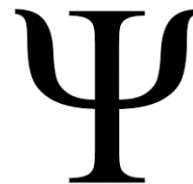




**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA
IBEROAMERICANA S.C.**



INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

CLAVE DE INCORPORACIÓN: 8901-25

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**“CONSECUENCIAS NEGATIVAS EN EL APRENDIZAJE DE
LOS NIÑOS DE 6 A 11 AÑOS DE EDAD ANTE EL DIVORCIO O
SEPARACIÓN DE LOS PADRES”.**

TESINA

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA

ARIADNA DIONICIO CAÑAS

ASESOR DE TESIS:

LIC. JORGE NOÉ GÁMEZ MORA

XALATLACO, ESTADO DE MÉXICO A 31 JULIO 2021



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.

AGRADECIMIENTOS.

En el presente trabajo de investigación le doy gracias **Dios** y a la **vida**: Por brindarme la oportunidad de poder culminar con un proyecto más de mi vida y que este será la base que necesito como profesionista. A mi **madre** Matilde Cañas Aguilar: Por ser la mujer que me inspira a luchar y seguir adelante, el amor, que siempre es incondicional nunca se ha rendido; que me enseña a levantarme a pesar de las caídas, el trabajo y sacrificios que ha hecho y apoyarme en este camino en todos los aspectos como físicamente, moral y económicamente. A mi **Julio** Cesar Vázquez Vázquez: Por su apoyo incondicional todo este tiempo, por el amor y fortaleza que me brindas para seguir cumpliendo mis sueños, por ser mi motivación e inspiración y por apoyarme de todas las maneras posibles. A mi **familia**: Por el apoyo y motivación para que yo pudiese culminar mis estudios. A mis **compañeros** y **amigos** de universidad: Por todos los momentos buenos y malos que hemos pasado, han sido una fuente de inspiración, motivación y muestras de aprendizaje que formaran parte de los recuerdos más gratos de mi vida. Agradezco la **Universidad Tecnológica Iberoamericana**, por haber compartido sus conocimientos a lo largo de la preparación de nuestra profesión, de manera especial, al Mtra. **Laura** Susana Mendieta Acosta por ser la asesora de mi proyecto de investigación quien ha guiado con su paciencia, dedicación, constancia y su rectitud como docente.

DEDICATORIA.

Después de un largo proceso, de llevado a cabo la realización de este mi último trabajo en mi Universidad, el cual no hubiera podido realizar sin el apoyo de muchas personas con las que he podido contar a lo largo de no solo al realizar la tesina sino en el transcurso para llegar a este punto. El dedico todos y a cada uno de ellos que han formado parte este proceso y que han estado. Con mucho cariño para todos los mencionados anteriormente.

ÍNDICE.

Introducción.....	1
Planteamiento del Problema de Investigación	3
Pregunta de Investigación.....	4
Justificación.....	4
Objetivo General.....	5

CAPÍTULO PRIMERO

DIVORCIO O SEPARACIÓN

1.1 Definición de Separación.....	6
1.2 Definición de Divorcio.....	7
1.2.1 Antecedentes del Divorcio en México.....	7
1.3 Proceso de Transformación Familiar ante el Divorcio.....	10
1.3.1 Estadísticas sobre el Proceso de la Transformación Familiar ante el Divorcio.....	11
1.4 Causas del Divorcio.....	12
1.4.1 Estudio y estadísticas de las Causas del Divorcio.....	16
1.5 Clasificación del Divorcio.....	17
1.5.1 Estadísticas del Divorcio Voluntario y Judicial.....	18
1.6 Efectos del Divorcio en los demás Integrantes de la Familia.....	19
1.6.1 Los Hijos y la noticia de la Separación de sus Padres.....	20
1.7 Repercusión del Divorcio en los Padres.....	21
1.8 Definición de Familia.....	24
1.8.1 Tipos de Familia.....	26

CAPÍTULO SEGUNDO

NIÑOS

2.1 Definición de Niños.....	30
2.2 Definición de Infancia.....	30
2.2.1 Segunda Infancia o Intermedia.....	31

2.2.2 Concepciones de la Definición de la Infancia.....	31
2.3 Desarrollo de los Niños Físicamente.....	32
2.3.1 Estatura y Peso.....	32
2.3.2 Nutrición y Sueño.....	33
2.3.3 Variantes normales de la Maduración Esquelética.....	34
2.3.4 Desarrollo del Cerebro.....	34
2.4 Desarrollo Cognitivo.....	37
2.4.1 Enfoque Piagetiano: El Niño de las Operaciones Concretas.....	37
2.4.1.1 Inferencia Transitiva.....	38
2.4.1.2 Inclusión de Clase.....	38
2.4.1.3 Razonamiento Inductivo y Deductivo.....	38
2.4.1.4 Conservación.....	39
2.4.1.5 Números y Matemáticas.....	39
2.4.1.6 Influencias del Desarrollo Neurológico, la Cultura y la Educación.....	39
2.4.1.7 Razonamiento Moral.....	40
2.4.1.8 Atención Selectiva.....	41
2.4.1.9 Habilidades Ejecutivas.....	42
2.4.1.10 Atención Selectiva.....	43
2.4.2 Pragmática: El Conocimiento sobre la Comunicación.....	43
2.4.3 El Niño en la Escuela.....	44
2.4.4 Influencia en el Rendimiento Escolar.....	45
2.4.4.1 Creencias de Autoeficacia.....	45
2.4.4.2 Genero.....	46
2.4.4.3 Practicas de Crianza.....	46
2.4.4.4 Posición Socioeconómica.....	47
2.4.4.5 Aceptación de los compañeros.....	49
2.5 Desarrollo Psicosociales la edad media.....	49
2.5.1 Desarrollo del Autoconcepto.....	49
2.5.2 Laboriosidad versus Inferioridad.....	49
2.5.3 Crecimiento Emocional y Conducta Prosocial.....	50

2.5.4 El Niño en la Familia.....	52
2.5.4.1 Atmosfera familiar.....	52
2.5.4.2 Efectos del trabajo de los Padres.....	54
2.5.4.3 Estructura Familiar.....	55

CAPÍTULO TERCERO

CONSECUENCIAS NEGATIVAS EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS ANTE LA SEPARACIÓN O DIVORCIO DE LOS PADRES

3.1 Definición de Aprendizaje.....	57
3.3.1 Factores que interfieren en el Aprendizaje.....	57
3.2 Tipos de Aprendizaje.....	60
3.3 Consecuencias negativas en el Aprendizaje de los Niños ante la Separación o Divorcio de los Padres.....	61
3.3.1 Sentimientos de Perdida (Duelo).....	66
3.3.2 Carencia Afectiva.....	67
3.3.3 Ilusión de Reconciliación o Fantasía de Reconciliación.....	69
3.3.4 Sentimiento de Culpa.....	71
3.3.5 Ira.....	72
3.3.5.1 Características de la Ira en la actividad Cognitiva.....	73
3.3.6 Ansiedad.....	73
3.3.7 Tristeza.....	75
3.3.7.1 Síntomas de la Tristeza en los procesos Cognitivos implicados.....	76
3.3.8 Depresión Infantil.....	77
3.3.9 Estrés en la Infancia.....	79
3.3.10 Baja Autoestima en los Niños.....	80
Metodología de Investigación.....	81
Conclusiones.....	82
Fuentes Consultadas.....	85

INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo que lleva por nombre “Consecuencias negativas en el aprendizaje de los niños de 6 a 11 años de edad ante el divorcio de los padres”, la tesina tiene como principal objetivo identificar como es que la separación o el divorcio afecta en el rendimiento académico y aprendizaje de los niños, que se ven afectados psico-emocionalmente.

De esta forma se obtendrá una clara idea sobre como la ruptura familiar es el principio de un ciclo de cambios en el entorno psico-bio-social del niño como consecuencia se refleja negativamente en el aprendizaje.

Este tema en particular debe de ser estudiado desde las diferentes perspectivas o áreas que es importante por el índice de incidencia en la actualidad, la inestabilidad familiar acarrea problemas conductuales, emocionales y se reflejan en el desarrollo social y escolar de los niños. Por lo tanto este trabajo se centrara en estudiar las consecuencias negativas en el aprendizaje de los niños ante el divorcio de los padres.

En el capítulo 1 se abordan definiciones de la separación o el divorcio de los padres, los tipos de divorcio y el contexto histórico el mismo; se realiza un breve repaso de la conceptualización de la familia, los tipos de familia, las posibles causas por las que esta puede llegar al punto de la ruptura familiar y de cómo es que los integrantes viven o pasan el proceso del divorcio hablando desde la perspectiva de los padres e hijos, el capítulo 1 es una brecha que permitirá forjar las bases para poder comprender y sustentar parte del planteamiento del problema.

En el capítulo 2 se trata de dar a conocer el desarrollo de los niños, de forma biológica que incluye aspectos como la estatura, estructura ósea, nutrición y la diferencia que puede ocurrir si es un niño o una niña; otro de los puntos a tocar en este capítulo es el desarrollo cognitivo de acuerdo con el enfoque piagetiano en donde se menciona como es su atención, habilidades, lenguaje, razonamiento, su desarrollo neurológico; también en el ámbito psicosocial y emocional que engloba, la comunicación, creencias, la escuela y las prácticas de crianza así como de la

posición socioeconómica del menor; para finalizar con este capítulo se habla sobre como el niño forja su auto concepto, autoestima a través del apoyo familiar que juega un papel muy importante para su estructura y atmosfera, en caso de separación o divorcio juega como un factor negativo en el desarrollo de los niños.

En el primer apartado del capítulo 3 se establece la definición sobre el aprendizaje y los tipos de aprendizaje. Además que es la principal base de este trabajo de titulación por el contenido que tiene. En el capítulo incluye cuales son las consecuencias negativas ante la separación o el divorcio de los padres para cumplir con el objetivo principal de esta tesina. Se menciona solo algunas de las principales consecuencias de origen psicológico como lo es el estrés, ansiedad depresión infantil, sentimientos de fantasía, culpa e ira entre otras; que interviene en la conducta, emociones y en el aprendizaje de los niños por la sintomatología reflejada.

Por consiguiente la familia como estructura cumple un papel significativo en la vida escolar del niño, el rendimiento escolar no solo se mide o se trata de calificaciones sino que logre un aprendizaje significativo; sin embargo una ruptura familiar transformara el estilo de vida del niño comenzando por los cambios conductuales, emocionales, psicológicos afectando su vida escolar.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

El divorcio o separación de los padres es un tema de suma importancia en la actualidad por el nivel de incidencia de este, que a su vez de forma indirecta afecta a los integrantes de una familia (los hijos), causando cambios importantes dentro de su entorno y así como en su aprendizaje.

La separación matrimonial puede entenderse como la desunión que se da en la convivencia de una pareja, que no afecta de manera legal, sin embargo el divorcio en términos generales es la acción que distingue el vínculo de matrimonio y deja a los cónyuges en aptitud de solteros. La sentencia del divorcio determina la situación de los miembros de la familia en este caso hijos menores de edad, pensión alimenticia, división de bienes, entre otros.

El instituto nacional de estadística y geografía (INEGI, 2020), durante el 2019 se registraron 160,107 divorcios, 159,769 fueron entre personas de diferente sexo y 338 entre personas del mismo sexo.

El instituto nacional de estadística y geografía (INEGI, 2020), en el año de 1980 de cada 100 matrimonios había 4 divorcios, en el año de 1990 y 2000 la cifra se incrementó a poco más de 7 divorcios, en el año 2016 el número de divorcios por cada 100 matrimonios fue de 26 y durante el año 2019 se registraron 32 divorcios por cada 100 matrimonios.

Así bien se observa una drástica reducción del núcleo familiar o familias tradicionales, haciendo cada vez más frecuente modelos de familias: madres divorciadas con hijos, padres divorciados con hijos, familias reconstruidas etc.

El instituto nacional de estadística y geografía (INEGI, 2019), a lo largo del año 2018 los divorcios registrados en México fueron de 156,556; el 24,8% de las personas divorciadas tenían un hijo menor de edad, otro 28,7% contaba con dos hijos menores

de edad, el 61% con tres hijos menores de edad y el 39,6% no tenía hijos menores al momento de efectuarse el divorcio.

El divorcio o separación de los padres afecta a los demás miembros de la familia, en este caso a los niños menores de edad causando así un bajo rendimiento escolar por lo tanto en su aprendizaje.

Un reporte elaborado por la secretaria de educación pública (SEP, 2008), los estudiantes no alcanzaban el nivel de logro básico en español (22%) y matemáticas (36%). Aunque el logro educativo interviene en múltiples aspectos, la bibliografía evidencia consistentemente que la familia es uno de ellos (Valdés C. Et al., 2011).

Por tal razón la importancia de este tema que afecta ya sea directamente o indirectamente el divorcio o separación de los padres en el aprendizaje en los niños.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las consecuencias negativas en el aprendizaje de los niños de 6 a 11 años de edad ante el divorcio o separación de los padres?

JUSTIFICACIÓN.

En los últimos años el índice de divorcios o separación de los padres de niños menores de edad ha incrementado de manera exuberante, esto no solo causa la separación de los padres sino a la ruptura familiar o desintegración del núcleo familiar.

Por esa razón y la falta de información sobre los problemas de aprendizaje en los niños por el divorcio de los padres; tomando en cuenta que la familia forma parte del

sector principal para la educación y actúa como una red de apoyo psico-educativa y emocional en el proceso de aprendizaje.

La separación o divorcio de los padres es un proceso que absorbe a los demás integrantes de la familia, empezando con cambios en su contexto social, emocional, conductual que se verán reflejados en su aprendizaje.

Por lo tanto la presente de investigación se enfoca en estudiar las consecuencias negativas en el aprendizaje en los niños con padres divorciados o separados y derivado de esto conocer si se puede o no llegar a un buen rendimiento escolar.

Los motivos para llevar a cabo esta investigación acerca de las consecuencias negativas en el aprendizaje de los niños, se deriva principalmente por la falta de interés de los padres ya que en muchas ocasiones piensan que por el hecho de culminar con una relación de pareja se da el derecho de deslindarse de responsabilidades de la crianza y educación de los niños. Siendo así los niños el sector más vulnerable en la disolución familiar, trayéndoles problemas en su estructura psíquica y cognitiva.

OBJETIVO GENERAL

Determinar las consecuencias negativas en el aprendizaje de los niños de 6 a 11 años de edad ante el divorcio o separación de los padres.

CAPÍTULO PRIMERO

DIVORCIO O SEPARACIÓN.

1.1 Definición de Separación.

La disolución matrimonial puede comprenderse como la desunión que se da en una pareja, pero el alejamiento no afecta de manera legal al matrimonio en los términos de la ley; es decir, la pareja, por voluntad de uno o ambos, sin llegar a una resolución jurídica, deciden terminar la convivencia de forma permanente, pero todos los efectos y consecuencias del matrimonio continúan vigentes (Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2013).

La disolución de una pareja forma una crisis de transición cuyo resultado suele determinar una realidad familiar probablemente más complicada, aunque no por ello necesariamente más perjudicial. Determinadas dosis de desacuerdos son necesarios para dar este paso, un conflicto que en función de los casos, puede hacer las veces de motor o de freno del proceso para llegar al punto de la separación. Siguiendo a Milne (1988), " puede ser beneficioso cuando conduce a un desenlace creativo que podría haber pasado desapercibido de no existir la disputa. Puede ser práctico cuando provoca la distancia emocional necesaria entre dos personas lastimadas. Por el contrario cuando el conflicto es destructivo conlleva tensión prolongada, ocasiona hostilidad crónica, reduce drásticamente la calidad de vida, perjudica el bienestar psicológico o destroza las relaciones familiares" (Bolaños, 2008).

La separación genera pesadumbre en todos los integrantes de la familia, y afecta especialmente a los hijos, cuando los hay. Pero sus efectos no deben ser concebidos únicamente como contraproducente. Es preciso elaborar tareas que permitan la aclimatación entre padres e hijos que permitan "llorar y expresar las pérdidas ocasionadas, al mismo tiempo que hacer frente a los numerosos cambios

radicales, con capacidad para negociar y reestructurar, de forma que se salvaguarde y proteja el desarrollo de todos afectados" (Isaacs, Montalvo y Abelsohn, 1986). Esta labor requiere de la pareja realice un esfuerzo importante, enfocado de forma primordial a un aislamiento sobre de la disputa conyugal, que permitirá garantizar la perseverancia y cumplimiento con las funciones parentales y evitar que los hijos queden atrapados en el centro de las discrepancias, al mismo tiempo que éstas se van solucionando (Bolaños, 2008).

1.2 Definición de Divorcio.

El divorcio es la forma jurídica de disolver el matrimonio, y solo es válido mediante la sentencia de una autoridad judicial competente que declare disuelto el vínculo matrimonial, a la petición de uno o ambos cónyuges, con fundamento en las causas y formas establecidas por la ley (Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2013).

En México, el divorcio es definido oficialmente como la desunión legal definitiva de un matrimonio, deviniendo en la separación del marido y de la mujer, misma que otorga a las partes el derecho a contraer matrimonio nuevamente, de acuerdo la disposición civil conforme con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Mirthala y Ribeiro-Ferreira, 2016).

A nivel micro social, el divorcio constituye un proceso de separación y transformación familiar, caracterizado por su diversidad, mismo que conlleva principalmente a la formación de familias reconstruidas y de tipo monoparental (Mirthala y Ribeiro-Ferreira, 2016).

