades conjuntas con miembros maduros de la sociedad, que los niños llegan a dominar actividades.

Los niños que perciben a la figura paterna lejana, son niños que tienen limitada esta interacción social; al no verse favorecida por la presencia del padre, se obstaculiza el cumplimiento de funciones como:

- Le ayuda al hijo a regirse mediante el proceso secundario, para establecer la capacidad de demora, tan importante para adaptarse a la realidad.
- El establecimiento de límites, desde afuera por medio de reglas y su cumplimiento.
- Le ayuda a superar al hijo la soledad, vergüenza, culpa, celos y la envidia.
- Una presencia constante en el desarrollo de su hijo.
- La influencia tanto en los vínculos emocionales, como su contribución al desarrollo social, sexual, cognoscitivo y lingüístico, a corto y largo plazos.

Las conductas anteriormente mencionadas, muestran relación con la dificultad que presentan los niños lejos del padre en los puntajes normalizados y en el CI de ejecución, debido a que dichas funciones preparan al niño a la internalización de normas y reglas para adaptarse y autodirigirse.

Asimismo, esta falta de interacción con el padre dificulta los procesos de asimilación y acomodación en el proceso intelectual, como explica Piaget (1973), al no existir un padre cercano que le ayude a asimilar los estímulos provenientes de su medio ambiente, el aprendizaje se verá afectado.

Lewin (1976, citado en Goleman, 1998), refiere que "Las limitaciones genéticas al crecimiento intelectual no existen, los factores genéticos como el entorno ejercen una importante influencia en el desarrollo". Por ejemplo: el niño que desde el punto de vista emotivo, tiene carencias afectivas, puede proyectarlo en falta de atención hacia el aprendizaje, lo que retrasará y perjudicará el desarrollo de las capacidades intelectuales por lo que el equilibrio afectivo es fundamental para el desarrollo mental. Al respecto, Weinstein (1973, citado en Goleman, 1998), señala que en el proceso de aprendizaje están presentes funciones cognoscitivas y afectivas. La función cognoscitiva está orientada a la consecución y comunicación del conocimiento, abarca tanto la captación inmediata de los objetos por medio de los sentidos, como los procesos de abstracción. La función afectiva se relaciona con la vida práctica: con las emociones, los estados de ánimo, los motivos, la sensibilidad moral y estética, inquietudes, interés o desinterés, simpatía, empatía y apreciación. Por lo que se sugiere que podría ser útil hablar de armonía entre afecto y cognición. Pero el sistema educacional no

fomenta dicha "armonía"; por lo general le da más importancia al aspecto cognoscitivo que al afectivo. Sin embargo, la comprensión no garantiza una conducta acorde con el entendimiento. A menos que el conocimiento esté relacionado con un estado afectivo del alumno, la probabilidad de que llegue a influir en su conducta es muy limitada; la cognición y la afectividad son fuerzas complementarias, no antagónicas. La vida emocional es un ámbito que al igual que las matemáticas y la lectura, puede manejarse con mayor o menor destreza y requiere un singular conjunto de habilidades; las personas con habilidades emocionales bien desarrolladas también tienen más probabilidades de sentirse satisfechas, ser eficaces en su vida, dominar los hábitos mentales que favorezcan su propia productividad; las personas que no pueden poner cierto orden en su vida emocional no libran batallas interiores que sabotean su capacidad de concentrarse en el aprendizaje y pensar con claridad.

Retomando los modelos modernos de la Inteligencia por Berk (1999), encontramos el de Cattell, Carroll y el modelo componencial; los dos primeros modelos explican la relación que tiene la habilidad ejecutiva con la inteligencia fluida, dicha inteligencia implica la habilidad para establecer relaciones complejas, resolver problemas como serie de números, visualización espacial, matrices de figura, memoria, razonamiento secuencial, cuantitativo e inducción, facilidad numérica y tiempo de reacción. El segundo modelo explica que los procesos de metacognición (conciencia de las estrategias en la solución de problemas, habilidades de organización y planificación), no es un buen predictor de la inteligencia general. Dicho modelo atribuye que la inteligencia depende de las causas internas del niño (Casey, 1991 y Kreit, 1987, citado en Berk, 1999). Por lo que podemos resumir que tanto las funciones cognoscitivas como afectivas, son fuerzas complementarias que se deben desarrollar a la par, como ya anteriormente se había explicado, para lograr un equilibrio entre el mundo interno y externo del niño.

Los resultados de la investigación reafirman lo postulado por Ramírez (1990), al explicar que es importante la estimulación física proporcionada por el padre hacia su hijo; por lo que una de sus funciones es ser el compañero de juego de su hijo, de manera activa con éste, ya que es significativo en el desarrollo intelectual de los varones más que en las mujeres.

La importancia de la presencia del padre cada vez es más evidente, ya que la figura del padre cobra una gran importancia y su ausencia real o psicológica puede trabar gravemente el desarrollo del niño incluyendo la inteligencia, aun cuando la madre lo comprenda bien y lo satisfaga (Aberastury, 1978, citado en Rodríguez, 1988). Aunque su CI de ejecución no esté por debajo de lo normal, si existiera mayor cercanía con el padre, las funciones cognitivas de esta área se vería favorecidas por esta interacción con el padre.

Nuttall (1976, en Aguario y Suárez, 1984), ha demostrado, por ejemplo, que los padres que son percibidos por sus hijos como menos aceptantes y que usan la hostilidad psicológica, tienden a tener hijos con características bajas de logro escolar. Asimismo Ongay (1980, en Aguario, y Suárez, 1984), explica que el niño al percibir la relación hostil entre sus padres, crea fantasías que logren explicar lo que ocurre; quedando en suposiciones ante la imposibilidad de explayarse con sus padres, volviéndose así retraído y pensativo, lo cual le va a impedir una concentración que puede afectar su rendimiento académico.

Una vez revisados los antecedentes teóricos, podemos comprender las puntuaciones bajas en la escala de ejecución del Test de Inteligencia de Wechsler para Niños (WPPSI); en los niños lejos del padre, dicha escala mide lo siguiente: percepción, memoria, atención, concentración, razonamiento verbal y no verbal, coordinación visoperceptual, habilidad para aprender, seguir instrucciones, formar conceptos, atender detalles, para la planeación, método de ensayo y error, capacidad de análisis y síntesis.

Los niños al diferir en la escala del resto de la muestra, nos habla de las dificultades que presentan en las funciones ejecutivas como son:

- Regulación y control de los impulsos y afectos: Implica la capacidad del yo para manejar aquellas pulsiones que tienen impacto sobre él. Se considera la dirección de la expresión de la pulsión, el grado de tolerancia a la frustración y el grado en que los derivados de la pulsión se canalizan a través de la ideación, la expresión afectiva y la conducta manifiesta. El deterioro en la regulación se manifiesta en la tendencia al acting out.