1.2.1 Antecedentes del Divorcio en México.

En nuestro país en el siglo XVIII, se consideraba al divorcio como una disolución temporal de cuerpos debido a que el matrimonio era un vínculo indivisible y era imposible que una persona contrajera matrimonio mientras vivía su pareja anterior.

Entonces, el carácter que adquiriría el divorcio no era del todo bueno, se le consideraba como algo malo y deshonesto porque iba en contra de las buenas costumbres y de la moral. Por lo tanto, el procedimiento para llevarlo a cabo era muy complicado y se le daba seguimiento cuando las causas eran demasiado peligrosas, o que pusieran en riesgo real o en vergüenza estando en el matrimonio (Herrera et al., 2015).

Causas peligrosas como la dolencia de enfermedades infecciosas e incurables, infidelidad o violencia, debían ser aceptadas por un juez de primera instancia para que aprobar el divorcio. Los arreglos legales de ese entonces hacían prácticamente difícil el acto del divorcio. Por ejemplo, en la época de Benito Juárez las leyes sobre el matrimonio civil y la Ley del Registro Civil en el año de 1859 se desconocían al matrimonio como algo religioso y le daban sólo el carácter de un acuerdo civil (Herrera et al., 2015).

Se encomendaron las ceremonias del mismo a los jueces y rápidamente se proclamó la indisolubilidad del matrimonio; solamente la muerte de cualquiera de las parejas podía ser disuelta y las leyes vigentes en la materia establecían los supuestos en que se aceptaba el divorcio o separación. Otras jurisprudencias en el país establecían que el matrimonio era inseparable. Por ejemplo el Código Civil del Distrito Federal y del Territorio de la Baja California de 1870, establecían en sus disposiciones que el matrimonio no se podía disolver (Herrera et al., 2015).

Además, en 1870 el Código Civil Federal establecía que el divorcio no disolvía el contrato matrimonial y la separación podía pedirse después de dos años de festejar el matrimonio, tomando en cuenta que el divorcio por mutuo consentimiento o acuerdo no procedía cuando los cónyuges hubiese vivido juntos por más de 20 años, mucho menos si la mujer tuviera más de 45 años de edad. La legislación civil federal contemporánea hacía prácticamente difícil el acto del divorcio, pero fue hasta la época presidencial de Venustiano Carranza cuando el divorcio prácticamente nace (Herrera et al., 2015).

En el México Independiente, las Leyes de Reforma cambiaron lo que hasta entonces era la única reglamentación sobre el estado civil de las personas, es decir,

la que tenía una base religiosa. Según la religión católica, el matrimonio era un sacramento destinado a unir almas, y este vínculo era el fundamento y el origen de la familia. Era el punto de partida de la legitimidad de la prole. Pero con el advenimiento de los liberales y las Leyes de Reforma surgió, el 23 de julio de 1859, la Ley del Matrimonio Civil, que enfrentó resistencia, pues ahora se consideraba al matrimonio solamente como un contrato. Cinco días después surgió la Ley sobre el Estado Civil de las Personas (Medina y Esparza, 2007).

Esa Ley no contemplaba el divorcio. Fue hasta que surgió el Código Civil de 1884, cuando se estableció el divorcio, en los artículos 226 y 227 donde se establecieron los efectos del divorcio y sus causales, respectivamente. El Artículo 226 estipulaba que el divorcio no disolvía el vínculo del matrimonio, sino que sólo aceptaba el divorcio en cuanto al lecho y habitación. El Artículo 227 establecía, como causales legítimas de divorcio, las siguientes: el adulterio de alguno de los cónyuges; que el marido hubiese prostituido a su mujer; la incitación o la violencia hecha por un cónyuge al otro para cometer algún delito; la corrupción de los hijos; el abandono del domicilio conyugal sin justa causa; la sevicia, las amenazas o las injurias graves de un cónyuge para con el otro; la acusación falsa hecha por un cónyuge contra el otro; la negativa de uno de los cónyuges a ministrar al otro alimento conforme a la ley; los vicios incorregibles de juego o embriaguez; una enfermedad crónica e incurable que fuera contagiosa o hereditaria, y el mutuo consentimiento (Medina y Esparza, 2007).

La Ley Sobre las Relaciones Familiares, del 9 de abril de 1917, contempló las mismas causas de divorcio que el Código Civil de 1884. Sin embargo, la nueva ley establecía que el divorcio sí disolvía el vínculo matrimonial y dejaba a los cónyuges en aptitud de contraer otro. Por lo que se deduce que la disolución del vínculo matrimonial se dio en nuestra legislación civil en el México Post-revolucionario (Medina y Esparza, 2007).

El divorcio consistía entonces en la ruptura del vínculo matrimonial y producía dos efectos: el de la ruptura en sí misma, y el de otorgar a los cónyuges la facultad de contraer nuevo matrimonio (Medina y Esparza, 2007).

1.3 Proceso de transformación Familiar ante el Divorcio.

Podríamos precisar al proceso de divorcio como: la crisis familiar por excelencia, donde el desacuerdo afecta a todos los integrantes del sistema, produciendo una onda expansiva en el ambiente familiar y personal de cada uno de los integrantes de la familia; como así también en el contexto social de pertenencia (Sánchez, 2010).

El divorcio como crisis. Pittman (1990) citado por (Bolaños, 2008) sugiere que una crisis se provoca cuando una tensión (una fuerza que tiende a deformar) daña al sistema familiar, demandando un cambio en su rutina usual, y permitiendo, también, el acceso de influencias externas de una forma descontrolada. El autor reseña cuatro clases de crisis:

A. Desgracias inesperadas. Son acontecimientos inesperados, cuyas causas suelen ser externas a la familia (fallecimientos, accidentes, etc.). Su decisión puede suponer un esfuerzo ordinario para adaptarse a la situación, o puede implicar el riesgo de una búsqueda de responsables que genere mecanismos de ataque y defensa (Bolaños, 2008).

B. Crisis de desarrollo. Son previsibles y universales. Son parte de la evolución normal de cada sistema familiar por ejemplo el matrimonio, nacimientos de hijos, etc. Una evolución facilita el crecimiento adecuado, aunque los conflictos pueden aparecer cuando en la familia intenta impedirla o provocarla antes de tiempo (Bolaños, 2008).

C. Crisis estructurales. Son recurrentes y se introducen en las propias pautas internas de una familia (psicosis, alcoholismo, etc.). Suelen manifestarse en un solo miembro, aunque afectan directamente o indirectamente a todos los demás integrantes, de forma que entorpecen cualquier posible proceso de cambio (Bolaños, 2008).

D. Crisis de desvalimiento. Pasa en familias en las que los propios recursos se han terminado o son insuficientes, de tal forma que dependen de factores externos para uno o varios aspectos de su supervivencia (familias que dependen de los recursos sociales, incapacidades crónicas, etc.) (Bolaños, 2008).

En el círculo familiar el divorcio constituye un proceso de ruptura y transformación, constituido principalmente por tres momentos: i) cuando uno de los miembros comienza a pensar en la separación, ii) cuando ocurre la separación física de los cónyuges y iii) cuando se formaliza legalmente la separación (Mirthala y Ribeiro-Ferreira, 2016).

1.3.1 Estadísticas sobre el proceso de la transformación Familiar ante el Divorcio.

Se advierte que la decisión de deshacer el matrimonio, se presenta luego de un proceso de decepción en la mayoría de los casos, mismo que llega a extenderse por varios años, puesto que al preguntarles a los participantes por el tiempo que estuvieron pensando en el divorcio, se observa que 6 de cada 10 personas lo pensaron durante un año, de manera anterior a la separación física; solamente el 11 por ciento indica no haberlo pensado en pasar por la culminación de su matrimonio y que tomaron la decisión ante la presencia de un motivo como principal causa; mientras que el resto 29 por ciento indica haberlo pensado entre 13 meses y 10 años (Mirthala y Ribeiro-Ferreira, 2016).

Dicho tiempo fue en un promedio de 21 meses para las mujeres, mientras que para los hombres fue de 17 meses. Si a ello se le suma el tiempo que recalca haberse mantenido alejados físicamente, aproximadamente 18 meses en promedio en las mujeres y 15 meses en los varones, antes de empezar con el trámite del divorcio, por esos motivos se da cuenta de que en el proceso de separación y ruptura es casi inevitable, se acumularon tanto los motivos señalados, como tensiones, desilusión, dolor entre otras., periodo que se alarga, especialmente para las mujeres. Lo anterior, evidencia que el proceso generalmente es paulatino,

apareciéndose en primer término una ruptura afectiva, previa a la separación física entre la pareja, en tanto que esta última, en ocasiones, es intermitente, antes de llegar a la disolución jurídica del matrimonio, la que formaliza la ruptura del vínculo conyugal (Mirthala y Ribeiro-Ferreira, 2016).

1.4 Causas del Divorcio.

Russek (2008), afirma que es sobremanera importante y valioso comprender las causas del divorcio, ya que la vida, la conducta individual y la conducta de los otros, están predisuestas por la relación causa-efecto; las cosas suceden porque algo las provocó. Los factores que incurren son por ejemplo los pensamientos, los recuerdos, las emociones, especialmente todas aquellas que no son expresadas, hábitos de conducta, otros. Cuando estas causas no son tomadas en cuenta o pasan por desapercibidas, las relaciones matrimoniales pueden caer en círculo vicioso que puede desembocar en el deterioro de la relación, hasta llegar al punto de la separación (Tebalan, 2014).

Por ejemplo, uno de los esposos está de mal humor y el otro, sin aclararlo, da por hecho que está enojado. Esta conjetura puede provocar diversas emociones que le hacen sentir mal y le hacen sentir enojo, angustia, tristeza, preocupación; o diferentes conductas inapropiadas como dejarle de hablar o hablarle de manera agresiva; lo que puede provocar peleas o problemas entre ellos (Tebalan, 2014).

Cuando se desconocen o se ignoran las causas del divorcio, se pueden adjudicar a culpas equivocadamente, se afecta la autoestima de ambos esposos, es difícil perdonarse ellos mismos y perdonar a la ex-pareja, se toman decisiones equivocadas y sobre todo es muy probable que se repitan o vuelvan a cometer los mismos errores o parecidos, involucrando a otras personas (Tebalan, 2014).

Las causas del divorcio son variadas y pueden ser internas o externas, entre las que se pueden mencionar...

Falta de conocimiento de sí mismo. Cuando el ser humano no se reconoce a sí mismo, no sabe lo que realmente desea, quiere y lo que le molesta, niega muchos de sus sentimientos e incluso pensamientos y creencias que establece su conducta.

Esto hace que ignore la causa de su insatisfacción, descontento y enfado, lo que da como consecuencia culpar a los otros del malestar, sufrimiento o conducta individual. Esta postura aumenta los problemas y eludir que busquen una solución (Tebalan, 2014).

Expectativas personales no cumplidas. Cuando la idea de lo que debe de ser una pareja o de lo que debe de dar o ser, está apoyado en los deseos o sentimientos individuales y no en la realidad, pueden surgir grandes conflictos en la relación. Estas expectativas están inspiradas en las carencias, necesidades y forma de ser del individuo, y en la creencia de que si la pareja le ama, le va a hacer feliz. Esto es un error (Tebalan, 2014).

Intolerancia ante las diferencias de la pareja. Con la convivencia, se conocen aspectos de la pareja que pueden llegar a ser desagradables (molesto, irritantes, fastidiosos, entre otros) y que no se perciben a simple vista o a los que se les resta importancia durante el noviazgo. Al afrontarse a ellos, se exige al otro que sea diferente, sin preguntarle a la pareja si puede y quiere cambiar aquellos aspectos desagradables. La base de cualquier buena relación no está en que el otro sea como se quiere que sea, sino en establecer acuerdos o convenios, comprender y tolerar las diferencias y dar lo mejor de sí mismos. Si ambos actúan así, la distancia emocional se acorta o se modifica (Tebalan, 2014).

Inmadurez. Una relación no puede funcionar cuando la actitud de uno de los miembros es infantil, irresponsable o exageradamente dependiente. Cuando esto sucede, la persona inmadura espera que el otro la haga feliz o le solucione los problemas. Su conducta tiende a ser inconstante, caprichosa y berrinchuda. Esta actitud cansa la relación y cansa a la pareja (Tebalan, 2014).

Desinterés en mejorar la relación. Todas las relaciones tienen tiempo o épocas críticas y difíciles. Cuando la relación le interesa a ambos, están dispuestos a trabajar para mejorarla. Esto implica un esfuerzo personal, basado en el reconocimiento de la propia responsabilidad y en el trabajo relacionado con la conducta como pareja. Pero sobre todo, no esperar que sea el otro el que el primer paso o el que haga lo necesario. No importa quién es el culpable. Si les interesa

arreglar las cosas, no esperaran a ver qué pasa, sino actuarán y propondrán soluciones (Tebalan, 2014).

Insatisfacción personal. Cuando la causa básica de los conflictos como pareja, surgen de la insatisfacción personal, no se le puede exigir al otro que llene los huecos emocionales o de tiempo. Corresponde a cada quien averiguar qué sucede y tratar de resolverlo (Tebalan, 2014).

Celos injustificados. Los celos son fuente constante de conflictos y malestar para ambos miembros de la pareja. Cuando son injustificados, tienen que ver más con la autoestima, que con el comportamiento de la pareja. Por lo tanto, la solución está en manos de quien los padece (Tebalan, 2014).

Baja autoestima. Una autoestima baja, repercute en todas las conductas y actitudes de quién la vive. En la relación de pareja, cuando uno de los miembros o ambos son muy inseguros, su actitud es negativa, genera tensión y malestar. Por ejemplo, la persona tiende a ser muy dependiente o a buscar la constante aprobación y elogios de su pareja, lo que puede ser agobiante para ésta, o puede ser muy demandante y/o celosa (Tebalan, 2014).

Una idea equivocada del amor. Cuando esto sucede, la persona cree y por lo tanto espera, que la emoción y excitación de los primeros momentos, sea constante y dure para siempre. También puede pensar que con amarse es suficiente para que se dé una buena relación, por lo que no se esfuerza por mejorar la suya (Tebalan, 2014).

Falta de reconocimiento y aceptación de las crisis normales de la pareja. Si no se acepta que existen etapas críticas en todas las parejas, cuando éstas surgen, en vez de buscar la solución y adaptación a los cambios normales, se les ve como situaciones amenazantes o sinónimo de que el amor y/o la relación ya se terminó (Tebalan, 2014).

Dejar de amar a la pareja. Es importante distinguir entre el enamoramiento y el amor maduro. El enamoramiento no dura más de unos años y el amor también puede acabarse. Cuando esto sucede es importante analizar qué es lo que se

terminó, el amor, el enamoramiento o ambos. El enojo, resentimiento o ideas equivocadas, pueden impedir que se reconozcan los verdaderos sentimientos hacia la pareja. El amor se puede acabar por el desgaste de los conflictos, la tensión mal manejada, por constantes decepciones o por infidelidad; o puede ser que nunca haya existido y que lo que se pensó que era amor fue simplemente dependencia o amor idealizado (Tebalan, 2014).

Falta de compromiso emocional. El compromiso es una actitud, es el deseo y la resolución de involucrarse con la otra persona, de respetarla y dar lo mejor de uno, porque así se desea hacerlo sin condicionarlo a la conducta de la otra persona. El compromiso está basado en un acuerdo consigo mismo y con la pareja y puede ser cambiado o terminado cuando se considere necesario, aceptando las consecuencias de esa decisión y conducta. Es importante recordar que una relación es de dos, y para que se dé una buena relación, ambos tienen que estar presentes emocionalmente y dispuestos a dar lo mejor de sí (Tebalan, 2014).

Entre las causales de divorcio, en lo particular, encontramos entonces las conductas de violencia familiar cometidas por uno de los cónyuges contra el otro, o hacia los hijos de ambos o de algunos de ellos. Asimismo, el incumplimiento injustificado de las determinaciones de las autoridades administrativas o jurídicas que se hayan ordenado tendientes a corregir los actos de violencia familiar hacia el otro cónyuge o los hijos, por el cónyuge obligado a ello. Esta causa de divorcio conlleva dos aspectos, por un lado el desacato a una orden de autoridad que amerita una sanción y, por el otro, proteger la integridad física y psíquica de los miembros de la familia (Medina y Esparza, 2007).

Solicitado generalmente por la mujer; solicite en mayor medida la separación y el divorcio, ha sido asociado entre otros factores, al incremento de las tensiones al interior de la pareja, las cuales suelen estar aunadas al cambio de expectativas respecto al matrimonio, así como la diferencia de éstas entre los miembros de la pareja (Mirthala y Ribeiro-Ferreira, 2016).

1.4.1 Estudio y estadísticas de las causas del Divorcio.

En torno a la causa señalada como principal motivo de la ruptura, se declara la infidelidad de la expareja en mayor proporción, principalmente por las mujeres (una de cada cuatro), en tanto que los varones (uno de cada ocho) también la indican como principal causa, pero en menor medida que las mujeres. Esta situación también se advierte a nivel nacional, denotándose en 2010 un incremento en la proporción de mujeres que señala como principal causa de la disolución matrimonial el adulterio o infidelidad de su expareja (55 por ciento), aumentando a 57 por ciento en 2011 y 58 por ciento en 2012 (INEGI, 2013) (Mirthala y Ribeiro-Ferreira, 2016).

Estos datos no revelan de manera directa que la infidelidad entre las parejas casadas se esté incrementando, pero sí el que la tolerancia al respecto ha disminuido, especialmente en las mujeres. Llama también la atención que, si bien ésta es reportada en menor medida por los varones, lo señalen como principal causa de la ruptura legal, situación que difiere de la observada en décadas anteriores (Ribeiro y Cepeda, 1991) (Mirthala y Ribeiro-Ferreira, 2016).