- **Proceso de pensamiento:** Esta función se refiere a la capacidad de pensar con claridad. Se manifiesta a través de la habilidad para comunicar de manera inteligible los propios pensamientos. Abarca la adecuación de los procesos que guían y sostienen el pensamiento: la atención, la concentración, la formación de conceptos, el lenguaje, la memoria y la proporción relativa de los procesos primarios y secundarios en el pensar.
- **Funcionamiento autónomo:** Las funciones autónomas primarias son la percepción, la atención, la inteligencia, la intencionalidad, la memoria, el lenguaje, la sensación y la expresión motriz. La autonomía secundaria comprende tanto los hábitos, las capacidades complejas aprendidas, rutinas de trabajo, pasatiempos, intereses y los patrones de conducta que son combinaciones autónomas primarias, como aquellas que son autónomas de manera secundaria, por sublimación. La autonomía implica la libertad de deterioro de estas operaciones en cuanto a la intrusión de conflictos, de ideación, de afecto y/o pulsiones. Por lo tanto, es de interés la relativa falta de deterioro en las funciones autónomas primarias y secundarias.
- **Relación de objeto:** Esta función comprende tanto el tipo como el estilo de relación con los demás. Comprende la forma en que los demás son percibidos ya sea como entidades separadas, como personas simbióticas o como extensiones de sí mismo, y la manera en que las relaciones presentes han sido influenciadas por las experiencias infantiles pasadas y cómo se han organizado en reacción a éstas.
- **Capacidad sintético-integrativa:** Es la capacidad para integrar experiencias conductuales y/o psicológicas, potencialmente discrepantes, que pueden manifestarse en pensamientos, sentimientos, acciones y percepciones; es decir, permite planear y organizar operaciones, percibir la relación del pasado con el presente y relacionar el estado de ánimo con la idea, la percepción y la experiencia. La función sintética es omnipresente en la acción y el pensamiento humano.
- **Prueba de realidad:** Es la capacidad perceptiva y cognitiva que permite distinguir entre estímulos internos y externos. Un elemento de la prueba de realidad es la validación de percepciones intrapersonales o interpersonales, la primera verifica la coincidencia entre lo percibido por uno de los sentidos y lo percibido por los otros y la validación interpersonal hace lo mismo con lo percibido por una persona y lo

percibido por los demás. Cuando falla la primera se presenta la alucinación y cuando falla la segunda es el delirio.

- Juicio de realidad: Es la aptitud para darse cuenta de las posibles consecuencias de las conductas intentada o realizada; es decir, causa-efecto.

Al respecto Fragoso (1981), menciona que entre las repercusiones psicológicas por la ausencia del padre, están las siguientes:

- Menos obediencia y posibilidad de adaptación al medio y tolerancia a las normas establecidas por la sociedad.
- Angustia, en mayor grado en los niños que no cuentan con una pareja paterna, dando origen a enfermedades orgánicas o desordenes psíquicos con fallas en la cognición.
- Menor grado de motivación en la realización de cualquier actividad o acto.
- Menos habilidad en el juego y desenvolvimiento en la realización del mismo.
- Franca identificación con el modelo de abandono, haciendo del futuro su vivencia del antaño.

Para que los niños lejos de la figura paterna, puedan tener un equilibrio entre sus habilidades verbal y ejecutiva, es importante que se logre la identificación con el progenitor del mismo sexo. Al respecto Tallaferro (1990), explica que la resolución del complejo edípico, dependerá de la capacidad para identificarse con el progenitor del mismo sexo, pues a través de este proceso el niño fortalece su yo y refuerza su masculinidad.

A pesar de que los niños lejos del padre muestran desventaja en los puntajes normalizados de ejecución y en el CI de ejecución, es importante señalar que se encuentran dentro del promedio esperado para su edad, en el área ejecutiva, ya que al realizar un análisis cualitativo de estos niños sólo el 20% presentan un puntaje por debajo de la media.

En la tabla 6.10. se describen los resultados obtenidos en cuanto a las diferencias por el tipo de percepción que el niño y niña tienen de la figura paterna, identificando que los niños y niñas con cercanía al padre, difieren de los niños y niñas lejanos al padre, en los puntajes

normalizados de la escala de ejecución y en el CI de ejecución del WPPSI ($p < 0.05$). Siendo mayor el puntaje en niños y niñas cerca del padre.

En esta etapa por los conflictos edípicos que el niño está presentando, se siente presionado en encontrar alguna solución a sus deseos conflictivos y a sus sentimientos, por lo que reprime sus deseos libidinales, para que en un futuro sean desplazados a personas fuera del entorno familiar. Con ello, el niño y la niña logran preservar el amor de sus padres; los niños y niñas cerca del padre logran la solución a su conflicto tal como Tallaferro (1990) explica, que la resolución dependerá de la capacidad del niño para identificarse con el progenitor del mismo sexo; en el caso del varón fortalece su yo y refuerza su masculinidad, y en la niña refuerza su yo y su feminidad.

Para Lacan (1972, en Fragoso, 1981), el padre posee la tarea primordial de ser el primer objeto para la identificación, indispensable y vital para el desarrollo correcto del niño. Al estar cerca del padre adquiere el sentido de la iniciativa y superación de un sentido de la culpa a través de la fuerza básica de la finalidad, después de haber aprendido a ejercer cierto grado de control consciente, tanto sobre sí mismo como sobre su medio, el individuo puede avanzar rápidamente hacia nuevas conquistas en esferas sociales y espaciales cada vez más amplias; es decir, domina tareas específicas.

González Núñez y Rodríguez (2002), mencionan los aspectos positivos y negativos de la etapa genital fálica, así como su meta predominante como son: el ser sociable, experimentar, ser eficiente, curioso, adaptable, tolerante, ingenioso y superactivo. Se comprende que los niños que perciben a la figura paterna cercana, en comparación con los niños que están lejos del padre, muestran un mayor desempeño en el área de ejecución en dicha prueba, lo cual nos habla de la identificación que está teniendo con su padre, lo que favorece que pueda ejercitar sus habilidades masculinas. Su motricidad tanto fina como gruesa ha alcanzado su maduración, las funciones cognitivas muestran un desarrollo acelerado, esto le ayuda al niño a mostrarse más activo con su medio ambiente, manipula las situaciones que se le presentan, incluye a otros amigos en su juego; es decir, empieza a socializar, viéndose reflejado en el gusto por hablar y compartir sus posesiones, le gusta mostrar todo lo que sabe y comprobar sus conocimientos,

esto con el fin de dominar las situaciones en las que se encuentra (Gesell, 1992). Etapa en la que los padres deben dar apoyo para que exista placer en las gratificaciones corporales hacia el dominio de la actividad. Este placer va desde la dirección en tareas fáciles hasta el orgullo cuando se logra una tarea difícil (Piaget, 1945, en González, 1999).

Ramírez (1990), nos explica que el padre tiene un papel fundamental dentro de la familia, ya que influye en el desarrollo intelectual de los hijos, por lo que su ausencia física por cuestiones de divorcio, fallecimiento, abandono por constantes viajes de trabajo, por cuestiones emocionales o simple falta de interés, trae repercusiones importantes en la vida del niño. En un estudio importante realizado por Rober Blanchard y Henry Biller se ha demostrado que la disponibilidad del padre, así como su ausencia, afecta en el rendimiento escolar infantil, por lo que es importante que al niño se le anime y estimule sobre su desarrollo cognitivo.

El niño al estar cerca del padre, se favorece la relación emocional y social, viéndose reflejado en el cumplimiento de las siguientes funciones:

- El niño se rige mediante el proceso secundario, lo que favorece la capacidad de demora.
- El establecimiento de límites internos y externos.
- Le ayuda al hijo a superar la soledad, vergüenza, culpa, celos y la envidia.
- Contribuye en el desarrollo social, sexual, cognoscitivo y lingüístico del niño, tanto a corto como a largo plazos.

Los niños lejos del padre, son niños que se les dificulta resolver su conflicto edípico, y por ello muestran diferencias en el área ejecutiva, presentando menores puntajes con relación a los niños cerca del padre. Ya que no se sienten tan gratificados por sus padres, dificultándoseles el dominio de la actividad física.

Por otro lado, en la tabla 6.13. se describen los resultados obtenidos con el coeficiente de correlación de Kendall's y de Spearman's, identificando que no se encuentra correlación entre la presencia del conflicto con la figura paterna y las escalas del WPPSI, tanto en los niños cerca y los niños lejos de la figura paterna.

Sandoval (1984), refiere que en la familia mexicana, la figura preponderante es la madre, en cuanto a presencia y cercanía, en relación con los hijos. En tanto que el padre es ausente por herencia e identificación con su propio padre; además por el nivel socioeconómico, ya que el hombre es quien trabaja durante todo el día y llega a casa después de un arduo día de trabajo, compromisos sociales y tensiones, producto del esfuerzo continuado y lo que menos quiere es hablar y escuchar los problemas de esposa e hijos, los deja solos, sin compartir experiencias mutuas ni expectativas e ilusiones. En este abandono se pierde el contacto y la comunicación con la pareja y los hijos.

Por su parte André Le Gall (1972, en citado en Rodríguez, 1988), comenta que en aquellas familias en donde el padre se ausenta por largos periodos de tiempo, la madre debe darse a la tarea de hacer patente por medio de comentarios la presencia del padre, que le asigne el lugar que le corresponde en el hogar, dejándole para su regreso las decisiones más importantes. El hacer manifiesta la imagen paterna por medio de comentarios frecuentes, son factores que contribuyen a menudo a su reivindicación en el hogar y en la percepción que el niño tenga de su padre. Esta situación es motivo para la realización de una nueva investigación sobre la influencia que la madre tiene con los hijos, en la percepción que tengan de su padre, cuando éste se encuentre ausente físicamente.

A la edad de 4 y 5 años, el desarrollo de la percepción del niño es deficiente ya que se le dificulta observar los detalles de los objetos y su pensamiento es global, está dominado por los sentimientos, lo que le impide en muchas ocasiones ser objetivos; es frecuente que no distinga entre lo real y lo que ha fantaseado, lo que hace que en ocasiones se altere la realidad a consecuencia de las interpretaciones que él ha imaginado. (Wechsler en Esquivel, Heredia y Lucio, 1999). Con ello podemos entender que los niños que perciben cerca al padre, no quiere decir que no presenten conflicto con éste, ya que el estar cerca de él, les permite controlar sus sentimientos ambivalentes, en particular los hostiles y el miedo a la castración. En tanto que no todos los niños que perciben lejos al padre, mantienen una relación conflictiva, ya que esta distancia física le permite al niño adaptarse con su ambiente familiar, por la etapa del desarrollo en la que se encuentra, fase genital infantil, en donde domina, de igual manera que

los niños que perciben cerca al padre, la hostilidad y el miedo a la retaliación, proveniente de su padre.

Hasta aquí se ha explicado lo sucedido con el varón; en las niñas también se presentan distintas circunstancias cuando están cerca del padre. Fadiman y Frager (1979), explican que la necesidad que tiene la niña para reprimir sus deseos hacia el padre, es menos severa, menos total. La diferencia de intensidad permite a la mujer permanecer en la situación de edipo durante un tiempo indefinido; ellas lo abandonan mucho más tarde en su vida y en forma incompleta. La modalidad esencial de las niñas durante esta edad, es la recepción; es decir, se traducen en actitudes de atracción, seducción, provoca, maquina intrigas, excita su manera de comunicarse, sus actividades y sus relaciones sociales reflejan las características conductuales y psicológicas cada vez más acentuadas que implican el esfuerzo por conseguir que otros la incluyan en su vida (Maier, 1984). Es por ello que las niñas cerca del padre muestran una ventaja significativa en la escala verbal, en comparación con las niñas que perciben lejos al padre, de acuerdo a los resultados obtenidos en el coeficiente de correlación de Kendall's y de Spearman's, identificando que existe correlación entre la percepción del conflicto con la figura paterna y la escala verbal del WPPSI en las niñas que tienen cercanía con su padre; por el valor del coeficiente se identifica que a mayor percepción negativa menor desempeño en los puntajes normalizados de la escala verbal, en el CI verbal y CI total del WPPSI ($p < 0.05$). Las niñas lejos del padre han experimentado desengaños y heridas narcisistas que provocan reacciones diferentes según sea la constitución, la forma como experimenta dichas heridas y sus experiencias anteriores, disminuyendo su comunicación verbal.

Ramírez (1990), hace la diferencia sobre el papel del padre en el varón y en la mujer; la presencia o ausencia del padre en el hogar no es simplemente lo que marca la diferencia en el desarrollo intelectual de los niños varones; es, asimismo, importante la cuantía de estimulación proporcionada por el padre que vive con su hijo. En las niñas se dice que ni la ausencia del padre ni el grado de contacto que mantiene con él, cuando conviven, parecen actuar sobre el progreso cognitivo; pero esta influencia va a manifestarse más tarde sobre la evolución intelectual. El padre como compañero de juego debe ser físicamente estimulante; dicha habilidad está más correlacionada con el desarrollo intelectual de los varones que con las mujeres. En cambio el

padre influye sobre el progreso cognitivo de las hijas mediante estimulación verbal, tal como hablarles, halagarlas, alabarlas y mostrándose capaz de responder a sus iniciativas sociales para él. Las madres influyen principalmente sobre sus hijas mediante estimulación verbal e intelectual.

Piaget (1993) explica que el lenguaje cumple tres funciones:

- Primero: como instrumento importante del pensamiento intuitivo, se le utiliza para reflexionar sobre un hecho y para proyectarlo hacia el futuro. La conversación con uno mismo es común a esta edad y popularmente se le denomina "pensar en voz alta".
- Segundo: el lenguaje continúa siendo esencialmente un vehículo de comunicación egocéntrica y la asimilación es un proceso adaptativo más poderoso.
- Finalmente: el lenguaje es un medio de comunicación social en el sentido acomodativo; es un medio para comprender el ambiente exterior y adaptarse a él.

De esta manera la conversación representa una extensión del pensamiento en voz alta, proyecta los pensamientos individuales hacia el plano social y alienta las expresiones colectivas. El lenguaje sirve como excitación mutua para la acción, más que como medio de intercambio de mensajes e ideas.

Al respecto, Vygotsky (1986, en Berk, 1999), consideraba que el niño tan pronto como adquiere el lenguaje, su habilidad para comunicarse con otros le conduce a continuos cambios en el pensamiento y en la conducta, ya que puede variar notablemente de una cultura a otra. González (1999), por su parte explica, que el lenguaje es una conducta social que permite a la persona comunicarse, es una manera de compartir las experiencias subjetivas del mundo interno personal; estas experiencias son: fantasías, deseos y sentimientos. El lenguaje es un aspecto particular de la capacidad humana para simbolizar; este proceso de desarrollo empieza en la infancia y está basado en la adquisición de percepciones, cogniciones (conocimientos), desarrollo motor, la relación entre madre-hijo y la socialización. Cuando el niño adquiere la capacidad de decir sus primeras palabras, está mejor equipado para negociar con sus padres sus deseos y sus necesidades. Las palabras transmiten seguridad al niño, ya que él sabe que

éstas pueden explicar la causa de su dolor o coraje con su madre o con otras personas; comienza a construir sus propias fronteras y a utilizar la palabra "no", que lo proveerá de una sensación de seguridad, ya que le ayuda a prevenir accidentes, asesorándolo y guiándolo en sus actividades. Así, el lenguaje ayuda a desarrollar la capacidad de integrar y la capacidad de simbolizar y si esto se logra, se está ayudando a disminuir las frustraciones y fomentando la realidad del niño.

Para Sandller (1962, citado en González, 1999), el afecto es un aspecto del proceso por el cual las conexiones simbólicas se llevan a cabo, y el individuo entonces recuerda el significado de la palabra. Es por ello que los padres son importantes para facilitar la expresión y la diferenciación de afectos y por lo tanto ayudan al niño a desarrollar su lenguaje, que indirectamente ayuda a que el niño madure emocionalmente; así la conducta de un niño y su funcionamiento mental es guiado por estados de afectos y señales que ya son parte de su experiencia, que reflejan un estado interno y éstos se ligan a ideas acerca de sí mismo y del mundo que lo rodea.

Una vez que el lenguaje se adquirió por la interacción social, a través de actividades conjuntas con miembros maduros de la sociedad, los niños llegan a dominar actividades y piensan en formas que son significativas para su cultura. Esto favorece que se desarrollen los procesos cognitivos superiores; dicha interacción social, Vygotsky la llamó zona de desarrollo próximo.