Entre las causas señaladas por las mujeres, destacan la violencia o agresividad de su expareja (11 por ciento), el alcoholismo del cónyuge (8.3 por ciento), su irresponsabilidad (siete por ciento) y la falta de amor (seis por ciento); mientras que los varones indican la incompatibilidad de caracteres (diez por ciento), falta de comunicación (siete por ciento), falta de amor (siete por ciento) y discusiones o peleas continuas (seis por ciento) (Mirthala y Ribeiro-Ferreira, 2016).

El cúmulo de motivos que durante el matrimonio conllevan a la separación y ruptura entre la pareja, se hace evidente cuando los participantes señalan entre los aspectos de la vida cotidiana que ocasionan conflicto, en el grupo de mujeres: la irresponsabilidad de su expareja (11 por ciento), la escasa convivencia (8.2 por ciento), alcoholismo de ex cónyuge (5.3 por ciento), problemas económicos (4.9 por ciento), discusiones o peleas continuas (4.6 por ciento), falta de compromiso (4.4

por ciento) y mal carácter de su expareja (4.4 por ciento); mientras que los varones, indican: problemas económicos (nueve por ciento), celos (6.5 por ciento), falta de comunicación (6.2 por ciento), incompatibilidad de caracteres (5.9 por ciento), así como falta de tiempo por su trabajo (5.6 por ciento) (Mirthala y Ribeiro-Ferreira,2016).

1.5 Clasificación del Divorcio.

Divorcio voluntario.

Esta clase de divorcio es la que se da como consecuencia del acuerdo de voluntades entre los cónyuges para terminar con el matrimonio.

A) Divorcio administrativo.

Procede el divorcio administrativo cuando después de un año de celebrado el matrimonio, ambos cónyuges deciden divorciarse (Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2013).

B) Divorcio voluntario contencioso.

En este caso se somete al juez de lo familiar o al juez de lo civil, que es la autoridad competente. En este caso lo denominaremos divorcio voluntario por la vía judicial (Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2013).

.

Divorcio necesario o causal.

No existe acuerdo entre los cónyuges respecto al divorcio, uno quiere divorciarse y el otro no, por una o varias de las causales que para demandar el divorcio establece el Código Civil en su artículo 266 (Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2013).

En México existen dos tipos de divorcio: el judicial, que implica la realización de un juicio y, el administrativo que se realiza solamente ante el registro civil y requiere

que ambos miembros sean mayores de edad y no hayan procreado hijos juntos, así como haber liquidado la sociedad conyugal y tener al menos un año de casados; a su vez, el judicial puede ser de tipo necesario, lo que implica que uno de los cónyuges demande al otro aduciendo una de las causales establecidas en el Código Civil de la entidad federativa en cuestión como causal del divorcio; o bien de tipo voluntario, el cual demanda el consentimiento de ambos cónyuges y la elaboración de un convenio en el que se acuerdan la repartición de bienes, así como la custodia de los hijos. Este último permite ocultar la causa directa del divorcio, así como implica menores costos y tiempos, además, de un menor desgaste emocional durante el juicio (Mirthala y Ribeiro-Ferreira,2016).

1.5.1 Estadísticas del Divorcio Voluntario y Judicial.

En el estudio realizado en Monterrey siete de cada diez divorcios realizados por los participantes fueron voluntarios, mientras que uno de cada siete fue necesario, uno de cada ocho fue administrativo y uno de cada cien, anulación. Esta distribución es similar a la observada a nivel nacional, aunque en este caso la proporción de divorcios voluntarios es menor (61 por ciento), mientras que los divorcios de tipo necesario (24 por ciento) y los administrativos (15 por ciento) fueron mayores en el país (INEGI, 2010 citado por Mirthala y Ribeiro-Ferreira,2016).

El incremento de los divorcios voluntarios, es una tendencia observada en los últimos años, lo que demanda un acuerdo entre los cónyuges, y en lo cual pueden influir tanto factores relacionados con la inversión de tiempo y recursos en el juicio, como el deseo de mantener en privado la causa principal de la ruptura. No obstante, es importante considerar que en algunos casos, el divorcio iniciado como necesario puede cambiarse a voluntario, a veces, por la intervención de los abogados de los cónyuges; pero también, en menor medida, suele ocurrir lo contrario, que un juicio iniciado como voluntario, por algún motivo, termine siendo realizado como necesario (Mirthala y Ribeiro-Ferreira,2016).

1.6 Efectos del Divorcio en los demás integrantes de la Familia.

Después de divorciados, los cónyuges quedan con problemas no resueltos entre ellos, que forzosamente recaen sobre sus hijos. Los sentimientos de ira, humillación y repudio muchas veces continúan creciendo con el tiempo.

Podría decirse entonces que toda la situación que acompaña este proceso, produce muchas veces en los actores tendencias a comportarse como jamás lo hubieran hecho antes. Así vemos, las agresiones, los insultos, los juegos de poder, los cambios en la escala de valores, los egoísmos personales, antepuestos frente a los valores morales y afectivos manejados en otro momento durante la convivencia familiar (Sánchez, 2010) .

Uno de los aspectos clave en el bienestar familiar, particularmente el de los hijos, luego de un divorcio, depende en gran medida de la manera en que enfrenta y resuelve las situaciones el padre que está a cargo de ellos, lo que en la mayoría de los casos, corresponde a la madre(Mirthala y Ribeiro-Ferreira,2016).

La sentencia de divorcio arroja consigo varias obligaciones respecto de los cónyuges con sus hijos, si es que los hubiere. El juez, en gran parte, queda facultado para decidir lo relativo a derechos y obligaciones a la patria potestad, su pérdida, suspensión o limitación, según el caso y en especial a la custodia y cuidado de los hijos (Herrera, 2015).

La sentencia de divorcio fija la situación de los hijos menores de edad, por ello deberá resolver sobre (Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2013):

- a) Todo lo que se refiere a los derechos y deberes relativos al ejercicio de la patria potestad, su pérdida, suspensión o limitación.
- b) Todo lo relativo a la guardia y custodia de los hijos, así como al derecho de convivencia y régimen de vista con respeto a los mismos.
- c) La determinación y asignación respecto a las obligaciones de crianza y aquellas acciones y decisiones relacionadas con el derecho de los hijos a convivir con ambos padres.

- d) Sobre todas las medidas necesarias para proteger a los hijos de actos de violencia familiar o cualquier otra circunstancia que ponga en peligro su desarrollo integral y su calidad de vida, su bienestar o sus intereses.
- e) Lo relativo a la obligación de los padres, ex cónyuges, de contribuir, en proporción a sus bienes e ingresos, el pago de alimentos a favor de los hijos.

1.6.1 Los hijos y la noticia de la Separación de sus Padres.

Reyes (2009), refiere que cualquier separación supone una pérdida para el niño, ya que verá menos a uno de los padres y tal vez tenga que cambiar de casa o de colegio. Desde el plano práctico hay muchos cambios, pero también desde el plano psicológico; tomando en cuenta que la familia, como fuente de seguridad y refugio, puede dejar de serlo si los padres manejan mal esta situación. Por ello, uno de los objetivos de los padres debe ser que el niño no pierda esta visión, que no deje de ver a la familia como algo que le da seguridad (Tebalan, 2014).

Hay varios factores relacionados con el impacto de la separación en los niños, en primer lugar la salud mental de los padres. Los padres maduros emocionalmente son más eficaces al ayudar al niño a pasar por este periodo de tránsito. También el temperamento, que es la esencia biológica de la personalidad, es fundamental. Hay niños con un temperamento difícil que aguantarán peor el estrés y la ansiedad que proporciona la separación. Así también se debe destacar el apoyo social que recibe el niño, hay padres que son muy hábiles para manejar la situación y ofrecen al niño un ambiente positivo con relaciones sociales en las que puede encontrar apoyo y comprensión (abuelos, tíos, amigos) (Tebalan, 2014).

Siempre se ha dicho que los hijos de padres separados tienen más problemas emocionales, pero los investigadores actuales lo contradicen, y afirman que no es la separación lo que provoca problemas, sino la tensión que los niños viven durante meses hasta que se da el paso (Tebalan, 2014).

Al comunicarle al niño la noticia del divorcio no se debe mentirle, por el contrario se tiene que responder a sus preguntas, aunque no es necesario entrar en detalles;

sobre todo cuando se trata de una separación traumática o ha habido terceras personas (Tebalan, 2014).

Se recomienda que tanto el padre como la madre, estén juntos en el momento de dar la noticia, porque eso tranquiliza mucho al niño. Sin embargo, si uno de los padres se encuentra muy mal emocionalmente, es mejor que de la noticia el que se encuentre más sereno, porque se debe centrar la atención en ese momento en el niño y en sus reacciones, y no aprovechar la situación para culpabilizar o herir al conyugue (Tebalan, 2014).

También es importante que los niños caigan en la cuenta que todo es para bien, que aunque cambiarán cosas, papá y mamá estarán más contentos y que ambos van a seguir cuidando de ellos, porque esa es una de las raíces de las ansiedades que manejan en ese momento. También normalizar la cuestión al decirle que muchos adultos se separan, que es un tema de adultos e incluso recordarle el caso de algún amigo suyo cuyos padres estén separados, pero que se lleven bien para que el niño sienta de alguna manera atenuadas las emociones que maneje en ese momento (Tebalan, 2014).

Es especialmente delicado decirlo a los niños más pequeños porque a veces, su fantasía les juega malas pasadas y pueden pensar que sus padres se separan por su culpa. Es fundamental que sepan que la decisión no tiene nada que ver con ellos, y también hay que ser muy prácticos en esos momentos y hablarles de cuestiones que les pueden preocupar, como con quién va a vivir, cuándo van a ver al otro miembro de la pareja o quién les recogerá del colegio (Tebalan, 2014).

Después de dar la noticia las reacciones pueden ser muy diversas; por ejemplo, en los niños más pequeños, se suele dar un periodo de ansiedad y desorientación (Tebalan, 2014).

1.7 Repercusión del Divorcio en los Padres.

El divorcio es un proceso que puede durar muchos años. Durante los cuales puede existir un temor a la pérdida de los hijos, y unos sentimientos de rabia, de celos sexuales, de amor no correspondido, que pueden reactivar y agravar la

situación. La pareja que se separa pasa por varias etapas. En un principio las respuestas que se dan son dramáticas y emocionalmente fuertes, dado que el divorcio en una familia con hijos, raramente se hace de mutuo acuerdo. En este momento prevalecen los sentimientos de ambivalencia, desconfianza, indecisión, miedo al futuro, al escándalo, (miedos a decepcionar a los propios familiares, pensamientos acerca de las opiniones del entorno), en la cual los niños viven en una constante inseguridad (Raheb, 2011).

Uno o los dos conyugues puede sufrir depresiones con ideas de suicidio y regresiones en el comportamiento, una debilitación del control yoico sobre los impulsos agresivos y sexuales. Un incremento del nivel de ansiedad, sentimientos de ser rechazado, irritabilidad, sentimientos de incompetencia y culpabilidad (Hetherington, 1979. Citado por Mardomingo, 1994). Todo esto puede ir acompañado de un conjunto de sentimientos como soledad, miedo, inseguridad, desorientación y de cambios a nivel social y económico (Sholevar, M.D., 1989). O sencillamente puede representar una nueva etapa de bienestar, a pesar de algunos conflictos a nivel práctico (Raheb, 2011).

Muchas madres tienen que estrenar imprescindiblemente un trabajo, que para algunas puede suponer la primera experiencia, o en algunos casos, como se ve con frecuencia en la clínica diaria, las madres han dejado el trabajo para el que estaban calificadas al nacer alguno de sus hijos, y se ven obligadas a realizar trabajos de escasa cualificación (Raheb, 2011).

Generalmente, el nuevo trabajo de las madres repercute más negativamente en los niños que en las niñas, que lo interpretan como una nueva pérdida. Algunas madres adoptan actitudes sobreprotectoras y ambivalentes, sobre todo si dejan al niño con una cuidadora o guardería. Estas reacciones son transmitidas al niño, que lucha para no separarse de la madre. El hecho de trabajar la madre tiene efectos opuestos en relación a la familia. Para la progenitora, tendrá un valor positivo en cuanto puede beneficiarse del apoyo de los compañeros y tener la oportunidad de conocer gente nueva. Por otra parte, el hecho de pasar parte del día fuera de casa, la prepara para se parce de sus hijos el día de mañana, cuando éstos se vayan de

casa. Para los niños, puede ser vivido de forma negativa, como un segundo abandono, como antes ya se ha dicho, sobre todo cuando la madre toma actitudes sobreprotectoras y ambivalentes respecto a los hijos (Brazelton, 1989 citado en Raheb, 2011).

En la actualidad, la situación laboral también puede ser un problema para los padres. Algunos de ellos pueden estar en paro laboral y tienen que regresar a su propio hogar paterno, en donde han de asumir, a su vez, la postura de hijos, posiblemente con escasa autoridad y reviviendo alguno de los problemas de su adolescencia, esto será vivido y compartido, de acuerdo al régimen de visitas, con sus propios hijos, pudiendo generar un modelo de padre, posiblemente distorsionado, lo que puede tener sus repercusiones en la adolescencia, al mismo tiempo que el padre reaccionará con sentimientos de baja autoestima e inseguridad (Raheb, 2011).

Todo ello se agrava cuando se inician los trámites legales. En este momento, la persona que es abandonada se siente traicionada y avergonzada, mientras que la otra se siente culpable (Reich, 1988). Los padres destruyen todo aquello que habían construido juntos. En este contexto, Framo (1980), habla de parciales destrucciones. La disputa sobre la custodia de los hijos, se convierte en una excusa para conseguir la venganza personal, más que para conseguir el bienestar de los hijos y los utilizan como medio de comunicación de sus propios conflictos. El problema principal, y alrededor del cual giran la mayoría de situaciones, es el económico (Raheb, 2011).

Después del divorcio, cada miembro de la pareja puede manifestar una necesidad de tener a su hijo, intensificada. Un padre/madre, sin el apoyo cotidiano del matrimonio y humillado narcisísticamente con el divorcio, puede hacer fuertes regresiones y buscar refugio en sus hijos. En muchas familias divorciadas esta dependencia temporal sobre los descendientes no deja consecuencias, e incluso, pueden ser beneficiosas para los niños. Pero tratar a un hijo como a un igual - o como un padre -durante mucho tiempo, puede conllevar a que el niño desvíe las

energías físicas y psíquicas necesarias para su crecimiento emocional (Wallerstein, 1985 citado en Raheb, 2011).

El padre, que es generalmente el que se va de casa, padece un fuerte sentimiento de pérdida y, si se queda solo, resulta casi inevitable la utilización de los hijos para protegerse de la soledad y del sentimiento de abandono. Estos sentimientos se proyectan sobre el niño, haciendo que éste tenga miedo a separarse de su madre y confirma sus sentimientos de culpa respecto a la separación de sus padres. Por otra parte aumentará la dependencia hacia a su madre. Cuando los padres no se retiran, refuerzan la dependencia y los miedos de los niños. Cuando se apartan, obligan al niño a confiar en sus fuerzas y a hacer frente a la realidad, aumentando su autoestima. (Brazelton, 1989 citado en Raheb, 2011).

Estas situaciones pueden ser relativamente breves o durar años. Finalmente se puede llegar a la consolidación del divorcio legal y finaliza con el divorcio psíquico (Paul, 1980), que representaría una resolución efectiva de los vínculos matrimoniales y la recuperación de la identidad como persona independiente para llevar una vida autónoma en el futuro (Pirooz, 1986). A esta fase final muchos pueden llegar sin pasar previamente por lo mencionado, ya que para ellos el divorcio representa una nueva etapa de bienestar, a pesar de los conflictos a nivel práctico (Raheb, 2011).

En general, la solución a la conflictividad del divorcio viene dada, si cada uno de los conyugues establece una nueva pareja. O bien, si alcanzan una vida autónoma, con nuevas relaciones y experiencias afectivas positivas y emocionalmente compensados (Raheb, 2011).

1.8 Definición de Familia.

La familia es definida en general como: la unidad social básica; en este sentido presupone una serie de complejas funciones que deben surgir de ella. Dichas funciones tienen que ver con la satisfacción de necesidades inherentes al ser humano y que ella genera espontáneamente (Sánchez, 2010).

La familia es una parte de la sociedad, en donde cada miembro evoluciona, se desenvuelve interactuando con factores internos (biológicos, emocionales, psicológicos) y externos (sociales). Al hablar de familia desde una perspectiva sistémica se la concibe como un todo diferente a la suma de sus partes, la familia es un sistema que se encuentra constituida por una red de relaciones y conformada por subsistemas (Paladines y Quinde, 2010).

Concepto Biológico de Familia:

Como un hecho biológico, la Familia implica la vida en común de dos individuos de la especie humana, de sexo distinto, unidos con el fin de reproducir, y por ende de conservar la especie a través del tiempo.

Concepto Psicológico de la Familia:

Para la Psicología, la familia implica un cúmulo de relaciones familiares integradas en forma principalmente sistémica, por lo que es considerada un subsistema social que hace parte del macro sistema social denominado sociedad; esas relaciones son consideradas como un elemento fundamental en el proceso de desarrollo de la personalidad.