Maier (1984), explica que la edad del juego se caracteriza por la iniciativa que se expresa a través de preguntas e inquietudes, con lo cual mejora el uso de su lenguaje, ya que formula preguntas que le permiten comenzar a comprender muchos misterios. Esta extensión del lenguaje y la locomoción, hacen que el niño ensanche su campo de actividad e imaginación y es inevitable que alguna de las posibilidades lo atemorice.

A partir de lo anteriormente mencionado, se comprende que las niñas, al estar cerca del padre, muestren una ventaja significativa en el área verbal, en el CI verbal y CI total del WPPSI, porque sienten que su padre las incluye en su vida, a través de comunicarse con ellas,

de hablarles, halagarlas y alabarlas. Al estar cerca del padre, las niñas, por la etapa del desarrollo en la que se encuentran, logran poseer y tomar al padre del sexo opuesto, siendo esta la meta final de dicha etapa. Por ello, cuando están en conflicto con el padre se ven afectadas dichas escalas de la prueba, por la cercanía que tienen con éste. Lo anterior también se observa en las niñas que están lejos de su padre, quienes además sufren desengaños y heridas narcisistas, por no estar cerca del padre.

Aguario y Suárez (1984), mencionan que la función de los padres comprende una relación constante con sus hijos y la preocupación del buen ejemplo. Desafortunadamente, dado que los papás trabajan mucho tiempo fuera de casa, no tienen el tiempo suficiente para convivir con sus hijos. La figura de un padre responsable y cariñoso dentro de la familia es un punto clave para el buen desarrollo de los hijos dentro de la sociedad. Esto mismo es confirmado por Ackerman (1974, en Aguario y Suárez, 1984), al señalar que "si un padre no ofrece seguridad al niño, éste no se adapta ni se identifica con su padre". El adecuado desempeño de la imagen paterna trae como consecuencia una mejor estructura de la familia y, por lo tanto, un grado mayor de salud mental en cada uno de sus miembros. La importancia que tiene el padre, dentro de la familia, depende de un adecuado desempeño de su imagen, lo que se logrará en la medida en que él mismo tenga un desarrollo óptimo de sus funciones y colabore con los miembros de la familia.

CONCLUSIONES.

Las niñas de la muestra global, al obtener una diferencia mayor a la de los niños en la escala de ejecución y en el CI total, reflejan mayor autonomía en la inteligencia, siendo ésta una área libre de conflicto, en comparación con los niños. Los niños, a esta edad, perciben al padre como un rival y una figura amenazante, de quien esperan la retaliación, por lo que esto provoca, en ellos conflicto que invade sus funciones autónomas, afectando su rendimiento intelectual en comparación con las niñas.

Los niños, al estar en el conflicto edípico, difícilmente lo expresan abiertamente, como lo hacen las niñas, lo que dificulta la resolución de este. Culturalmente la expresión de los afectos es más permitida en las mujeres que en los hombres; esto se ve reflejado en los relatos que los niños y niñas dieron en la prueba de la familia, siendo los relatos de las niñas más detallados y el de los niños más específicos.

Los niños que están lejos del padre obtuvieron menor puntaje en la escala de ejecución y en el CI de ejecución del WPPSI, con relación a los que perciben cercano al padre, debido a que los primeros tienen limitada la interacción social, puesto que no es favorecida por el padre, quien tiene que ejercer esta función con sus hijos. A partir de la interacción social, los procesos cognoscitivos superiores se desarrollan, ya que al realizar actividades conjuntas con personas maduras de la sociedad, el niño va a lograr dominar las actividades.

Por lo anterior, los niños que están lejos del padre presentan desventaja en las siguientes funciones: en el proceso secundario, en la capacidad de demora, en el establecimiento de los límites internos y externos, en las reglas, en el desarrollo social, sexual, cognoscitivo y lingüístico, a corto y largo plazos, en la habilidad del juego, menor motivación en la realización de las actividades, así como para superar la soledad, la vergüenza, la culpa, los celos y la envidia. Lo cual dificulta que el niño pueda internalizar normas y reglas para adaptarse y autodirigirse.

Los niños que están lejos del padre, debido a la falta de interacción social con éste, tiene una desventaja en el proceso de asimilación y acomodación, indispensables para el aprendizaje. Con la ausencia del padre, de quien se espera ayude a asimilar los estímulos provenientes de su medio ambiente, se ve afectado el aprendizaje de estos niños. Es importante entonces que exista un equilibrio afectivo, para el buen desarrollo de las habilidades cognoscitivas. Ya que las personas con habilidades emocionales bien desarrolladas tienen más probabilidades de sentirse satisfechas, ser eficaces en su vida y ser capaces de dominar los hábitos mentales que favorezca su propia productividad; en tanto que las personas que no pueden tener cierto orden en su vida emocional, no se libran de batallas internas que sabotean su capacidad de concentrarse en el aprendizaje y pensar con claridad. Al existir mayor cercanía con el padre, las funciones cognoscitivas se verán favorecidas por la interacción emocional y social que existe entre padre e hijo.

Para los niños es importante la estimulación física proporcionada por el padre, ya que una de sus funciones es ser el compañero de juego de su hijo, de manera activa; siendo esto significativo en el desarrollo intelectual de los varones más que en las mujeres; por ello, los niños lejos del padre reflejan esta falta de convivencia, al obtener menor puntaje en la escala de ejecución.

Por lo anterior, los niños que están lejos del padre muestran cierta dificultad en las siguientes funciones yóicas: regulación y control de los impulsos y afectos, proceso de pensamiento, funciones autónomas, relación de objeto, capacidad sintético-integrativa, prueba y juicio de realidad. A diferencia de los niños que tienen una percepción de la figura paterna cercana, quienes logran con esta relación que se fortalezca su yo y refuerce su masculinidad, debido a que se está identificando con el progenitor del mismo sexo. El niño, al estar cerca del padre, muestra mayor desempeño en el área de ejecución de la prueba del WPPSI, por la identificación que tiene con éste; lo que promueve que sea más activo, sociable con su medio ambiente, con el fin de dominar y manipular las situaciones.

Las niñas, al estar cerca del padre, logran una diferenciación en su identidad psicosexual, se refuerza su yo y su femineidad, viéndose reflejado en su cociente intelectual y

en la expresión de la inteligencia ejecutiva, al obtener mejor puntaje que las niñas lejos del padre.

En los niños y niñas que están cerca del padre predomina el proceso secundario, por lo que tienen mayor capacidad de demora, muestran límites internos y externos, tienen un mejor desarrollo social, sexual, cognoscitivo y lingüístico tanto a corto como a largo plazos, y superan con menor dificultad la envidia, los celos, la culpa, la vergüenza y la soledad.

A las niñas que están cerca del padre, al tener una percepción negativa de éste, les provoca una disminución en los puntajes normalizados de la escala verbal, en el CI verbal y total del WPPSI, debido a que las niñas no se sienten incluidas en la vida del padre, lo que provoca que la comunicación se obstaculice, ya que no hay halagos y alabanzas para con ellas, lo que causa heridas narcisistas y desengaños en las niñas; siendo la parte verbal de mayor importancia para la niña, que para el niño. Culturalmente se ve más favorecido que las niñas expresen abiertamente sus sentimientos y afectos, por lo que al estar en conflicto con el padre, dicha escala se ve afectada.

Por último, en los niños que perciben cerca y lejos al padre, no se encuentra correlación entre la presencia del conflicto y las escalas del WPPSI, lo cual nos habla de que los niños para adaptarse con su ambiente familiar, por la etapa del desarrollo en la que se encuentran, fase genital infantil, en donde predominan los sentimientos ambivalentes, en particular los hostiles y el miedo a la castración, por el progenitor del sexo opuesto, hacen uso de una serie de mecanismos de defensa, como lo explica a continuación Anna Freud. A partir de lo anterior podemos entender que dichos niños poseen un yo débil o inmaduro, no pueden hacer frente al impacto de los peligros provenientes del medio ambiente; por consiguiente, intentan deshacer sus propios logros tan pronto como los alcanzan, tratan de no ver la realidad exterior tal como es (negación), y de no registrar ni hacer conscientes las representaciones de los impulsos internos tal como los promueve el ello (represión); ocultan los impulsos inoportunos bajo la apariencia de sus opuestos (formación reactiva), substituyen los hechos dolorosos por fantasías placenteras (huída a la vida de la fantasía), atribuyen a otros las cualidades que no les agrada ver en su persona (proyección) y se apropian de otros, lo que parece ser recibido

con beneplácito (introyección). Es normal que en toda infancia se utilicen en grado moderado estos métodos para defender al yo contra la ansiedad. Sin embargo, cuando se hace un uso excesivo de algunos de ellos, el daño que sufren las funciones yoicas se torna considerablemente mayor y adquiere una importancia más permanente (Freud, Anna, 1986).

BIBLIOGRAFÍA.

- Aberastury, A. y Salas, E. (1988). La Paternidad. Buenos Aires: Kargieman.
- Aguario, A. M. G. y Suárez, V. L. (1984). Rendimiento Escolar y su Relación con la Percepción del Niño de sus Relaciones Familiares. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: Fac. de Psicología, UNAM.
- Aguirre, D. M. L., Condas, S. E. y Noriega, B. M. T. (1985). Estudio Comparativo de Dos Grupos de Niñas, entre los 7 y 12 Años, con Padre Presente y Padre Ausente. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: Universidad Iberoamericana.
- Anastasi, A. (1982). Test Psicológicos. España: Aguilar.
- Berk, L. (1999). Desarrollo del Niño y del Adolescente. Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Brazelton, T., Bergman, A. y Simo, J. (1991). El Nacimiento Emocional del Niño. México: Instituto de Investigación en Psicología Clínica y Social A.C.
- Calero, M. D. (1995). Modificación de la Inteligencia (Sistema de Evaluación e Intervención). Madrid: Pirámide.
- Corman, L. (1967). El Test del Dibujo de la Familia. Buenos Aires: Kapelusz.
- Engels, F. (1984). El Origen de la Familia. México: Fondo de Cultura Económica.
- Erikson, E. (1990). El Ciclo Vital Completado. México: Paidós.
- Esquivel, F., Heredia, C. y Lucio, E. (1999). Psicodiagnóstico Clínico del Niño. México: Manual Moderno.
- Fadiman, J. y Frager, R. (1979). Teorías de la Personalidad. México: Harla.
- Fernández, H. y Baptista. (1998). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.
- Formanek, R. y Gurian, A. (1991). ¿Por qué? Lo que Significan las Preguntas Infantiles y Cómo Contestarlas. México: Diana.
- Fragoso, S. G. M. (1981). Algunas Consecuencias Psicológicas por la Ausencia del Padre en la Primera Infancia. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: Universidad Iberoamericana.
- Freud, Anna. (1986). El Psicoanálisis Infantil y la Clínica. México: Paidós.
- Freud, Anna. (1966/1989). Normalidad y Patología en la Niñez. México: Paidós.

- Gadea, N. L. (1980). Inteligencia: ¿Herencia, Medio o Interaccionismo? Tesis de Licenciatura en Psicología. México: Fac. de Psicología. UNAM.
- Gesell, A. (1992). El Niño de 1 a 4 Años. México: Paidós.
- Gesell, A. (1992). El Niño de 5 y 6 Años. México: Paidós.
- Goleman, D. (1998). La Inteligencia Emocional. Barcelona: España.
- González, J. F. (1998). Potenciar la Inteligencia en la Infancia España: Edimat.
- González Núñez, J. J. (1984). La Función del Padre en el Proceso de Separación. Conferencia Presentada en el Segundo Simposio Margaret Mahler, Asociación Mexicana de Psicoterapeutas Psicoanalítica, México.
- González, Núñez, J. J., Cortés, Y. y Padilla, M.T. (1996). La Imagen Paterna y Salud Mental en el Mexicano. México: Instituto de Investigación en Psicología Clínica y Social.
- González, Núñez, J. J. y Rodríguez, M. (2002). Teoría y Técnica de la Psicoterapia Psicoanalítica. México: Plaza y Valdés.
- González Núñez, J. J., Romero, J. y Tavira, F. (2000). Teoría y Técnica de la Terapia Psicoanalítica de Adolescentes. México: Trillas.
- González, P. A. (1999). La Importancia del Lenguaje para Facilitar el Desarrollo Emocional, Cognitivo y Social. Revista Aletheia. Psicología y Psicoanálisis. No. 18 pp. 97-109.
- Klein, M. (1937/1987). Amor, Culpa y Reparación. Obras Completas. Tomo I. México: Hormé.
- Madrazo, C. M. J. (1982). El Proceso de Convertirse en Padre. Revista Aletheia. Psicología y Psicoanálisis. No 2 pp.62-65.
- Maier, H. W. (1984). Tres Teorías Sobre el Desarrollo del Niño: Erikson, Piaget y Sears. Buenos Aires: Amorrortu.
- Morales, M. L. (1982). Psicometría Aplicada. México: Trillas.
- Mussen, Conger y Kagan (1980). Desarrollo de la Personalidad en el Niño. México: Trillas.
- Nieto, S. T. (1973). Percepción de la Imagen Paterna en Dos Grupos de Niñas de Diferente Nivel Socioeconómico. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: Universidad Iberoamericana.

- Núñez, F. M. (1973). El Desarrollo de la Inteligencia según la Psicología Genética de Jean Piaget. Tesina de Licenciatura en Psicología. México: Fac. de Psicología. UNAM.
- Padilla, V. M.T. (1983). Estudio Sobre la Influencia de la Imagen Paterna en el Rendimiento Intelectual y en las Esferas del Desarrollo Mental de Niños en Edad Preescolar. Tesis de Maestría en Psicología. México: Universidad Iberoamericana.
- Padilla, M. (1998). Expresión Consciente de las Etapas del Desarrollo Psicosexual Normal. Revista Aletheia. Psicología y Psicoanálisis. No. 17 pp. 65 -74.
- Padilla, M. (2003). Psicoterapia de Juego. México: Plaza y Valdés.
- Piaget, J. (1973). El Nacimiento de la Inteligencia. Buenos Aires: Piados.
- Piaget, J. (1993). Seis Estudios de Psicología. México: Planeta.
- Pueyo, A. A. (1996). Inteligencia y Cognición. España: Paidós.
- Quiroz, C. M. G. (1991). Influencia de la Relación Padre-Hijo en la Realización de Actividades Académicas Sobre la Conducta de Atención Presentada en Clases. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: Fac. de Psicología. UNAM.
- Ramírez, G. S. E. (1990). Como se Percibe la Ausencia de las Funciones Paternas en los Niños que Trabajan. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: Fac. de Psicología UNAM.
- Ramírez, Santiago. (1981). Infancia es Destino. México: Siglo XXI.
- Robbins, S. (1992). Comportamiento Organizacional. México: Prentice Hall.
- Rodríguez, O. M. (1988). Percepción de la Figura Paterna y Manifestaciones de la Agresión en Niños Varones Carentes de Padre. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: Fac. de Psicología. UNAM.
- Sánchez, H. M. (1963). Estudio Comparativo de la Imagen Paterna en Dos Grupos de Niños de Diferente Nivel Socioeconómico. Tesis de Maestro en Psicología. México: Universidad Iberoamericana.
- Sandoval, D. (1984). El Mexicano: Psicodinámica de sus Relaciones Familiares. México: Villicaña.
- Tallaferro, A. (1990). Curso Básico de Psicoanálisis. México: Paidós.
- Wechsler, D. (1958/1984). Manual de Interpretación de la Escala de Inteligencia Revisada para el Niño Escolar (WISC-RM). México: Manual Moderno.