Concepto Sociológico de la Familia:

Para la sociología, la Familia se constituye por una comunidad interhumana configurada al menos por tres miembros, “es un conjunto de personas que se encuentran unidos por lazos parentales. Estos lazos pueden ser de dos tipos: vínculos por afinidad, el matrimonio y de consanguinidad como ser la filiación entre padres e hijos”.

Concepto Económico de la Familia:

Para la economía, la Familia se estudia más claramente al considerarla como una “pequeña fábrica” (Becker, citado por Miró Rocasolano) constituye una institución que basa su existencia en la previsión de costos, gastos monetarios y de ingresos, que llevan a sus miembros, por ejemplo, a considerar a cada hijo como bienes de consumo o como generadores en presente de gastos de inversión que se proyectan

como inversión a futuro, considerando correlativamente los ingresos que se han de percibir y la asistencia en la enfermedad y vejez. Por lo anterior se cree que en los países más desarrollados hay un más bajo índice de natalidad.

Para la economía, la familia es entonces una unidad al tiempo que un subsistema económico, que fluye socialmente como elemento receptor, a su vez que emisor, de fuerzas, políticas y dinámicas productivas, que se modifican en contraste con los cambios históricos.

1.8.1 Tipos de Familias.

“La familia ha demostrado históricamente ser el núcleo indispensable para el desarrollo de la persona, la cual depende de ella por su supervivencia y crecimiento”. No se desconoce con esto otros tipos de familia que han surgido en estas últimas décadas, las cuales también enfrentan desafíos permanentes en su estructura interna, en la crianza de los hijos, en su ejercicio parental o maternal. Por mencionar algunas, la familia de madre soltera, de padres separados, las cuales cuentan con una dinámica interna muy peculiar (Paladines y Quinde, 2010).

Existen varias formas de organización familiar y de parentesco, entre ellas se han distinguido cuatro tipos de familias:

a) La Familia Nuclear o Elemental: es la unidad familiar básica que se compone de esposo (padre), esposa (madre) e hijos. Estos últimos pueden ser la descendencia biológica de la pareja o miembros adoptados por la familia (Paladines y Quinde, 2010).

b) La Familia Extensa o Consanguínea: se compone de más de una unidad nuclear, se extiende más allá de dos generaciones y está basada en los vínculos de sangre de una gran cantidad de personas, incluyendo padres, niños, abuelos, tíos, tías, sobrinos, primos y demás; por ejemplo la familia de triple generación, la cual incluye a los padres, a sus hijos casados o solteros, a los hijos políticos y a los nietos (Paladines y Quinde, 2010).

c) La Familia Monoparental: es aquella que se constituye por unos de los padres y sus hijos. Esta puede tener diversos orígenes. Ya sea porque los padres se han divorciado y los hijos quedan viviendo con unos de los padres, por lo general la madre; por un embarazo precoz donde se configura otro tipo de familia dentro de la mencionada, la familia de madre soltera; por ultimo da origen a una familia monoparental el fallecimiento de unos de los cónyuges (Paladines y Quinde, 2010).

d) La Familia de Madre soltera: familia en la que la madre desde un inicio asume sola la crianza de sus hijos. Generalmente, es la mujer quien la mayoría de las veces asume este rol, pues el hombre se distancia y no reconoce su paternidad por diversos motivos (Paladines y Quinde, 2010).

e) La Familia de Padres Separados: familia en la que los padres se encuentran separados. Se niegan a vivir juntos, no son pareja pero deben seguir cumpliendo su rol de padres ante los hijos por muy distantes que estos se encuentren. Por el bien de los hijos se niegan a la relación de pareja, pero no a la paternidad o maternidad (Paladines y Quinde, 2010).

Familia Simultánea, antes denominada superpuesta o reconstituida: Son aquellas familias compuestas por adultos divorciados o separados quienes vuelven a conformar una pareja con otra persona también separada, que ha terminado con su vínculo marital anterior. En su inicio la pareja posiblemente tenga que enfrentar situaciones difíciles y aún más cuando existen hijos por parte de uno de ellos, aquí las relaciones son mucho más complejas con personas con vidas pasadas (Paladines y Quinde, 2010).

La segunda unión y las siguientes contribuyen al fenómeno de la nupcialidad reincidente, la repitencia conyugal se da con más frecuencia en los hombres que en las mujeres (Paladines y Quinde, 2010).

Familias Homosexuales: Es necesario reconocer dentro de la sociedad esta estructura familiar que está conformada por una relación estable y de afecto entre dos personas del mismo sexo. El hijo puede ser de uno de los miembros separado que se une a otro soltero o también puede ser adoptado; muy aparte de la

aceptación ética y moral de esta familia cumple con las funciones básicas al igual que la asignación de responsabilidades. En muchos países es aceptada la relación entre mujeres que en hombres, es por esta razón que es difícil y hasta imposible la adopción de niños para la pareja (Paladines y Quinde, 2010).

Clases de Familias según Minichín,(1997).

Este autor sustenta los siguientes tipos de familia:

A) Familias de pas de deux.- Está compuesta por dos personas por ejemplo: un progenitor y un hijo o una pareja anciana cuyos hijos han dejado el hogar (nido vacío) y su estructura familiar es proclive a una forma de liquen, contrayendo una recíproca dependencia casi simbiótica (Paladines y Quinde, 2010).

B) Familias de tres generaciones.- Familia extensa con varias generaciones que viven en íntima relación es la configuración familiar más típica en el mundo conformado por abuelos, padres e hijos (Paladines y Quinde, 2010).

C) Familias con soporte.- Este tipo de familia se caracteriza por la existencia de muchos hijos y uno de ellos el mayor recibe responsabilidades parentales tomando funciones de crianza de los demás niños como representantes de los padres (Paladines y Quinde, 2010).

D) Familias acordeón.- Uno de los progenitores permanece alejado por tiempo prolongado por ejemplo familias de militares o de migrantes. Las funciones parentales se concentran en una sola persona al igual que las jerarquías (Paladines y Quinde, 2010).

E) Familias cambiantes.- Se trata de aquellas familias que cambian de domicilio y de trabajo constantemente por ejemplo: el progenitor soltero que cambia de pareja una y otra vez o también de gerentes que son transferidos a otros lugares de trabajo (Paladines y Quinde, 2010).

F) Familias huéspedes.- Son familias temporarias es decir que acogen por un determinado tiempo a otra persona como por ejemplo a un niño y luego es

regresado a su familia de origen o mudarse a un nuevo hogar huésped (Paladines y Quinde, 2010).

G) Familias con padrastro o madrastra.- Cuando una persona con hijos se casa de nuevo es decir que un padre o madre adoptivo(a) se agrega a la unidad familiar teniendo que pasar por un proceso de integración que puede ser más o menos logrado, suele suceder que los hijos guarden lealtad a la madre o padre natural según sea el caso (Paladines y Quinde, 2010).

CAPITULO SEGUNDO

NIÑOS

2.1 Definición de Niño.

La convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, establece en su artículo 10. Que:” Se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (Biblioteca Jurídica Virtual UNAM, 2017) .

Según la RAE, la palabra niño o niña proviene de la voz infantil o la expresión onomatopéyica ninno, que refiere al que está en la niñez, que tiene pocos años, que tiene poca experiencia o que obra con poca reflexión y advertencia, entre otras características (Core.AC.UK,s/f)..

Para Wasserman (2001: 61) la palabra niño o niña presenta una polisemia muy amplia, aunque en general alude a la condición de las personas con pocos años de edad o que se encuentran en posición de subordinación social (servidumbre) (Core.AC.UK,s/f).

2.2 Definición de Infancia.

Según la Real Academia de la Lengua Española (RAE), “Infancia” proviene del latín infant a, cuyo significado primario alude a la incapacidad de hablar y define a los infâns o infantis como aquellos que no tienen voz. Para la RAE actualmente la infancia es delimitada como: i) el período de la vida humana desde que se nace hasta la pubertad; ii) el conjunto de los niños de tal edad; y iii) el primer estado de una cosa después de su nacimiento o fundación (Core.AC.UK,s/f).

Wasserman (2001: 61) resalta que la etimología de la palabra infancia proviene del latín in-fandus, que significa no habla o que no es legítimo para tener la palabra. Ella menciona que se le llame “infante” al hijo del rey que está en la línea sucesoria al trono y que no puede ser heredero mientras el primogénito –heredero de hecho– esté vivo. Por lo tanto, su etimología expresa claramente que la palabra infancia refiere más bien a quienes no tienen permitido hablar, y no tanto sobre quienes carecen de este atributo por los años de edad (Wasserman, 2001: 61 citado por Core.AC.UK,s/f).

Gaitán (2006) define que la infancia sería una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder, mientras que las niñas y los niños serían el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social (Core.AC.UK,s/f).

Durkheim considera a la infancia como un período de crecimiento en sentido físico y moral, como el período en el que la persona está preparándose para entrar a vivir la verdadera vida social: la adulta (Core.AC.UK,s/f).

2.2.1 Segunda Infancia o Intermedia.

A partir de los tres años y hasta el comienzo de la edad puberal, transcurre un período en el cual la velocidad de crecimiento se mantiene constante. Sin embargo, desde el punto de vista del desarrollo se producen cambios muy importantes en la motilidad fina y la adquisición de conocimientos que posibilitan la integración a una educación formal (Cruminsky, 1994).

2.2.2 Concepciones de la Definición de la Infancia.

La noción de infancia tiene un carácter histórico y cultural y es por ello que ha tenido diferentes apreciaciones en la historia; su concepción depende del contexto cultural de la época. Un rápido recorrido sobre el concepto de infancia a través de la historia nos muestra los cambios que ha tenido esta categoría. De acuerdo con

(Puerto, 2002), en los años 354 - 430 hasta el siglo IV se concibe al niño como dependiente e indefenso (“los niños son un estorbo”, “los niños son un yugo”) (Jaramillo y Leonor, 2007).

Durante el siglo XV en la concepción de infancia se observa cómo “los niños son malos de nacimiento”. Luego, en el siglo XV, el niño se concibe como algo indefenso y es por ello que se debe tener al cuidado de alguien y se define el niño “como propiedad”. Para el siglo XVI ya la concepción de niño es de un ser humano pero inacabado: “el niño como adulto pequeño” (Jaramillo y Leonor, 2007).

En los siglos XVI y XVII se le reconoce con una condición innata de bondad e inocencia y se le reconoce infante “como un ángel”, el niño como “bondad innata”. Y en el siglo XVIII se le da la categoría de infante pero con la condición de que aún le falta para ser alguien; es el infante “como ser primitivo”. A partir del siglo XX hasta la fecha, gracias a todos los movimientos a favor de la infancia y las investigaciones realizadas, se reconoce una nueva categoría: “el niño como sujeto social de derecho” (Jaramillo y Leonor, 2007).

2.3 Desarrollo de los Niños Físicamente.

Durante la niñez media, la velocidad del crecimiento se reduce de manera considerable. Sin embargo, si bien los cambios que ocurren día tras día no son tan evidentes, su suma establece una diferencia sorprendente entre los niños de seis años, que todavía son pequeños, y los de 11 años, muchos de los cuales empiezan a parecerse a los adultos (Papalia y Martorell, 2017).

2.3.1 Estatura y Peso.

Entre los seis y los 11 años los niños crecen entre cinco y siete centímetros y medio y casi duplican su peso (McDowell, Fryar, Odgen y Flegal, 2008). Las niñas conservan algo más de tejido adiposo que los niños, una característica que persistirá hasta la adultez. Los niños de 10 años pesan, en promedio, alrededor de

cinco kilos más que los de hace 40 años, casi 30.6 kilos los niños y 33.2 kilos las niñas (McDowell, Fryar y Ogden, 2009). El crecimiento de los niños y las niñas afro-estadounidenses suele ser más rápido que el de los niños y niñas blancos. Alrededor de los seis años, las niñas afro-estadounidenses tienen más músculo y masa ósea que las de origen europeo (blancas) o las de origen mexicano, a la vez que estas últimas tienen mayor porcentaje de grasa corporal que las niñas blancas del mismo tamaño (Ellis, Abrams y Wong, 1997 citado por Papalia y Martorell, 2017).

2.3.2 Nutrición y Sueño.

Para sostener su crecimiento continuo y esfuerzo constante, los escolares necesitan consumir, en promedio, 2 400 calorías cada día, más en el caso de los niños mayores y menos en el de los más chicos. Los nutriólogos recomiendan una dieta variada que incluya muchos granos (cereales), frutas y vegetales, y carbohidratos complejos. La necesidad de sueño disminuye de aproximadamente 11 horas al día a los cinco años a poco más de 10 horas a los nueve y a unas nueve horas a los 13 años de edad (Papalia y Martorell, 2017).

El crecimiento sigue ralentizándose, en proporción al crecimiento observado en los años anteriores. Uno de los aspectos que preocupan a esta edad es el aumento de la obesidad infantil, producto de los malos hábitos alimenticios y la vida sedentaria. Respecto al desarrollo motor, en los años escolares siguen afianzándose nuevos logros motores, como son balancearse sobre un pie con los ojos cerrados, caminar sobre una barra de equilibrio, saltar cada vez más alto y correr a mayor velocidad. Además, sus habilidades motoras finas también se perfeccionan y son capaces de mecanografiar y pintar dibujos con multitud de detalles (Jesús, 2009).

2.3.3 Variaciones Normales de la Maduración Esquelética.

De los cuatro años en adelante, la edad ósea normal puede ser igual a la edad cronológica con una variación normal de ± 2 años, es decir, los niños normales de ocho años pueden ser de una edad ósea de seis, otros de siete, ocho, nueve o diez años. Un 3% de los niños tienen una edad ósea fuera de estos límites, y pueden ser normales.

Una edad ósea retrasada o adelantada en más de un año con respecto a la edad cronológica, está expresando una velocidad de maduración física lenta o rápida respectivamente. Antes de los tres años, los límites de maduración normal son más estrechos.

Las niñas alcanzan la maduración esquelética dos años antes que los niños, es decir que las niñas maduran físicamente más rápido que los niños y alcanzan la madurez física (detención del crecimiento) dos años antes.

2.3.4 Desarrollo del Cerebro.

En la niñez media tiene lugar una serie de avances cognitivos que se sustentan en cambios en la estructura y el funcionamiento del cerebro. En general, esos cambios incrementan la velocidad y eficiencia de los procesos cerebrales y mejoran la capacidad para descartar la información irrelevante (Amso y Casey, 2006).

Por ejemplo, es más fácil para los niños concentrarse en el maestro, aunque sea una lección aburrida, cuando descartan las travesuras del payaso del grupo. El estudio de la estructura del cerebro es complejo y depende de la interacción entre factores genéticos, epigenéticos y ambientales. El uso de nuevas tecnologías nos ha abierto una ventana a este proceso. Por ejemplo, la tecnología de imágenes por resonancia magnética (MRI) permite a los investigadores observar los cambios del cerebro en el tiempo y la variación de estos cambios de un niño a otro (Blakemore y Choudhury, 2006; Kuhn, 2006; Lenroot y Giedd, 2006).

La tecnología de imágenes por resonancia magnética nos muestra que el cerebro consiste tanto de materia gris como de materia blanca. La materia gris se compone de neuronas en paquetes muy apretados en la corteza cerebral. La materia blanca está compuesta de células gliales, que brindan soporte a las neuronas, y de axones mielinizados, que transmiten la información a través de las neuronas. Ambos tipos de materia son necesarios para la cognición efectiva.

Un cambio maduracional importante es la pérdida en la densidad de la materia gris en ciertas regiones de la corteza cerebral. Aunque la presencia de “menos” materia gris parezca negativa, el resultado de hecho es positivo. La pérdida refleja la poda de las dendritas que no se utilizan. En otras palabras, las conexiones que se usan permanecen activas; las que no se usan acaban por desaparecer. El resultado es que el cerebro se “ajusta” a las experiencias del niño.

El volumen de la materia gris alcanza su punto más alto en momentos distintos en diferentes lóbulos. Debajo de la corteza, el volumen de la materia gris en el caudado (una parte de los ganglios basales, que participan en el control del movimiento y el tono muscular, y en la mediación de funciones cognoscitivas superiores, atención y estados emocionales) alcanza su punto más alto a los siete años en las niñas y a los 10 en los niños. En los lóbulos parietales, que manejan la comprensión espacial, y en los lóbulos frontales, que manejan funciones de orden superior, la materia gris alcanza su volumen máximo en las niñas alrededor de los 11 años y a los 12 años, en los niños. Alcanza su volumen máximo en los lóbulos temporales, que ayudan en el lenguaje, a los 16 años en adolescentes de ambos sexos (Lenroot y Giedd, 2006).

La cantidad de materia gris en la corteza frontal, que en gran medida es resultado de la genética, probablemente está vinculada con las diferencias en el CI (Thompson et al., 2001; Toga y Thompson, 2005). Sin embargo, algunas investigaciones sugieren que la clave puede no ser la cantidad de materia gris que tiene un niño, sino el patrón de desarrollo de la corteza prefrontal. En niños de inteligencia promedio la corteza prefrontal es relativamente densa a los siete años,

alcanza su punto más alto de densidad a los ocho años y, luego, se hace más delgada de manera gradual según las conexiones innecesarias son podadas.

Esta pérdida de densidad de la materia gris se equilibra mediante un incremento constante de la materia blanca. Las conexiones entre neuronas, más gruesas y mielinizadas, empiezan en los lóbulos frontales y avanzan hacia la parte posterior del cerebro. Entre los seis y los 13 años, tiene lugar un sorprendente crecimiento de las conexiones entre los lóbulos temporal y parietal.

El crecimiento de la materia blanca puede dejar de progresar hasta bien entrada la adultez (Kuhn, 2006; Lenroot y Giedd, 2006; NIMH, 2001b). El cerebro de los niños también presenta cambios en el grosor de la corteza. Los investigadores han observado un engrosamiento de la corteza entre los cinco y 11 años de regiones de los lóbulos temporal y frontal. Al mismo tiempo, ocurre un adelgazamiento de la parte posterior de la corteza frontal y parietal del hemisferio izquierdo del cerebro. Este cambio se correlaciona con un mejor desempeño de la parte de vocabulario de las pruebas de inteligencia (Toga et al., 2006) (Papalia y Martorell, 2017).

Algunas características sobre el Desarrollo Físico:

- Se produce la maduración del sistema nervioso.
- Existen grandes diferencias en el crecimiento y desarrollo físico entre niños/as de igual edad; sin embargo, el crecimiento continúa de forma lenta y gradual.
- El sentido de la imagen corporal comienza a desarrollarse alrededor de los 6 años.
- Aumenta la fuerza, la coordinación y las habilidades motoras.
- También puede haber una gran diferencia en la edad a la que los niños/as comienzan a desarrollar las características sexuales secundarias. A partir de los 10-11 años los cambios físicos en las niñas son más notorios que en los varones. En los niños, el desarrollo sexual es dos años después que el de las niñas.

- Al contrario de lo que se pensaba, recientes estudios de antropología demuestran que los niños/as, a partir de aproximadamente los 8 años, ya son conscientes de su sexualidad y manifiestan intereses sexuales (Desconocido, 2018).

2.4 Desarrollo Cognoscitivo.

2.4.1 Enfoque Piagetiano: El Niño de las Operaciones Concretas.

De acuerdo con Piaget, más o menos a los siete años los niños entran a la etapa de las operaciones concretas en la que pueden realizar operaciones mentales, como los razonamientos, para resolver problemas concretos (reales). Los niños piensan de manera lógica porque ya son capaces de considerar múltiples aspectos de una situación. Sin embargo, su pensamiento todavía está limitado a las situaciones reales del aquí y ahora. A continuación nos enfocaremos en los avances cognitivos típicos de esta etapa de desarrollo.

En la etapa de las operaciones concretas los niños tienen una mejor comprensión que los niños preoperacionales de los conceptos espaciales, la causalidad, la categorización, los razonamientos inductivo y deductivo, la conservación y el número.

Otro desarrollo clave durante la niñez media implica la capacidad de formar juicios de causalidad. Estas habilidades específicas también mejoran con la edad. Por ejemplo, cuando se pidió a niños de cinco a 12 años que predijeran cómo se comportarían en diversas condiciones palancas y balanzas, los mayores dieron más respuestas correctas. Además, en la niñez media temprana entienden que el número de objetos en cada lado de una balanza afecta el desempeño, pero tan solo luego reconocen que la distancia de los objetos del centro de la balanza también es importante (Amsel, Goodman, Savoie y Clark, 1996).

2.4.1.1 Inferencia Transitiva.

Otra habilidad emergente es la inferencia transitiva (si $a > b$ y $b > c$, entonces $a > c$). Esta es la capacidad de inferir una relación entre dos objetos a partir de la relación entre cada uno de ellos con un tercer objeto.

2.4.1.2 Inclusión de Clase.

La inclusión de clase es la capacidad para ver la relación entre el todo y sus partes, y para entender las categorías o clases dentro de un entero. Por ejemplo, Piaget (1964) encontró que cuando se muestra a niños preoperacionales un ramo de 10 flores (siete rosas y tres claveles) y se les pregunta si hay más rosas o más flores, es probable que digan que hay más rosas porque están comparando las rosas con los claveles en lugar de hacerlo con todo el ramo. No es sino hasta los siete u ocho años que los niños alcanzan la etapa de operaciones concretas, son capaces de razonar que las rosas son una subclase de las flores y que, por ende, no puede haber más rosas que flores (Flavell, Miller y Miller, 2002).

2.4.1.3 Razonamiento Inductivo y Deductivo.

El Razonamiento Inductivo implica realizar observaciones de miembros particulares de una clase de personas, animales, objetos o sucesos y sacar conclusiones generales acerca de la clase como un todo.

El Razonamiento Deductivo, en cambio, empieza con una afirmación (premisa) general acerca de una clase y la aplica a todos sus miembros particulares. Si la premisa es verdadera para toda la clase y el razonamiento es sólido, entonces la conclusión debe ser cierta.

Piaget creía que los niños en la etapa del desarrollo cognitivo de operaciones concretas solo usaban el razonamiento inductivo.

2.4.1.4 Conservación.

Los niños que se encuentran en la etapa preoperacional de desarrollo se enfocan en las apariencias y tienen dificultades con los conceptos abstractos. Al resolver varios tipos de problemas de conservación, los niños en la etapa de operaciones concretas pueden calcular la respuesta mentalmente. En primer lugar, entienden el principio de identidad. En segundo lugar, los niños en la etapa de operaciones concretas entienden el principio de reversibilidad. En tercer lugar, los niños en esta etapa pueden descentrar.

En esta etapa el pensamiento de los niños es tan concreto, tan ligado a una situación particular, que no les resulta sencillo transferir lo que han aprendido acerca de un tipo de conservación a otro tipo, aunque los principios subyacentes sean los mismos.

2.4.1.5 Números y Matemáticas.

A los seis o siete años, muchos niños pueden contar mentalmente. También aprenden el conteo ascendente: para sumar 5 y 3, empiezan en 5 y luego continúan con 6, 7 y 8 para sumar el 3. Pueden necesitar dos o tres años más para realizar una operación comparable para la resta, pero a los nueve años la mayoría de los niños pueden contar hacia arriba o hacia abajo (Resnick, 1989). Los niños también adquieren mayores habilidades para resolver problemas aritméticos simples planteados en palabras.

2.4.1.6 Influencias del Desarrollo Neurológico, la Cultura y la Educación.

Piaget afirmaba que el cambio del pensamiento rígido e ilógico de los niños más pequeños al pensamiento lógico y flexible de los mayores depende tanto del desarrollo neurológico como de la experiencia de adaptación al ambiente. El apoyo a la influencia neurológica proviene de mediciones desde el cuero cabelludo de la

actividad cerebral durante una tarea de conservación. Los niños que comprenden la conservación de volumen tenían patrones de ondas cerebrales distintos de los que aún no la habían comprendido, lo que sugiere que podrían estar usando diferentes regiones cerebrales para la tarea (Stauder, Molenaar y Van der Molen, 1993).

Piaget creía que sus teorías describían aspectos universales del desarrollo infantil, pero es posible que ciertas capacidades, como la de conservación, dependan en parte de la familiaridad con los materiales manipulados; los niños pueden pensar de manera más lógica en las cosas que conocen. De este modo, la comprensión de la conservación puede resultar no solo de nuevos patrones de organización mental, sino también de la experiencia en el mundo físico definida por la cultura (Papalia y Martorell, 2017).

2.4.1.7 Razonamiento Moral.

Piaget (1932; Piaget e Inhelder, 1969) propuso que el razonamiento moral se desarrolla en tres etapas. Los niños avanzan de manera gradual de una etapa a otra en distintas edades.

La primera etapa (de alrededor de los dos a los siete años, que corresponde con la etapa preoperacional) se basa en la obediencia rígida a la autoridad. Debido a su egocentrismo, los niños pequeños no pueden imaginar más de una manera de ver un problema moral. Creen que las reglas no pueden matizarse o cambiarse, que su conducta es correcta o incorrecta y que cualquier ofensa merece castigo, sin que importe la intención.

La segunda etapa (de los siete u ocho años a los 10 u 11, correspondiente con la etapa de las operaciones concretas) se caracteriza por la flexibilidad creciente. A medida que los niños crecen, empiezan a descartar la idea de que hay un único estándar absoluto del bien y el mal y a desarrollar su propio sentido de la justicia basado en el trato justo o igual para todos. Como pueden considerar más de un aspecto de la situación, pueden hacer juicios morales más flexibles.

Alrededor de los 11 o 12 años, cuando adquieren la capacidad del razonamiento formal, llega la tercera etapa del desarrollo moral. La creencia de que todos deberían ser tratados del mismo modo cede el paso al ideal de equidad, que impone tener en consideración circunstancias específicas. De este modo, un niño de esta edad podría decir que uno de dos años que derramó tinta sobre el mantel debería ser sometido a un estándar moral menos exigente que uno de 10 años que hizo lo mismo. Con la edad, aumenta el énfasis no solo en lo que sucedió, sino en las intenciones del actor.

Los estudios clásicos de Piaget al parecer apoyaban la idea de que, en términos generales, el razonamiento moral de los niños progresa de esta manera. Sin embargo, estudios más recientes sugieren que el razonamiento moral de los niños tiene más matices de lo que antes se creía. Por ejemplo, la negligencia (si la gente que comete una transgresión tendría que haber anticipado o no las consecuencias de sus acciones) influye en las decisiones de los niños acerca de la culpa. Cuando se tiene en consideración la negligencia, es más probable que los niños más pequeños se enfoquen en las intenciones y que sus juicios sobre el castigo sean más parecidos a los de los adultos (Nobes, Panagiotaki y Pawson, 2009).

2.4.1.8 Atención Selectiva.

Los niños de edad escolar pueden concentrarse durante más tiempo que los más pequeños y enfocarse en la información que necesitan y desean al mismo tiempo que eliminan la información irrelevante.

Este aumento de la atención selectiva (la capacidad para dirigir de manera deliberada la atención y no dejar entrar las distracciones) puede depender de la habilidad ejecutiva de control inhibitorio, la supresión voluntaria de las respuestas no deseadas (Luna et al., 2004).

Se cree que la capacidad cada vez mayor de atención selectiva mejora gracias a la maduración neurológica, lo cual es una de las razones del progreso de la memoria durante la niñez media (Bjorklund y Harnishfeger, 1990; Harnishfeger y Bjorklund,

1993). Los niños mayores cometen menos errores en el recuerdo que los niños menores porque eligen mejor lo que quieren recordar y lo que quieren olvidar (Lorsbach y Reimer, 1997).

2.4.1.9 Habilidades Ejecutivas.

Las funciones ejecutivas permiten a los niños ser más considerados en su cognición y comportamiento; estas habilidades son esenciales para un buen desarrollo. Una serie de influencias ayudan a los niños a obtener estas habilidades y, como suele hacerse en la psicología, podemos observar cómo las influencias biológicas y las ambientales trabajan en conjunto para formar al niño en desarrollo con el tiempo.

El desarrollo gradual de la función ejecutiva de la infancia a la adolescencia acompaña al desarrollo del cerebro, en particular la corteza prefrontal (Lamm, Zelazo y Lewis, 2006). A medida que se podan las sinapsis innecesarias y que las vías se mielinizan, se produce una mejora espectacular en la velocidad del procesamiento (Camarata y Woodcock, 2006). El procesamiento más rápido y más eficiente incrementa la cantidad de información que los niños pueden conservar en la memoria de trabajo. La habilidad de procesar mentalmente más conceptos a la vez permite el pensamiento complejo y la planificación dirigida a metas (Luna et al., 2004).

Además del desarrollo físico del cerebro, importan las influencias ambientales. Por ejemplo, se ha demostrado que el ambiente familiar contribuye al desarrollo de las habilidades ejecutivas. En un estudio longitudinal de 700 niños a partir de la infancia, el rendimiento en atención y memoria en primer grado podía predecirse a partir de la calidad del ambiente familiar (en él se incluían factores como los recursos disponibles, la estimulación cognoscitiva y la sensibilidad de la madre) (NICHD Early Child Care Research Network, 2005c). A medida que crecen, los niños se vuelven cada vez más independientes y deben tomar decisiones por sí mismos en lugar de hacer lo que se les dice. El funcionamiento ejecutivo interviene

en la capacidad de tomar buenas decisiones y de controlar si se cumplen las metas. Estas habilidades se desarrollan gradualmente y las prácticas de crianza y la cultura influyen en el ritmo en que se permite a los niños practicar estas habilidades. En un estudio longitudinal realizado durante tres años, la responsabilidad de planear las actividades informales de los niños pasó de manera gradual del padre al niño entre segundo y cuarto grados, y este cambio se reflejó en la mayor habilidad para planear el trabajo en el aula (Gauvain y Pérez, 2005).

2.4.1.10 Atención Selectiva.

Los niños de edad escolar pueden concentrarse durante más tiempo que los más pequeños y enfocarse en la información que necesitan y desean al mismo tiempo que eliminan la información irrelevante. Por ejemplo, en la escuela, puede ser necesario para un niño enfocarse en la lección poco entusiasmante del maestro y a la vez ignorar las travesuras del payaso del grupo. Este aumento de la atención selectiva (la capacidad para dirigir de manera deliberada la atención y no dejar entrar las distracciones) puede depender de la habilidad ejecutiva de control inhibitorio, la supresión voluntaria de las respuestas no deseadas (Luna et al., 2004).

Se cree que la capacidad cada vez mayor de atención selectiva mejora gracias a la maduración neurológica, lo cual es una de las razones del progreso de la memoria durante la niñez media (Bjorklund y Harnishfeger, 1990; Harnishfeger y Bjorklund, 1993). Los niños mayores cometen menos errores en el recuerdo que los niños menores porque eligen mejor lo que quieren recordar y lo que quieren olvidar (Lorsbach y Reimer, 1997).

2.4.2 Pragmática: El Conocimiento sobre la Comunicación.

El área más importante de crecimiento lingüístico durante los años escolares es la pragmática: el uso práctico del lenguaje para comunicarse. La pragmática incluye habilidades narrativas y de conversación.

Los buenos conversadores exploran mediante preguntas antes de introducir un tema con el que la otra persona quizá no esté familiarizada. Reconocen con rapidez una falla en la comunicación y hacen algo para repararla. Existen grandes diferencias individuales entre dichas habilidades, y algunos niños de siete años son mejores conversadores que algunos adultos (Anderson, Clark y Mullin, 1994). También existen diferencias de género. En un estudio se emparejó a 120 alumnos londinenses de cuarto grado (todos ellos de clase media) para resolver un problema de matemáticas. Cuando niños y niñas trabajaban juntos, los niños solían usar afirmaciones más controladoras y provocar interrupciones más negativas, mientras que las niñas expresaban sus comentarios de una forma más tentativa y conciliadora (Leman, Ahmed y Ozarow, 2005). Casi todos los niños de seis años pueden volver a contar la trama de un libro corto, una película o un programa de televisión. Empiezan a describir motivos y conexiones causales. En segundo grado las historias de los niños son más largas y más complejas. Con frecuencia, los cuentos de ficción tienen inicios y finales convencionales (“Había una vez...” y “Vivieron felices para siempre”). El uso de las palabras es más variado que antes, pero los personajes no muestran crecimiento o cambio y las tramas no están totalmente desarrolladas.

Por lo general, los niños mayores crean el marco con información introductoria acerca del escenario y los personajes, e indican con claridad los cambios de tiempo y lugar durante la historia. Construyen episodios más complejos que los niños más pequeños, pero con menos detalles innecesarios. Se concentran más en los motivos y pensamientos de los personajes y piensan en la manera de resolver los problemas de la trama.

2.4.3 El Niño en la Escuela.

Las primeras experiencias escolares son cruciales para crear las condiciones para el éxito o fracaso futuros. Veamos la experiencia en primer grado. Luego examinaremos las influencias en el rendimiento escolar

Ingreso a primer grado:

El primer grado marca el ingreso a la escuela “regular”. Es un hito en el desarrollo académico. Para lograr el máximo progreso académico, un niño necesita participar de lo que sucede en la clase. El interés, la atención y la participación activa se asocian de manera positiva con las calificaciones que obtuvieron en pruebas de rendimiento e incluso más, con las notas o calificaciones que asignan los maestros de primero a cuarto grados por lo menos (K. L. Alexander, Entwisle y Dauber, 1993).

En un estudio longitudinal nacional, alumnos de primer grado en riesgo de fracaso escolar (por la baja posición socioeconómica o por problemas de conducta, académicos y de atención) progresaron tanto como sus pares de bajo riesgo cuando los maestros les ofrecieron fuerte apoyo educativo y emocional. Dicho apoyo se manifestaba con frecuencia en enseñanza de la lectoescritura, retroalimentación evaluativa, involucramiento de los estudiantes en discusiones, respuesta a sus necesidades emocionales, estímulo de la responsabilidad y construcción de una atmósfera positiva en el aula (Hamre y Pianta, 2005).

2.4.4 Influencias en el Rendimiento Escolar.

Como predeciría la teoría bioecológica de Bronfenbrenner, además de las propias características de los niños, cada nivel del contexto de su vida (de la familia inmediata a lo que sucede en el aula hasta los mensajes que el niño recibe de sus iguales y de la cultura mayor), influye en su funcionamiento escolar. Ahora veremos esta red de factores de influencia.

2.4.4.1 Creencias de Autoeficacia.

Piense en cómo se sintió la última vez que estudió para un examen importante. ¿Sintió que le iría bien mientras que estudiara y tenía confianza en su capacidad de dominar el material? ¿O sintió que no podía hacer nada y que el material era simplemente demasiado difícil? Se podría decir que su actitud incluía un constructo

denominado autoeficacia. Los estudiantes que poseen una elevada autoeficacia, que creen que pueden dominar el trabajo escolar y regular su aprendizaje, tienen mayor probabilidad de triunfar que los que no creen en sus habilidades (Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996; Caprara et al., 2008). Los aprendices autorregulados se esfuerzan, persisten a pesar de las dificultades y buscan ayuda cuando es necesario. Los que no creen en su habilidad para triunfar son propensos a frustrarse y deprimirse, sentimientos que hacen más difícil alcanzar el éxito.