ANEXO 1.



Nombre _____ Edad _____ Sexo _____

Nombre de los Padres (o Tutores) _____

_____ Tel.: _____

Dirección _____ Grado: _____

Escuela _____

FECHA DE APLICACION: AÑO _____ MES _____ DIA _____

FECHA DE NACIMIENTO: AÑO _____ MES _____ DIA _____

EDAD EXACTA: AÑOS _____ MESES _____ DIAS _____

RESULTADOS

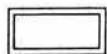
ESCALA VERBAL	P. NAT.	P. NORM.	SUMA	S. PRORRAT.	C.I.
Información	_____	_____			
Vocabulario	_____	_____			
Aritmética	_____	_____			
Semejanzas	_____	_____			
Comprensión	_____	_____			
[Frasas]	_____	_____			



ESCALA DE EJECUCION	P. NAT.	P. NORM.
Casa de Animales	_____	_____
Figuras Incompletas	_____	_____
Laberintos	_____	_____
Diseños Geométricos	_____	_____
Diseños con Prismas	_____	_____
[Casa de Animales]	_____	_____



ESCALA TOTAL _____



Examinador: _____

Fecha: _____

Firma: _____

A. INFORMACION Descontinúe después de 5 fracasos consecutivos	Punt. 1 a 0
1. Nariz	
2. Orejas	
3. Pulgar	
4. Botella	
5. Vivir - agua	
6. Pasto	
7. Animales (3)	
8. Leche	
9. Brillar - cielo	
10. Patas - perro	
11. Cartas - correo	
12. Madera	
13. Redondas (2)	
14. Agua - hervir	
15. Tienda - azúcar	
16. Centavos	
17. Zapatos	
18. Días - semana	
19. Pan	
20. Estaciones	
21. Rubí	
22. Cosas - docena	
23. Sol	
Total	

B. CASA DE ANIMALES		
Tiempo límite: 5 minutos		
Tiempo	_____ min	_____ seg
Errores	_____	
Omisiones	_____	
Errores + Omisiones*	_____	
Puntuación natural	_____	

* Vea el cuadro 20 del Manual.

CASA DE ANIMALES (REAPLICACION)**		
Tiempo límite: 5 minutos		
Tiempo	_____ min	_____ seg
Errores	_____	
Omisiones	_____	
Errores + Omisiones	_____	
Puntuación natural	_____	

** Si Casa de Animales se aplica por segunda ocasión utilice este cuadro. Tome nota de las observaciones del capítulo 2 del Manual.

C. VOCABULARIO	Descontinúe después de 5 fracasos consecutivos	Punt. 2, 1 ó 0
1. Zapato		
2. Cuchillo		
3. Bicicleta		
4. Sombrero		
5. Paraguas		
6. Clavo		
7. Carta		
8. Gasolina		
9. Burro		
10. Columpio		
11. Castillo		
12. Tronar		
13. Piel		
14. Cortés		
15. Luciérnaga		
16. Unir		
17. Héroe		
18. Diamante		
19. Cíncel		
20. Molestia		
21. Microscopio		
22. Apostar		
Total		

D. FIGURAS INCOMPLETAS	Descontinúe después de 5 fracasos consecutivos, a partir de la tarjeta 3	Punt. 1 ó 0
1. Peine		
2. Carrito		
3. Muñeca		
4. Rosas		
5. Niña		
6. Zorra		
7. Mesa		
8. Sube y baja		
9. Mano		
10. Gato		
11. Puente		
12. Tendedores		
13. Reloj		
14. Zapatos		
15. Carro		
16. Columpio		
17. Puerta		
18. Casa		
19. Saco		
20. Naípe		
21. Gallo		
22. Tijeras		
23. Tornillo		
Total		

E. ARITMETICA		
Descontinúe después de 4 fracasos consecutivos		Punt. 1 ó 0
1. Pelotas		
2. Barras		
3. Estrellas		
4. Cerezas		
	Respuesta	
5.		
6.		
Para 6 años o mayores, empiece aquí		
7.		
8.		
9. 30"		
10. 30"		
11. 30"		
12. 30"		
13. 30"		
14. 30"		
15. 30"		
16. 30"		
17. 30"		
18. 30"		
19. 30"		
20. 30"		
Total		

F. LABERINTOS Descontinúe después de 2 fracasos consecutivos a partir del Laberinto 1B











Laberinto	Máx. de errores	Errores	Puntuación			
1A.	45"	0	1 Error 0	0 Errores 1		
1B.	45"	0	1 Error 0	0 Errores 1		
2.*	A 45"	0	1 Error 0		0 Errores 2	
	B 45"	0	1 Error 0	0 Errores 1		
3.*	A 60"	1	2 Errores 0	1 Error 1	0 Errores 2	
	B 60"	0	1 Error 0	0 Errores 1		
4.	45"	1	2 Errores 0	1 Error 1	0 Errores 2	
5.	45"	1	2 Errores 0	1 Error 1	0 Errores 2	
6.	45"	1	2 Errores 0	1 Error 1	0 Errores 2	
7.	45"	2	3 Errores 0	2 Errores 1	1 Error 2	0 Errores 3
8.	60"	2	3 Errores 0	2 Errores 1	1 Error 2	0 Errores 3
9.	75"	3	4 Errores 0	3 Errores 1	2 Errores 2	1 Error 3 0 Errores 4
10.	135"	3	4 Errores 0	3 Errores 1	2 Errores 2	1 Error 3 0 Errores 4
						Total

Nota: El niño debe recibir una puntuación para 1A y otra para 1B, pero sólo una puntuación para los laberintos 2 y 3.

* Considérese fracaso sólo cuando se fracase en ambos ensayos.

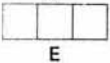

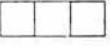




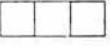










G. DISEÑOS GEOMETRICOS

Descontinúe después de 2 fracasos consecutivos

Diseño	Punt.
1. 	0 1 2
2. 	0 1 2
3. 	0 1 2
4. 	0 1 2
5. 	0 1 2
6. 	0 1 2 3
7. 	0 1 2 3
8. 	0 1 2 3 4
9. 	0 1 2 3 4
10. 	0 1 2 3 4
Total	

H. SEMEJANZAS Descontinúe después de 4 fracasos consecutivos, a partir de la pregunta 5

	Punt. 1 ó 0		Punt. 1 ó 0
1. Tren		9. Leche - agua	
2. Zapatos		10. Cuchillo - pedazo de vidrio	
3. Pelota			Punt. 2, 1 ó 0
4. Vaso		11. Abrigo - suéter	
5. Pan - carne		12. Piano - violín	
Descontinúe si se fracasa en las preguntas 1-5		13. Ciruela - durazno	
6. Piernas		14. Veinte - peso	
7. Lápiz		15. Cerveza - vino	
8. Niños - hombres		16. Gato - ratón	
			Total