2.4.4.2 Género.

Las niñas suelen tener mejor rendimiento escolar que los niños; en promedio reciben notas más altas en todas las materias (Halpern et al., 2007), es menos probable que repitan grados, tienen menos problemas en la escuela y superan a los niños en las evaluaciones nacionales de lectura y escritura (Camarata y Woodcock, 2006). Además, las niñas y las mujeres tienen mejores resultados que los niños y los hombres en pruebas cronometradas (Camarata y Woodcock, 2006). Por otro lado, los niños tenían un desempeño significativamente mejor que las niñas en pruebas de ciencia y matemáticas, que no tenían una relación estrecha con el material que se enseñaba en la escuela. Sin embargo, las diferencias entre las habilidades matemáticas en la escuela primaria, cuando se destaca la facilidad de cálculo, son pequeñas y tienden a favorecer a las niñas. La ventaja de éstas en escritura y la de los niños en ciencia son más grandes y más confiables (Halpern et al., 2007). Las diferencias de género tienden a profundizarse más en cursos superiores. Una combinación de varios factores —experiencia temprana, diferencias biológicas (incluso en el tamaño y la estructura del cerebro) y expectativas culturales— pueden contribuir a la explicación de esas diferencias (Halpern et al., 2007).

2.4.4.3 Prácticas de Crianza.

Los padres de los niños con alto rendimiento crean un ambiente para el aprendizaje. Proporcionan un lugar donde estudiar y guardar los libros y materiales;

establecen horarios para las comidas, para dormir y para hacer la tarea; supervisan cuántas horas de televisión ven sus hijos y lo que éstos hacen después de la escuela; también muestran interés en la vida de sus hijos cuando hablan con ellos acerca de la escuela y participan en las actividades escolares (Hill y Taylor, 2004).

Los estilos de crianza pueden influir en la motivación y por consiguiente en el éxito escolar. En un estudio, los alumnos de quinto grado de más alto aprovechamiento tenían padres autoritativos. Esos niños eran curiosos y se interesaban en el aprendizaje; les gustaban las tareas que constituían un reto y disfrutaban cuando resolvían por sí mismos los problemas. Los padres autoritarios, que estaban detrás de sus hijos para que hicieran las tareas, que los supervisaban muy de cerca y confiaban en la motivación extrínseca solían tener hijos de bajo aprovechamiento. Lo mismo sucedía con los hijos de padres permisivos que no se involucran y parecen no interesarse en el desempeño escolar de sus hijos (Ginsburg y Bronstein, 1993).

Sin embargo, la relación con el estilo de la crianza no es unidireccional. El temperamento del niño interactúa con el estilo de crianza para influir en el resultado. Por ejemplo, algunos niños son más sensibles que otros a los efectos de la crianza. En particular, los niños con temperamento difícil responden de manera más positiva a la crianza sensible y de manera más negativa a la mala crianza. En un estudio, niños con temperamento difícil durante la infancia mostraron respuestas más acusadas al tipo de crianza (medidas por la competencia académica en primer grado, las habilidades sociales y las relaciones con otros) que los niños con temperamento fácil (Stright et al., 2008).

2.4.4.4 Posición Socioeconómica.

La posición socioeconómica puede ser un factor importante en el logro educativo, no por sí misma sino a través de su influencia en la atmósfera familiar, la elección del vecindario y las prácticas de crianza (Evans, 2004; Rouse et al., 2005) y en las expectativas de los padres hacia sus hijos (Davis-Kean, 2005).

En un estudio nacional representativo de pequeños que ingresaron al jardín de niños en 1998, las brechas en cuanto al rendimiento de los estudiantes privilegiados y los que tenían carencias se ampliaron durante los primeros cuatro años de la escolaridad (Rathbun et al., 2004). Las vacaciones de verano contribuyen a ampliar esas brechas debido a las diferencias en el ambiente familiar típico y a las experiencias de aprendizaje que los niños tienen en verano. Los niños de bajos ingresos no pueden cerrar esta brecha, lo cual explica en buena medida las diferencias en el aprovechamiento en preparatoria y la posibilidad de asistir y concluir la universidad (Alexander, Entwisle y Olson, 2007).

Sin embargo, la posición socioeconómica no es el único factor en el ambiente. En un estudio longitudinal, niños que a los ocho años disfrutaban de un ambiente familiar estimulante mostraban mayor motivación intrínseca por el aprendizaje académico a los nueve, 10 y 13 años que quienes vivían en hogares menos propicios. Esto se mantuvo por encima de los efectos de la posición socioeconómica (Gottfried, Fleming y Gottfried, 1998).

¿Por qué algunos jóvenes que provienen de hogares y vecindarios con carencias se desenvuelven bien en la escuela y mejoran sus condiciones de vida? Lo que puede marcar la diferencia es el capital social: las redes de recursos comunitarios a los que tienen acceso ellos y sus familias (Coleman, 1988). En una intervención experimental que se realizó durante tres años en que padres trabajadores pobres recibieron subsidios y complementos salariales para guarderías y seguro médico, se observó una mejora de conducta y aprovechamiento académico de sus hijos de edad escolar (Huston et al., 2001). Dos años después de que las familias habían dejado el programa, el efecto sobre el aprovechamiento escolar y la motivación se mantuvo estable, en especial en el caso de los chicos mayores, aunque disminuyó el efecto en la conducta social y los problemas de conducta (Huston et al., 2005).

2.4.4.5 Aceptación de los Compañeros.

Los niños que son queridos y aceptados por sus iguales suelen desenvolverse mejor en la escuela. Entre 248 alumnos de cuarto grado, los que según los informes de los maestros no eran queridos por sus iguales tenían auto-concepto académico más pobre, más síntomas de ansiedad o depresión en quinto grado y calificaciones más bajas en lectura y matemáticas en sexto. La identificación temprana por parte de los maestros de los niños que muestran problemas sociales podría dar lugar a intervenciones que mejoren los resultados académicos, emocionales y sociales de esos niños (Flook, Repetti y Ullman, 2005).

2.5 Desarrollo Psicosocial en la edad media.

2.5.1 Desarrollo del Autoconcepto.

En las primeras etapas del desarrollo, los niños pequeños tienen dificultades con los conceptos abstractos y con la integración de las varias dimensiones del yo. Sus auto-conceptos se concentran en atributos físicos, posesiones y descripciones globales. Sin embargo, alrededor de los siete u ocho años, los niños alcanzan la tercera etapa del desarrollo del auto-concepto. En esta época, los juicios acerca del yo se vuelven más conscientes, realistas, equilibrados y generales a medida que los niños forman sistemas representacionales: auto-conceptos amplios e inclusivos que integran varios aspectos del yo (Harter, 1993, 1996, 1998).

2.5.2 Laboriosidad Versus Inferioridad.

De acuerdo con Erikson (1982), un determinante importante de la autoestima es la opinión que tienen los niños de su capacidad para el trabajo productivo, que desarrollan en su cuarta etapa del desarrollo psicosocial: laboriosidad versus inferioridad. Como en todas las etapas de Erikson, existe una oportunidad de crecimiento que está representada por una sensación de laboriosidad y un riesgo complementario representado por un sentimiento de inferioridad.

En caso de que un niño no pueda obtener el elogio de los adultos o de sus pares, o no tenga motivación ni autoestima, es posible que desarrolle un sentimiento de baja autoestima y, en consecuencia, desarrolle un sentimiento de inferioridad. Esto es problemático, dado que, durante la niñez media, los niños deben aprender habilidades valoradas en su sociedad.

Si los niños se sienten inadecuados en comparación con sus pares, pueden replegarse al abrazo protector de la familia y no aventurarse lejos de su casa. El desarrollo de una sensación de laboriosidad, en contraste, implica aprender a trabajar duro para alcanzar metas.

Si esta etapa se resuelve de forma satisfactoria, los niños perciben que pueden dominar habilidades y completar tareas. Esto puede ir demasiado lejos: si se vuelven demasiado laboriosos pueden descuidar las relaciones sociales y convertirse en adictos al trabajo.

Los padres ejercen una fuerte influencia en las creencias del niño acerca de la competencia. En un estudio longitudinal con 514 niños estadounidenses de clase media, las creencias de los padres acerca de la competencia de sus hijos en matemáticas y deportes mostraron una fuerte asociación con las creencias de los niños (Fredricks y Eccles, 2002).

2.5.3 Crecimiento Emocional y Conducta Prosocial.

A medida que los niños crecen, toman más conciencia de sus sentimientos y de los de otras personas. Pueden regular o controlar mejor sus emociones y responder al malestar emocional de otros (Saarni et al., 2006).

A los siete u ocho años es común que tengan conciencia de los sentimientos de vergüenza y de orgullo, así como una idea más clara de la diferencia entre culpa y vergüenza (Olthof, Schouten, Kuiper, Stegge y Jennekens-Schinkel, 2000). Esas emociones influyen en la opinión que tienen de sí mismos (Harter, 1993, 1996). También entienden las emociones contradictorias.

En la niñez media los niños tienen conciencia de las reglas de su cultura relacionadas con la expresión emocional aceptable (Cole, et al., 2002). Los niños aprenden qué les hace enojarse, sentir temor o tristeza y la manera en que otras personas reaccionan ante la manifestación de esas emociones, y aprenden a comportarse en consecuencia. Cuando los padres responden con desaprobación o castigo, emociones como la irritación y el temor pueden hacerse más intensas y dañar el ajuste social de los niños (Fabes, Leonard, Kupanoff y Martin, 2001). O bien pueden tornarse reservados y ansiosos respecto de los sentimientos negativos. A medida que se aproximan a la adolescencia temprana, la intolerancia de los padres respecto de la emoción negativa puede agudizar el conflicto entre los padres y el hijo (Eisenberg, et al., 1999; Fabes, Leonard, Kupanoff y Martin, 2001).

¿Alguna vez recibió un regalo que no le gustara o tuvo que contener su enojo para no meterse en problemas? La capacidad para fingir que le gusta un regalo o sonreír cuando se está enojado requiere la autorregulación emocional. La autorregulación emocional implica un esfuerzo (voluntario) por controlar las emociones, la atención y la conducta (Eisenberg et al., 2004). Hay diferencias individuales en la forma en que cada niño procede en este sentido, además de los cambios del desarrollo que ocurren con la edad.

Los niños con poco control voluntario se muestran muy enojados o frustrados cuando se les interrumpe o se les impide hacer algo que desean. No pueden ocultar con facilidad estas señales. En contraste, los niños con un elevado control voluntario pueden contener el impulso a mostrar emociones negativas en momentos inapropiados. Los niños con poco control voluntario presentan mayor riesgo de tener problemas de conducta posteriores (Eisenberg et al., 2004).

Los niños tienden a volverse más empáticos y a inclinarse más hacia la conducta pro-social en la niñez media. La empatía parece estar “cableada” en el cerebro de los niños normales. Al igual que en los adultos, la empatía ha sido asociada con la activación prefrontal de niños de incluso seis años (Light et al., 2009). Un estudio reciente de la actividad cerebral en niños de siete a 12 años encontró que algunas

regiones de sus cerebros se activaban cuando se les mostraban imágenes de gente que sufría (Decety, Michalaska, Akitsuki y Lahey, 2009).

Es más probable que los que poseen alta autoestima se ofrezcan para ayudar a quienes son menos afortunados que ellos, y ese ofrecimiento, a su vez, ayuda a construir la autoestima (Karafantis y Levy, 2004). Los niños pro-sociales suelen comportarse de manera apropiada en las situaciones sociales, estar relativamente libres de emociones negativas y afrontar los problemas de modo constructivo (Eisenberg, Fabes y Murphy, 1996). Los padres que reconocen los sentimientos de aflicción de sus hijos y los ayudan a enfocarse en resolver la raíz del problema estimulan la empatía, el desarrollo pro-social y las habilidades sociales (Bryant, 1987; Eisenberg et al., 1996).

2.5.4 El Niño en la Familia.

Para entender al niño en la familia es necesario examinar el ambiente familiar, su atmósfera y su estructura. A su vez, éstos son afectados por lo que sucede más allá de las paredes de la casa. Como predice la teoría de Bronfenbrenner, otras capas de influencia —que incluyen el trabajo y la posición socioeconómica de los padres, además de tendencias sociales como la urbanización, cambios en el tamaño de la familia, divorcio y nuevas nupcias— ayudan a configurar el ambiente de la familia y, por consiguiente, el desarrollo de los niños. También la cultura define los ritmos de la vida familiar y los roles de los miembros de la familia.

2.5.4.1 Atmósfera Familiar

El ambiente familiar es la principal influencia sobre el desarrollo de los niños. Un factor que contribuye a configurar la atmósfera familiar es la presencia de conflictos. La exposición a situaciones violentas y conflictivas es perjudicial para los niños, ya sea a través de una exposición directa, como discusiones entre padres (Kaczynski, Lindahl, Malik y Laurenceau, 2006), o a través de una exposición indirecta, como la

falta de cohesión familiar y las estrategias de regulación de la ira (Houlberg, Henry y Morris, 2012).

Los niños expuestos a conflictos entre los padres tienden a mostrar altos niveles de conductas de internalización y de externalización. Las conductas de internalización incluyen la ansiedad, el temor y la depresión, es decir, la ira canalizada hacia el interior. Las conductas de externalización incluyen agresividad, peleas, desobediencia y hostilidad, es decir, la ira canalizada hacia el exterior. Tanto las conductas de internalización (Fear et al., 2009; Kaczynski et al., 2006) como las conductas de externalización (Houlberg et al., 2012, Kaczynski et al., 2006) tienden a ocurrir en niños cuyas familias presentan niveles elevados de discordia.

En la niñez media, el poder social se vuelve más equitativo entre padres e hijos. Padre e hijo participan de una etapa de transición llamada corregulación, que puede incluir estrategias en las que los padres supervisan, pero los niños disfrutan de una autorregulación continua (Maccoby, 1984). Por ejemplo, en lo que respecta a los problemas con los pares, los padres recurren ahora menos a la intervención directa y más a la conversación con su hijo (Parke y Buriel, 1998).

La corregulación se ve afectada por la relación general entre los padres y su hijo. Los niños están más dispuestos a cumplir los deseos de sus padres cuando reconocen que éstos son justos, que se interesan en su bienestar y que, debido a su experiencia, “saben más”. Esto es particularmente cierto en los casos en que los padres tratan de reconocer que el juicio de sus hijos está en proceso de maduración y adoptan una postura firme solo en los temas importantes (Maccoby, 1984).

El cambio a la corregulación influye en la forma en que los padres manejan la disciplina (Kochanska, Aksan, Prisco y Adams, 2008). Es más probable que los padres de escolares usen técnicas inductivas.

Los padres también modifican el uso que hacen de la disciplina física (como las palizas) a medida que los niños crecen. Por lo general, el uso del castigo corporal se asocia con resultados negativos para los niños. Es verdad que algunos padres nunca recurren a las palizas; sin embargo, incluso para los que sí practican el

castigo físico, el uso de dichas técnicas tiende a disminuir a medida que los niños se hacen mayores. Al estudiar a los padres que no golpean a sus hijos después de los 10 años y a aquellos que lo hacen, los padres que siguen usando las palizas como técnica disciplinaria son los que suelen tener peores relaciones con sus hijos adolescentes y sus hijos adolescentes suelen tener los peores problemas de conducta (Lansford et al., 2009).

La forma en que padres e hijos resuelven los conflictos puede ser más importante que los resultados específicos. Si el conflicto familiar es constructivo, puede ayudar a los niños a comprender la necesidad de contar con reglas y normas. También aprenden el tipo de problemas por los que vale la pena discutir y las estrategias que pueden funcionar (Eisenberg, 1996). Sin embargo, a medida que los niños se acercan a la pre-adolescencia y sus esfuerzos por la autonomía se hacen más insistentes, es común que se deteriore la calidad de la solución de los problemas familiares (Vuchinich, Angelelli y Gatherum, 1996).

2.5.4.2 Efectos del Trabajo de los Padres.

La mayor parte de los estudios del efecto del trabajo de los padres en el bienestar de los niños se ha concentrado en las madres que trabajan. En general, entre más satisfecha esté la madre con su condición laboral, más eficaz puede ser como progenitora. Sin embargo, el efecto del trabajo de la madre depende de muchos otros factores, entre los que se encuentran la edad, el sexo, el temperamento y la personalidad del niño, el hecho de que su trabajo sea de tiempo completo o de medio tiempo, la razón por la que trabaja, si recibe o no apoyo de su pareja o si no tiene pareja, la posición socioeconómica de la familia y el tipo de cuidado que recibe el niño antes y/o después de la escuela (Parke y Buriel, 1998). A menudo, las madres solteras tienen que trabajar para evitar un desastre económico.

La forma en que el tiempo que dedica al trabajo afecte a sus hijos puede depender del tiempo y energía que le quedan para dedicárselos y el tipo de modelo que ella es para sus hijos. Una buena supervisión de los padres sobre sus hijos puede ser

más importante que el hecho de que la madre trabaje por un salario (Jacobson y Crockett, 2000). De ser posible, un trabajo de medio tiempo es preferible a uno de tiempo completo. En un análisis de 68 estudios, los niños rendían un poco más en la escuela si sus madres trabajaban solo medio tiempo (Goldberg, Prause, Lucas-Thompson y Himsel, 2008).

En 2009, 66% de las madres estadounidenses trabajaba tiempo completo o tiempo parcial (Parker, 2009). Lo anterior hace necesario el uso frecuente de arreglos de cuidado infantil, por lo general, programas basados en centros o escuelas. Algunos niños de madres que trabajan, en especial, los más pequeños, son supervisados por familiares. Muchos niños reciben varios tipos de cuidado fuera de la escuela (Carver e Iruka, 2006).

Igual que en el cuidado adecuado de los preescolares, los buenos programas para después de la escuela son relativamente baratos, tienen proporciones bajas niño-cuidador y un personal bien preparado. Los niños, en especial los varones, que asisten a programas organizados posteriores a la escuela, con programación flexible y un clima emocional positivo suelen tener mejor ajuste y un rendimiento mejor en la escuela (Mahoney, Lord y Carryl, 2005; Pierce, Hamm y Vandell, 1999).

Una minoría de niños en edad escolar y adolescentes tempranos cuidan de sí mismos de manera regular en casa sin la supervisión de un adulto (NICHD Early Childhood Research Network, 2004). Este arreglo solo es aconsejable para niños mayores que sean maduros, responsables, ingeniosos y que sepan cómo obtener ayuda en una emergencia, e incluso entonces, solo si uno de los padres puede estar en contacto por teléfono.

2.5.4.3 Estructura Familiar.

En Estados Unidos ha ocurrido un cambio notable en la estructura familiar. En las generaciones anteriores, la gran mayoría de los niños creció en familias con dos padres casados. En la actualidad, aunque dos de cada tres niños menores de 18 años viven con dos padres biológicos, adoptivos o con padrastros, esa proporción

representa una disminución notable: de 77% en 1980 a 64% en 2012. Alrededor de 10% de las familias con dos padres son familias reconstituidas que resultan del divorcio y nuevas nupcias, y cerca de 4% es de familias que cohabitan (Kreider y Fields, 2005). Otros tipos de familia que cada vez son más comunes son las familias homosexuales y las que son encabezadas por los abuelos.

En igualdad de circunstancias, a los niños, por lo general, suele irles mejor con dos padres que permanecen casados que en familias que cohabitan, divorciadas, con un solo padre o reconstituidas, o cuando el niño nace fuera de matrimonio (Brown, 2004). La distinción es todavía más fuerte a favor de los niños que crecen con dos padres felizmente casados (Amato, 2005). Esto sugiere que la relación entre los padres, la calidad de la crianza y la habilidad para crear una atmósfera familiar favorable pueden influir más en el ajuste de los niños que su condición marital (Amato, 2005; Bray y Hetherington, 1993; Bronstein, Clauson, Stoll y Abrams, 1993).

La inestabilidad familiar puede ser más perjudicial para los niños que el tipo particular de familia en la que viven. En un estudio de una muestra nacional representativa de niños de cinco a 14 años, los que habían sufrido varias transiciones familiares (por ejemplo, mudanzas o divorcios) eran más propensos a presentar problemas de conducta y a involucrarse en comportamientos delictivos que los niños de familias estables (Fomby y Cherlin, 2007).

La relación positiva y frecuente de un padre con su hijo se relaciona directamente con el bienestar y el desarrollo físico, cognoscitivo y social del niño (Cabrera et al., 2000; Shannon et al., 2002). Desafortunadamente, en 2011, más de 30% de los niños estadounidenses vivían en hogares sin la presencia del padre biológico (National Fatherhood Initiative, 2013). Además, un estudio descubrió que alrededor de 18% de los niños estadounidense-europeos, 6% de los niños de raza negra y 21% de los niños latinos no conocían a su padre (NCES, 2004) (Papalia y Martorell, 2017).

CAPITULO TERCERO

CONSECUENCIAS NEGATIVAS EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS ANTE LA SEPARACIÓN O DIVORCIO DE LOS PADRES.

3.1 Definición de Aprendizaje.

Hergenhahn (1976) define el aprendizaje como “un cambio relativamente permanente en la conducta o en su potencialidad que se produce a partir de la experiencia y que no puede ser atribuido a un estado temporal somático inducido por la enfermedad, la fatiga o las drogas” (Isidoro, 2009).

Esta definición contempla la experiencia como la condición esencial para el aprendizaje e incluye los cambios en las posibilidades de la conducta. Así, desde el punto de vista del desarrollo del alumno, éste irá integrando sus conocimientos y destrezas a lo largo de la vida, en un proceso en el que intervienen las capacidades naturales, el nivel de madurez y el nivel de interacción con el medio (Isidoro, 2009).

Es fundamental que entendamos los principios del aprendizaje, los cuales los aprendemos a través de la inducción, la deducción y la transferencia. Los diferentes métodos de enseñanza se apoyan en las principales leyes y principios del aprendizaje (Isidoro, 2009).

3.1.1 Factores que intervienen en el Aprendizaje.

Educación (y por lo tanto aprendizaje) y Psicología están estrechamente interrelacionadas. A través del proceso de aprendizaje se produce la educación, concepto estrechamente ligado al de escolaridad, si bien en el centro educativo no sólo se produce un aprendizaje formal, también tiene lugar un currículum oculto (Isidoro, 2009).

El complejo proceso del aprendizaje gira alrededor de tres factores fundamentales: profesor, alumno y los conocimientos; si bien hay más factores a considerar puesto que cada componente de la realidad educativa tiene historias sociales y psicológicas distintas, lo que influye tanto en el grupo como en lo que se ha de exigir de cada sujeto (Isidoro, 2009).

N. Entwistle refleja estas realidades sociales y psicológicas en su modelo heurístico de aprendizaje en el aula, en el que añade otro factor fundamental: la familia (Isidoro, 2009).

En el esquema de N. Entwistle aparecen reflejadas las principales cualidades que hemos de tener como profesores para conseguir un buen aprendizaje por parte de los alumnos/as:

- Aptitud para la enseñanza, es decir, una serie de cualidades físicas, referentes al carácter y psíquicas que nos permitirán transmitir adecuadamente los conocimientos y desarrollar una óptima tarea de tutoría (Isidoro, 2009).

- Explicaciones de calidad, puesto que esto repercutirá en el interés de nuestros alumnos y en la construcción de un aprendizaje significativo por parte de éstos (Isidoro, 2009).

- Organización del grupo, esto lo conseguiremos proponiendo tareas adecuadas y estimulantes, controlando los posibles incidentes que se puedan producir y creando un espacio de diálogo en el que se mantenga el orden (Isidoro, 2009).

- Usar métodos didácticos que contribuyan a estimular el aprendizaje, a través del intercalado de exposiciones con debates, lecturas con medios informáticos, teoría y práctica, etc. (Isidoro, 2009).

- Evaluar al alumnado teniendo en cuenta no sólo los exámenes escritos, sino también su actitud diaria en clase, sus capacidades y ritmos de aprendizaje, etc. intentando darle las máximas oportunidades de recuperarse con el fin de obtener resultados positivos (Isidoro, 2009).

Con respecto al alumno/a, hemos de tener en cuenta los factores diferenciales de éstos (factores físicos, edad, sexo) y los factores psicológicos (memoria, inteligencia):

-La edad óptima para iniciar un determinado aprendizaje dependerá no sólo del grado de maduración o de la edad fisiológica del alumno/a, sino también de su edad cronológica. Las Tesis de J. Piaget tratan sobre los estadios del desarrollo cognitivo (Isidoro, 2009).

-La referencia al sexo aparece en la adolescencia por lo que respecta al desarrollo físico. Éste no influye en la capacidad de aprendizaje, aunque en nuestra sociedad, sí tiene efectos discriminatorios. Nuestra labor es la de proporcionar igualdad de oportunidades educativas (Isidoro, 2009).

-Los factores psicológicos hacen referencia a los procesos psíquicos que los alumnos llevan a cabo al procesar la información que reciben. En ellos intervienen factores como la memoria, la inteligencia o la imaginación. Cada alumno tiene, además de una capacidad intelectual general, un factor de inteligencia en el que destaca (espacial, matemático, verbal, etc). Nosotros hemos de intentar cultivar la inteligencia práctica y de la creatividad. Como vemos, por fortuna, hoy en día el que un alumno no destaque en una determinada materia como puede ser las matemáticas, no es sinónimo de fracaso (Isidoro, 2009).

La familia es un factor esencial con respecto al apoyo psicológico que proporciona, o no, al alumno. Hemos de tener en cuenta esto en nuestra labor tutorial, puesto que la conducta de los alumnos está directamente influenciada por el clima afectivo que viven y por la estabilidad (o no) del grupo familiar. Nosotros hemos de comunicarnos con la familia del alumno para llevar a cabo una acción educativa conjunta (Isidoro, 2009).

3.2 Tipos de Aprendizaje:

El proceso de aprendizaje consiste en un proceso cíclico compuesto por cuatro etapas diferenciadas. Se ha descubierto que las personas se concentran más en una determinada etapa del ciclo, de forma que aparecen claras preferencias por una u otra etapa. En función de la etapa dominante se puede hablar de cuatro estilos de aprendizajes:

- **Aprendizajes Activos:** Las personas que prefieren esta etapa suelen ser de mente abierta, poco escépticas y de las que emprenden con entusiasmo nuevas tareas. Les motivan los desafíos y se aburren con los plazos largos. Suelen preferir las tareas grupales a las individuales ya que se involucran con facilidad en los asuntos de los demás (Ruiz, 2010).
- **Aprendizajes Reflexivos:** Este tipo de aprendizaje es propio de personas prudentes. Consideran todas las alternativas antes de dar un movimiento. Recogen datos y los analizan antes de llegar a una conclusión. Disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan y no intervienen hasta que están seguros. Crean a su alrededor un aire distante y condescendiente (Ruiz, 2010).
- **Aprendizajes Teóricos:** Dentro de este enfoque, se adaptan e integran las observaciones dentro de teorías coherentes. Se tiende a enfocar los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas. Es un aprendizaje propio de personas perfeccionistas, a las que les gusta analizar y sintetizar la información que reciben. Ante todo buscan la racionalidad y la objetividad (Ruiz, 2010).
- **Aprendizajes Pragmáticos:** El punto clave del pragmatismo en lo que a aprendizaje se refiere, reside en la aplicación práctica de las ideas. Se destacan los aspectos positivos de las nuevas ideas y se aprovechan todas las oportunidades para experimentarlas (Ruiz, 2010).

3.3 Consecuencias Negativas del Aprendizaje de los Niños ante la Separación o Divorcio de los Padres.

Cuando se produce un proceso de separación y divorcio, el aprendizaje del menor se ve alterado porque aquél interfiere en los patrones de estudio. Así, los menores cuyos padres se han separado alcanzan niveles de graduación más bajos y presentan un mayor fracaso escolar y ausentismo que los que provienen de familias intactas (Hill & O'Neill, 1994; McLanahan & Sandefur, 1994; Popenoe, 1995) y éstos últimos mantienen hasta un 60% más de asistencia a la escuela que los primeros (Aro & Palosaari, 1992 Citado por Seijo, Fariña & Novo. 2002).

Por otro lado, se constata que la variable ausencia del padre correlaciona con una menor consecución en puntuaciones cognitivas (Powel y Parcel, 1997), siendo especialmente desfavorable para las niñas en matemáticas (Popenoe, 1995). En relación con las capacidades verbales, se obtiene que éstas se incrementan cuando el padre está presente (Popenoe, 1995 Citado por Seijo, Fariña y Novo. 2002).

En cuanto al rendimiento académico, la presencia de problemas escolares en menores que sufren la separación y divorcio de sus progenitores se ve confirmada de primera mano por la valoración de los profesores. Así, los maestros señalan que en torno a un 68% de los menores muestran cambios importantes en su trayectoria escolar, mayoritariamente derivados de un aumento de los problemas de concentración y atención, lo que genera una disminución del desempeño escolar. Si bien es cierto que Wallerstein (1985) (Citado por Seijo, Fariña y Novo. 2002) afirman que pasado el primer año después del divorcio la mayoría de los niños ya no presentan problemas escolares; aunque también precisa que existe un 25% de menores que transcurridos cinco años de la separación, no han logrado superar las dificultades escolares (Acevedo y Contreras, 2016).

Existen distintos factores que inciden en el rendimiento académico. Desde la dificultad propia de algunas asignaturas, hasta la gran cantidad de exámenes que pueden coincidir en una fecha, pasando por la amplia extensión de ciertos

programas educativos, son muchos los motivos que pueden llevar a un alumno a mostrar un pobre rendimiento académico (Teleban, 2014).

Otras cuestiones están directamente relacionadas al factor psicológico, como la poca motivación, el desinterés o las distracciones en clase, que dificultan la comprensión de los conocimientos impartidos por el docente y termina afectando al rendimiento académico a la hora de las evaluaciones (Teleban, 2014).

Otro de los efectos negativos que trae consigo el divorcio y/o separación en los hijos son las conductas regresivas, adoptando hábitos de etapas anteriores, manifestándose enuresis nocturna, trastornos del sueño, rechazo a la escuela o problemas de alimentación, así como la aparición de conductas rituales sobre todo antes de irse a dormir (Arce et al., 2003; Cantón et al., 2002; Seijo et al., 2002; Vallejo, Sánchez-Barranco y Sánchez-Barranco, 2004).

El rendimiento académico de los hijos de padres separados también se ve afectado, especialmente en los más pequeños, y trae consigo problemas de aprendizaje y dificultades escolares, siendo probable que practiquen absentismo escolar. Cuando los niños se encuentran en una situación de desestructuración familiar es posible que quede reducido su interés por las actividades escolares (Arce et al., 2003; Novo et al., 2003; Órgiles y Samper, 2011;). El profesorado confirma la existencia de problemas escolares en quienes sufren la separación y/o divorcio de sus padres, señalando que cerca de un 68% de los niños muestran cambios, y que están derivados de la disminución de atención y concentración durante la jornada escolar (Seijo et al., 2002).

Cantón et al. (2002) concretan que los hijos que se encuentran bajo la custodia del padre separado pueden presentar comportamiento antisocial no solo en el centro educativo, sino también en otros ámbitos. Órgiles et al. (2007) comprobaron en su estudio que los niños más mayores manifiestan problemas de aislamiento social (Bolívar y Paola, 2016).

Wallerstein, en su estudio longitudinal de diez años de duración, describió ampliamente los sentimientos y reacciones de los hijos en función de su edad. De una forma resumida, podríamos destacar los siguientes:

*Primera etapa escolar (de 5 a 8 años). Son más conscientes de los motivos y razones de los adultos. Suelen mostrar sentimientos de pérdida, rechazo y culpa. Ante los conflictos de lealtades pueden reaccionar defensivamente llegando incluso a negar la relación con uno de los padres. Son los niños que conservan más fantasías de reconciliación.

*Segunda etapa escolar (de 9 a 12 años). Su mayor capacidad empática y de comprensión hace que tiendan a identificar sus sentimientos con los de los padres. Pero ante la angustia, la furia, el sufrimiento o el desamparo, pueden tomar partido por uno solo de ellos para garantizarse al menos una protección. A la vez, asumen papeles adultos convirtiéndose a sí mismos en protectores de uno de sus padres. Pueden aparecer síntomas psicósomáticos (Bolaños, 2008).

Repercusiones del niño según la edad.

Las repercusiones de la separación en los hijos dependerán de la interacción familiar previa a la separación, edad de los niños, incluso sexo, situación socio-cultural. Estas repercusiones abarcan un amplio espectro pudiendo presentar confusión, depresión ansiedad, ira, regresión, bajo rendimiento escolar, fugas, delincuencia, quejas somáticas. La adaptación del niño al divorcio varía, entre otras cosas, según su estado de desarrollo. Las respuestas y estrategias que se utilizan frente al divorcio parental no son iguales en el niño pequeño que en los niños mayores o en los adolescentes. Los pequeños tiene mayores limitaciones cognitivas y sociales y dependen más de los padres, restringiéndose sus relaciones al hogar, mientras que los niños mayores o adolescentes son más maduros y autosuficientes y se mueven en diversos medios sociales. Por lo tanto la experiencia del divorcio difiere de forma cualitativa para los niños de diversas edades, lo que no quiere decir que el trauma sea más o menos intenso en unos o en otros (Hetherington. 1979).

Según la edad del niño en que ocurrió la separación, se podría resumir las reacciones de los niños de la siguiente manera (Reheb, 2011):

- Entre 6 y 10 años: Tristeza, quejas somáticas, penas, retraimiento y mutismo, miedo y ansiedad, sentimientos de carencia afectiva, fantasías de reconciliación, conflictos de lealtad.
- Entre 10 y 12 años: Intensa cólera consciente, miedo y fobias, conflictos de lealtad y alineación con uno de los padres, sentimientos de aislamiento y soledad (Reheb, 2011).

Cuando se produce un proceso de separación y divorcio, el aprendizaje del menor se ve alterado porque aquél interfiere en los patrones de estudio. Así, los menores cuyos padres se han separado alcanzan niveles de graduación más bajos y presentan un mayor fracaso escolar y ausentismo que los que provienen de familias intactas (Hill y O'Neill, 1994; McLanahan y Sandefur, 1994; Popenoe, 1995) y éstos últimos mantienen hasta un 60% más de asistencia a la escuela que los primeros (Aro y Palosaari, 1992 Citado por Seijo, Fariña y Novo. 2002).