I. DISEÑOS CON PRISMAS Descontinúe después de 2 fracasos consecutivos, a partir del Diseño 3																																																																											
Diseño	Ensayo tiempo*	Aprobado-fracaso	Puntuación	Diseño	Ensayo tiempo*	Aprobado-fracaso	Punt.																																																																				
1. 	1 30" D		0 2	6. 	1 45" ND		0 2																																																																				
	2 30" D				2 45" D			2. 	1 30" ND		0 2	7. 	1 60" ND		0 2	2 30" D		2 60" D		Descontinúe si se fracasa en los diseños 1 y 2								Para 6 años o mayores, empiece aquí								3. 	1 30" D		0 2	8. Ver tarjeta	1 60" D		0 2	2 30" D		2 60" D		4. 	1 30" D		0 2	9. Ver tarjeta	1 75" ND		0 2	2 30" D		2 75" D		5. 	1 45" D		0 2	10. Ver tarjeta	1 75" ND		0 2	2 45" D		2 75" D		Total			
2. 	1 30" ND		0 2	7. 	1 60" ND		0 2																																																																				
	2 30" D				2 60" D			Descontinúe si se fracasa en los diseños 1 y 2								Para 6 años o mayores, empiece aquí								3. 	1 30" D		0 2	8. Ver tarjeta	1 60" D		0 2	2 30" D		2 60" D		4. 	1 30" D		0 2	9. Ver tarjeta	1 75" ND		0 2	2 30" D		2 75" D		5. 	1 45" D		0 2	10. Ver tarjeta	1 75" ND		0 2	2 45" D		2 75" D		Total															
Descontinúe si se fracasa en los diseños 1 y 2																																																																											
Para 6 años o mayores, empiece aquí																																																																											
3. 	1 30" D		0 2	8. Ver tarjeta	1 60" D		0 2																																																																				
	2 30" D				2 60" D			4. 	1 30" D		0 2	9. Ver tarjeta	1 75" ND		0 2	2 30" D		2 75" D		5. 	1 45" D		0 2	10. Ver tarjeta	1 75" ND		0 2	2 45" D		2 75" D		Total																																											
4. 	1 30" D		0 2	9. Ver tarjeta	1 75" ND		0 2																																																																				
	2 30" D				2 75" D			5. 	1 45" D		0 2	10. Ver tarjeta	1 75" ND		0 2	2 45" D		2 75" D		Total																																																							
5. 	1 45" D		0 2	10. Ver tarjeta	1 75" ND		0 2																																																																				
	2 45" D				2 75" D			Total																																																																			
Total																																																																											

* "D" significa que en ese ensayo, el examinador hace una demostración; "ND" significa que en ese ensayo, el examinador no hace demostración. Véase el Manual.

J. COMPRENSION Descontinúe después de 4 fracasos consecutivos	Punt. 2, 1 ó 0
1. Jugar - cerillos	
2. Lavar	
3. Cortar - dedo	
4. Relojes	
5. Perder - pelota (muñeca)	
6. Baño	
7. Casas - ventanas*	
8. Ropa*	
9. Trabajar*	
10. Luz - cuarto*	
11. Niños - enfermos	
12. Pan - comprar	
13. Pelear	
14. Casa - ladrillo*	
15. Criminales*	
Total	

* Si el niño sólo da una razón, diga: "Dame otra razón, ¿por qué ... tienen ventanas las casas?" (o una pregunta semejante). Véase el Manual.

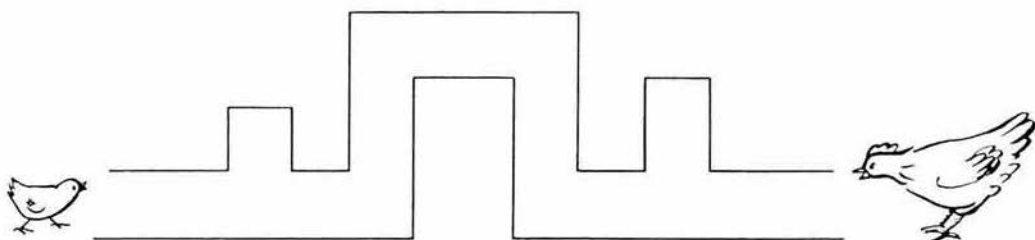
SUBESCALA COMPLEMENTARIA

FRASES Descontinúe después de 3 fracasos consecutivos	Máx. de errores	Errores	Punt.
A. Mi casa.	0		0 1
B. Las vacas son grandes.	0		0 1
C. Nosotros dormimos por las noches.	1		0 1 2
Empiece con la frase 1; si fracasa aplique A, B, C.			
1. María tiene un abrigo rojo.	1		0 1 2
2. El perro malo corrió detrás del gato.	1		0 1 2
3. Tomás encontró tres huevos azules en el nido.	1		0 1 2
4. Susana tiene dos muñecas y un osito café de juguete.	1		0 1 2
5. Es muy bonito ir al campo en el verano.	2		0 1 2 3
6. A Pedro le gustaría tener unas botas nuevas y un traje de vaquero.	2		0 1 2 3
7. Cuando comemos muchos dulces y nieve, puede darnos dolor de estómago.	3		0 1 2 3 4
8. La lluvia fuerte como la de anoche, hace que los camiones lleguen tarde a la escuela.	3		0 1 2 3 4
9. El precio de los zapatos y la ropa de invierno, no está tan elevado como el año pasado.	3		0 1 2 3 4
10. El próximo lunes nuestro grupo visitará el zoológico; trae tu almuerzo y llega a tiempo.	3		0 1 2 3 4
Total			

OBSERVACIONES:

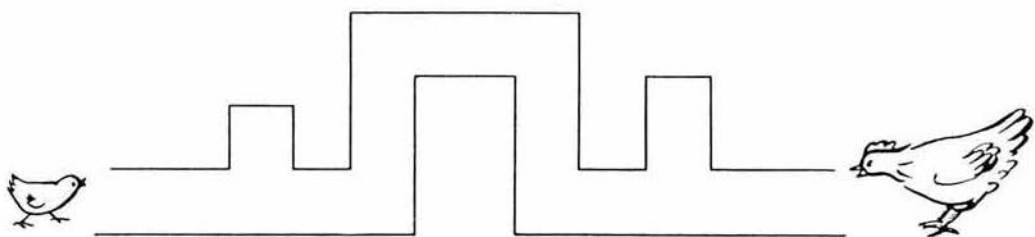
Nombre: _____ Examinador: _____ Fecha: _____

1A



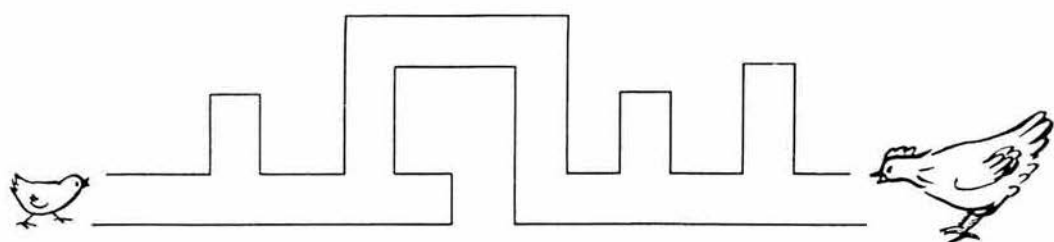
3 ↑

1B



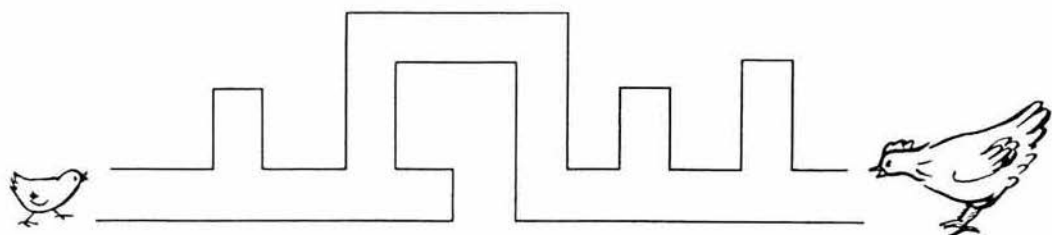
3 ↑

2A



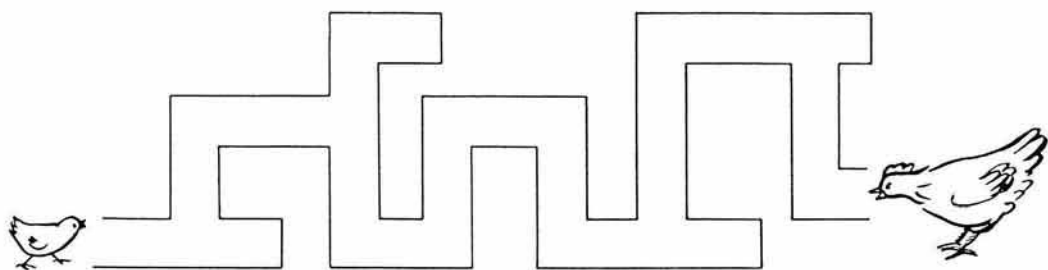
3 ↑

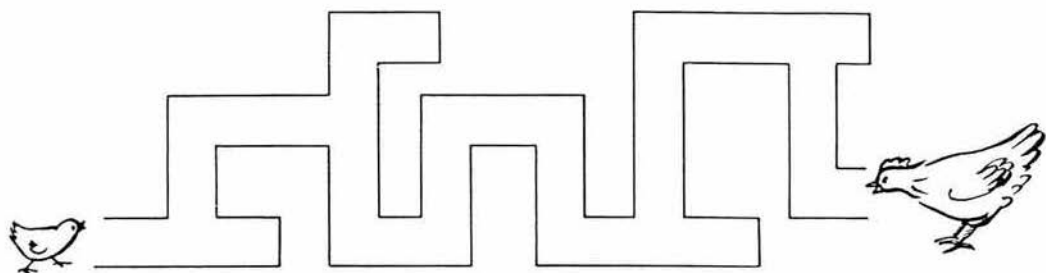
2B



3 ↑

3A





38

↑
E

FORUMULI ET MANUALI MODERNO S.A. MILANO
AL SERVIZIO DEL MAFED O.F.

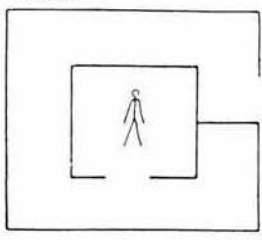
IMPRENTA MILANO



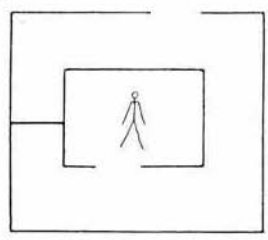
Copyright 1978
The Printing House
Milano, Italy

3 ↑

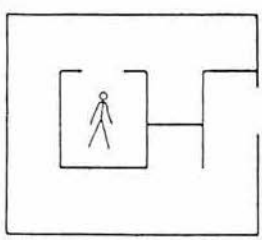
SAMPLE



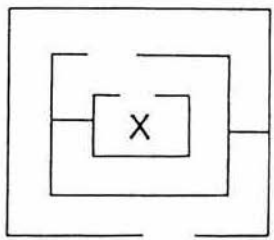
4



5

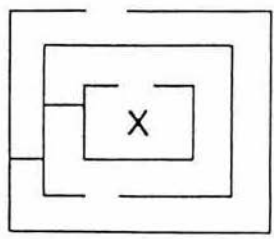


6

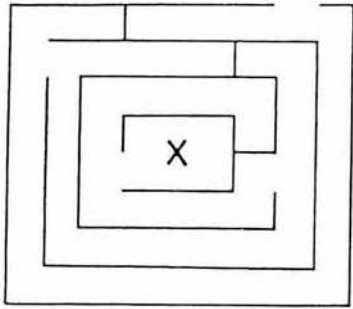


3 ↑

7



8



Nombre: _____ Examinador: _____ Fecha: _____

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3 ↑

ANEXO 2.

Relato 1. Niña cerca del padre.

La familia está en la glorieta de Camarones, están en mi casa, juegan a cargar, mi papá a mi mamá, mi papá nos regaña y también mi mamá nos regaña, porque ellos son grandes.

Mi papá es el más bueno porque está fuerte y duro.

El menos bueno es mi mamá porque ella tiene fuerzas de pegar, mi papá le dice que no nos pegue cuando no obedecemos.

Yo soy la más feliz porque soy muy traviesa. Prefiero a Alin y a Denis, porque juegan conmigo.

Alin es la menos feliz porque es muy traviesa.

Relato 2. Niña cerca del padre.

La familia está en su casa y juego con mis primos cuando llegan, cuando llega mi papá me lleva al mercado.

Mi papá es el más bueno porque me compra todo lo que yo quiero, como el nintendo.

Mi primo Esteban es el menos bueno porque no quiere jugar con Alondra.

Yo soy la más feliz porque todos juegan conmigo.

Mi hermana Diana es la menos feliz porque no juega conmigo.

Relato 3. Niña lejos del padre.

La familia está en un barco, están navegando a las Bahamas, porque se compraron el juego de Ingesulandia.

Los más buenos son las hijas, la mamá y el papá, yo me porto bien en la escuela, el papá y la mamá no dicen groserías, pero mi hermano José Carlos sí dice groserías.

El menos bueno es José Carlos porque dice groserías y a su hermana le dice cochina.

La mamá es la más feliz porque le va bien en el trabajo, gana dinero y no hace la comida porque la hace la sirvienta.

El menos feliz es el hijo porque lo regaña la mamá, le dan golpes porque en su escuela hay un niño que le pega, ésta es su novia Areli, él va en una escuela de paga y abusan de él sus compañeros.

Prefiero a la mamá porque es mas bonita y guapa. Mi papá me da besos, jugamos, vemos la tele y a veces nos pone la alberca o nos lleva al parque.

Me gusta más la mamá, me llama caramelo y a mis hermanos choco-choco.

Relato 4. Niña lejos del padre.

La familia está en la casa haciendo un día de campo para comer.

El perro es el más bueno porque me gusta mucho, porque es bonito y juego con él.

La mamá es la menos buena, porque me regaña y mi papá también me regaña pero algunas veces, cuando no me porto bien.

Yo soy la más feliz, porque siempre me río, cuando hace cosas Duno, mi perro.

Mi mamá y yo somos las más felices, porque nos queremos, también mi hermana quiere a mi mamá.

Mi papá y yo somos menos felices porque no viene mi papá a la casa y llega hasta la noche y yo a veces soy menos feliz porque mi mamá también llega unas veces tarde. Prefiero a Duno, porque me hace caso y yo juego con él. Tamara estrelló al perrito, porque no se fijó y Duno le hizo a mi mamá "u", y eso me dio risa.

Relato 5. Niño cerca del padre.

La familia está en la casa, mi papá juega conmigo y con mi hermanito, mi mamá hace la limpieza.

El hermanito es el más bueno, porque me quiere mucho.

El menos bueno es mi papá, porque no sé.

Yo soy el más feliz porque juego con mi hermanito.

El menos feliz es nadie, porque todos somos felices.

No prefiero a nadie, porque nada más estoy ahí en mi casa.

Relato 6. Niño cerca del padre.

La familia está en el trabajo, lo que hace, no sé.

Ana Karen, mi prima, es la más buena, porque ella me gusta y le gustan los payasos.

El papá es el menos bueno porque sí.

Rebeca, mi hermana, es la más feliz, porque ella juega con sus juguetes.

La mamá es la menos feliz, porque va al trabajo, pero me ama.

Prefiero a todos, porque todos me gustan.

Relato 7. Niño lejos del padre.

La familia está en la casa, juegan.

El más bueno es el papá.

El menos bueno es el hijo.

El hijo es el más feliz, porque no sé.

Prefiero al hijo, porque no sé va a jugar.

Yo no estoy en este dibujo, porque no sé.

Relato 8. Niño lejos del padre.

La familia está en el parque y juegan.

El primo es el más bueno, porque le va bien en la escuela.

El menos bueno es la hermana, le sacan en la escuela cara triste y feliz.

La más feliz es la hermana, porque no sé.

El menos feliz es el hermano, porque trae pocos juguetes.

Yo sería el hermano, porque sí.