Por otro lado, se constata que la variable ausencia del padre correlaciona con una menor consecución en puntuaciones cognitivas (Powel y Parcel, 1997), siendo especialmente desfavorable para las niñas en matemáticas (Popenoe, 1995). En relación con las capacidades verbales, se obtiene que éstas se incrementan cuando el padre está presente (Popenoe, 1995 Citado por Seijo, Fariña y Novo. 2002).

En cuanto al rendimiento académico, la presencia de problemas escolares en menores que sufren la separación y divorcio de sus progenitores se ve confirmada de primera mano por la valoración de los profesores. Así, los maestros señalan que en torno a un 68% de los menores muestran cambios importantes en su trayectoria escolar, mayoritariamente derivados de un aumento de los problemas de concentración y atención, lo que genera una disminución del desempeño escolar.

Si bien es cierto que Wallerstein (1985) (Citado por Seijo, Fariña y Novo. 2002) afirman que pasado el primer año después del divorcio la mayoría de los niños ya no presentan problemas escolares; aunque también precisa que existe un 25% de

menores que transcurridos cinco años de la separación, no han logrado superar las dificultades escolares.

Para los hijos las familias cumplen un papel fundamental para la vivencia y el desarrollo integral, asegura tanto el crecimiento físico sano, como la socialización en conductas básicas de comunicación, un clima de afecto y apoyo incondicional (Bronferbrenner ,1979 Citado por Calderón. 2014).

“La familia se Caracteriza por ser un sistema cambiante compuesto por personas y relaciones cambiantes, pero también es un grupo de continuidad y estabilidad a lo largo del tiempo” (Palacios y Moreno, 1994 Citado por Calderón. 2014, p.6). Es así que cobra importancia la frase: “Para que un niño pueda desarrollarse normalmente necesita que alguien esté loco por él” (Palacios y Rodrigo, 1998 Citado por Calderón. 2014, p.9).

a) Repercusiones del niño según su género.

El género del hijo, como variable personal, también es un determinante de las diferencias en el desajuste que genera el divorcio o separación, pues parece que los varones tengan mayores dificultades para superar esta situación conllevando mayor intensidad de los problemas y sensaciones negativas (Cantón et al., 2002).

Cantón et al. (2002) manifiestan que se han detectado consecuencias más negativas en los hijos varones, especialmente cuando han pasado unos años de la separación parental, mientras que las hijas parecen adaptarse en menor tiempo, siendo las repercusiones de la separación menos visibles. Órgiles, Espada y Méndez (2008) evaluaron la ansiedad de los hijos de padres separados a través del Cuestionario STAI-C, y obtuvieron como resultados que los hijos varones no presentaban niveles significativos de ansiedad, a diferencia del género femenino que manifestaban más ansiedad ante la separación de sus padres. Dichos resultados están de acuerdo con otros autores que confirman que ante la ruptura parental los hijos varones suelen externalizar más los problemas con conductas agresivas e hiperactividad y que las hijas presentan más conductas internalizadas como ansiedad y depresión (Cantón et al., 2002).

La reacción de los hijos a la desestructuración familiar también depende del funcionamiento psicológico particular de cada niño. Así, aquellos cuya salud mental no está afectada responden a la separación y/o divorcio de sus padres de manera más adecuada (Castells, 1993 citado por Bolívar y Paola, 2016).

Para Vallejo, Sánchez y Sánchez (2004), la provisión de estabilidad afectiva y emocional que requiere el niño puede verse seriamente amenazada por la separación o el divorcio de los padres, sobre todo, si el apego del niño todavía no está definido (Vallejo, Sánchez, y Sánchez, 2004). Desde las perspectiva de género, los niños varones parecen ser los que son más afectados por el divorcio de los padres, pues comparados con las niñas, presentan más irritabilidad y problemas escolares (Rodríguez, 2015).

3.3.1 Sentimientos de Pérdida (Duelo).

Duelo es un término que, en nuestra cultura, suele referirse al conjunto de procesos psicológicos y psicosociales que siguen a la pérdida de una persona con la que el sujeto en duelo, el deudo estaba psicosocialmente vinculado. El duelo, del latín dolus (dolor) es la respuesta emotiva a la pérdida de alguien o de algo (Cabodevilla, 2007).

En general en todos los duelos existirán muchas características comunes, puesto que parten de una información básica heredada y en íntima relación con nuestra supervivencia. Sin embargo, la experiencia, el aprendizaje, la personalidad, y otra serie de factores externos, como pueden ser otros vínculos, moldearan de forma individual la respuesta de duelo en cada individuo (Cabodevilla, 2007).

Dimensión Cognitiva. Se refiere a lo mental. Dificultad para concentrarse, confusión, embotamiento mental, falta de interés por las cosas, ideas repetitivas, generalmente relacionadas con el difunto, sensaciones de presencia, olvidos frecuentes (Cabodevilla, 2007).

Desde un enfoque más centrado en el duelo infantil, no existe una fórmula para guiar a los niños a través del proceso de duelo (Kroen, 2002). Los mecanismos de defensa ante estas situaciones son diferentes a las que podemos encontrar en los adultos. Diferentes estudios en la literatura indican que “el duelo en los niños sigue un curso paralelo al de los adultos, pero que las características específicas de la infancia determina algunas diferencias en este proceso”. (Sipos y Solano, 2002, p. 2). Freud (citado por Worden, 2009), refiere que en los adultos las conductas habituales en situaciones de duelo son la depresión y la melancolía, mientras que Villanueva y García (2000) afirman: “los niños (...) utilizan más la negación, mantienen la capacidad de disfrutar con situaciones agradables, y no pierden la autoestima” (p. 219). Aun así, las aportaciones de otros autores como Parker (citado por Gamó y Pazos, 2009) señalan que la pérdida de un ser querido a edades tempranas dificultan el duelo, originando de esta forma problemas futuros en el desarrollo de la personalidad del niño (Franco, 2013).

En otro orden de ideas, es importante comprender como los niños experimentan el duelo durante sus distintas edades y etapas (Kroen, 2002). Existen discrepancias entre diferentes autores en relación a la edad en la que se puede comenzar a hablar de duelo. Bowlby (citado por Villanueva y García, 2000) afirma que a partir de los primeros 6 meses de edad los niños ya comienzan a revelar síntomas de duelo, a diferencia de Wolfenstein y Najera (citado por Villanueva y García, 2000), que alegan que no se puede hablar de duelo hasta que los niños alcanzan la adolescencia (Franco, 2013).

3.3.2 Carencia Afectiva.

Señala la situación en que se encuentra un niño que ha sufrido o sufre la privación de la relación con su madre, o de un sustituto materno o paterno, y que padece el déficit de atención afectiva necesaria en la edad temprana. La carencia afectiva o las alteraciones por carencia relacional se refieren a aquellas situaciones en que la maduración de la personalidad del niño se interfiere por la falta grave de estimulación afectiva (Contreras, 2010).

En el ser humano no existe la posibilidad de una maduración correcta sin el calor afectivo del amor, en cualquier circunstancia cualquier persona puede sentir no haber amado lo suficiente o no haber sido amado de forma adecuada. Estos sentimientos de malestar, que generalmente son transitorios, no constituyen el tema de la carencia afectiva en su sentido estricto (Contreras, 2010).

La carencia puede manifestarse cualitativamente de distintas formas y a través de diversas modalidades, sea por negligencia y abandono o bien por situaciones de ruptura debido a sucesivas y repetidas hospitalizaciones, separación de los padres, etc. (Center, Londres 94, 2010).

Las investigaciones han puesto de manifiesto los efectos de experiencias repetidas de separación de los padres y de cambios frecuentes de las figuras parentales. El niño se torna extremadamente sensible a las amenazas potenciales de separación y desarrolla un estado afectivo particular; esta entre el deseo de unirse y el temor de perder al adulto, mientras él puede tener reacciones opuestas aparentemente: por una parte, distancia, oposición, agresividad; por otra, dependencia, inseguridad, ansiedad; el niño presenta una reacción de apego ansioso (Bowlby, 1998).

Síntomas cognitivos: las perturbaciones cognitivas aparecen en diferentes áreas.

a) retardo intelectual: el niño carencial muestra normalmente un retardo intelectual con un CI inferior a la media, este retardo intelectual es debido a la falta de estimulación socio-cultural durante la primera infancia (antes de los seis años), la inteligencia lenta o límite conlleva normalmente trastornos en el aprendizaje o déficit de rendimiento escolar (Contreras, 2010).

b) trastornos del lenguaje: el niño carencial muestra normalmente un retardo en el desarrollo del lenguaje, así como trastornos más específicos (trastornos en la articulación, retardo en el inicio de la palabra (del lenguaje). El sujeto descuida la esfera de la verbalización en beneficio de la esfera de la acción; el vocabulario y la comunicación son pobres. por ello, la prueba de inteligencia muestra un declive entre la parte verbal en la que demuestran las bajas capacidades de generalización y abstracción, y la parte no verbal en la que demuestran un pensamiento concreto

y práctico suficiente, las capacidades de mentalización están restringidas, mientras que el paso al acto está facilitado (Contreras, 2010).

c) Desorientación temporal: el niño carencial difícilmente puede valorar el tiempo de una forma objetiva: considera los momentos agradables como demasiado cortos y los momentos desagradables como muy largos. Por ello, no puede llegar a construir una historia con un pasado y un futuro; tiene dificultades en situar en el tiempo las fechas importantes de su vida, o de acordarse de acontecimientos significativos que lo han marcado; también tiene dificultades en anticiparse al devenir y hacer proyectos realistas. (Martínez, 2013 citado por Coronel, 2017).

3.3.3 Ilusión de Reconciliación o Fantasía de Reconciliación.

Este fenómeno, de alta prevalencia, hace referencia al sentimiento de reunificación familiar, los niños permanecen fieles a la estructura familiar existente antes del divorcio, persistiendo en sus fantasías de familia unida (Fariña y otros, 2002). Como señala Pinto (1997) la fantasía de reconciliación de los padres perdura por mucho tiempo, en ocasiones para siempre. Así, se aferran a la idea de que sus padres no se han separado o bien que volverán a estar juntos en un futuro, pensamientos que les imposibilita llevar a cabo el duelo y mantener la estabilidad emocional.

Un factor que modula la fantasía de reconciliación de los menores es la información que poseen sobre los eventos que ocurren en su familia; sino disponen de ella o se le ha transmitido insuficientemente, tienden a recurrir a la imaginación y a la fantasía (Fariña, Seijo y Vázquez, 2003; Fernández y Godoy, 2002). De igual manera, la forma en que conocen la ruptura conyugal de sus padres desempeña un papel importante en la aceptación y asimilación de la misma. De este modo, es importante que los propios padres les comuniquen que la separación se va a producir, participándoles, entre otras cosas, de quien se marchará de casa y el día en que lo hará, fecha que se ha de respetar para no fomentar la fantasía de la reunificación parental. En esta línea, Bendeck y Brown (1999) señalan que los hijos, cuyos

padres compartieron la responsabilidad de informarles conjuntamente, muestran un mayor ajuste psicológico (Fariña y otros, 2003). Por su parte, Fernández y Godoy (2002) precisan que los hijos asimilan mejor la noticia cuando los padres utilizan una comunicación asertiva; mostrándose seguros de la decisión y evitando expresar emociones tales como la ira, preocupación o tristeza (Fariña y otros, 2003). Con niños de corta edad la explicación ha de ser muy clara y sencilla para facilitarles la comprensión del mensaje, recalcándoles que “los quieren mucho, que siempre los van seguir queriendo, pero que han decidido vivir en casas diferentes, y que desde ahora ellos van a tener dos casas en donde vivir y seguir siendo felices”. Como veremos más adelante, también se les ha de aclarar que esa decisión no tiene nada que ver con ellos o con su conducta. Asimismo, resulta de gran relevancia controlar las emociones, de tal forma que se le transmita tranquilidad y sosiego, evitando cualquier atisbo de ansiedad o miedo. Porque será este tipo de información no verbal la que procesen con más fuerza, y la que les afectará en mayor medida.

Por otra parte, la ilusión de reconciliación también se propicia cuando los progenitores alternan períodos de convivencia y períodos de separación, desencadenando en el menor la responsabilidad de unirlos (Fariña y otros, 2003).

De forma genérica, podemos señalar que los hijos no suelen aceptar la separación de los padres; incluso cuando el clima familiar, previo a la separación, haya sido altamente conflictivo. Además, tienden a mantener la percepción y la creencia de poder resolver la disolución de la pareja, oponiéndose de forma activa conductual o cognitivamente a todo cuanto implique una ruptura definitiva (Fariña y otros, 2002). La ilusión de reconciliación se puede mostrar en los juegos y los comentarios de los niños, describiendo su familia sin considerar los cambios que la separación produjo, persistiendo en la fantasía de familia unida y negando la separación conyugal de sus padres. Esta fantasía se acompaña de otros conflictos internos, tales como el sentimiento de culpa, puesto que pueden creer que su comportamiento es la causa de la separación. Estas cogniciones distorsionadas pueden provocar en el menor un sentimiento de impotencia, frustración, desilusión

y enfado; lo cual va a dificultar tanto la aceptación de la nueva situación como su estabilidad emocional.

3.3.4 Sentimiento de Culpa.

El concepto de culpa es un efecto doloso que surge de la creencia o sensación de haber transgredido las normas éticas personales o sociales, sobre todo cuando de la conducta (u omisión) de una persona ha derivado un daño a otra. Jurídicamente, la culpa alude al acto trasgresor; psicológicamente, a la mala conciencia y al efecto negativo (remordimiento) que el sujeto experimenta (Baumeister, Reis y Delespaul, 1995; Castilla del Pino, 2000).

Es frecuente que los niños se sientan culpables de que los padres se separen, provocándoles un fuerte malestar emocional. Los niños de educación infantil, como refieren Kalter y Remblar (1981) presentan sentimientos de culpabilidad, que se pueden plasmar, principalmente en: a) la creencia de que ellos causaron las disputas de sus padres o que pudieron haber hecho algo para detenerlas y evitar la separación; b) pensar que el padre se fue o no viene a verlo suficientemente porque no lo quería, debido a que él no es lo bastante inteligente, simpático o cariñoso. De este modo, como ya se ha señalado, los padres deben esforzarse para que los niños entiendan la situación y, explicarles que su decisión nada tiene que ver con ellos, y que se separarían en cualquier circunstancia (Seijo, Fariña, y Novo, 2000).

Cantón y Justicia (2007) precisan, basándose en los hallazgos de Wallerstein, que “los preescolares presentan un alto nivel de ansiedad ante la separación, miedo a que los padres los abandonen, regresiones conductuales y una escasa capacidad para entender el divorcio y, consiguientemente, una tendencia a culparse a sí mismos por la separación”. El sentimiento de culpa facilita la aparición de estados de tristeza y depresión, afectando además a la autoestima. Incluso niños de corta edad se pueden ver sumidos en estados emocionales negativos que inciden en su comportamiento general, y en su capacidad para sentirse bien. De nuevo, el estado

evolutivo en el que se encuentran, en pleno desarrollo cognitivo, les impide tener la capacidad para efectuar un razonamiento con un estilo atribucional adecuado, asumiendo mayoritariamente la responsabilidad de los acontecimientos. Esta atribución interna para la decepción o el fracaso puede iniciar una tendencia de pensamiento, que de instaurarse en ellos, les afectará en su futura salud mental y física. Por este motivo, se les ha de ayudar a entender que la causa de la separación conyugal de sus padres es un hecho ajeno a ellos. Si bien esto se les ha de aclarar en la información que le ofrezcan los padres, también es preciso abordarlo, de forma focalizada, en los programas de intervención para que no les quede ningún atisbo de duda de que la separación/divorcio de sus padres nada tiene que ver con ellos.

Considerando que la ilusión de reconciliación y los sentimientos de culpa, sin duda, presentan una elevada prevalencia en estos niños, en este artículo se expone como se aborda en el programa “Ruptura de Pareja no de Familia” (Fariña y otros, 2002).

3.3.5 Ira

La ira como todo, tiene una parte positiva y otra negativa. Dawn Huebner, 2008, define muy bien la parte positiva: “es la forma en que nuestro cuerpo nos pone en alerta entre los problemas. La ira nos estimula, dándonos la energía que necesitamos para arreglar lo que está mal”. Y también nos dice que la parte negativa de la ira: “puede hacerse demasiado grande y descontrolarse en un abrir y cerrar de ojos. Puede dirigirse mal o expresarse de forma perjudicial” (Vigo, 2014).

La ira surge cuando la persona se ve sometida a situaciones que le producen frustración o que le resultan desagradables. Presenta esquemas cognitivos de evaluación negativa (hostilidad), favoreciendo la expresión de conductas motoras que tiene como finalidad causar daño o destrucción (Vigo, 2014).

Es una de las emociones que se manifiesta con mayor frecuencia en hijos de padres que se encuentran en proceso de divorcio o separación, la mayor parte del tiempo en los niños se manifiesta como problemas conductuales con sus iguales en la

escuela, e incluso podría manifestarse contra alguno de los padres, ya que en ocasiones los hijos toman el lado de uno de los padres y por lo tanto culpabilizan al otro progenitor por la separación o el divorcio sucedido (Marroquín, 2018).

Piqueras, Ramos, Martínez y Oblitas (2010) explican que la ira es considerada como una emoción negativa y se ve como una emoción negativa por la consecuencia adaptativas que esta provoca (Marroquín, 2018).

La ira es un estado de malestar que puede ir desde una intensidad equivalente a la irritación suave hasta la denominada cólera intensa. Se da en respuesta a un mal percibido que amenaza el bienestar de uno mismo o de los seres significativos con los que el individuo se identifica (Marroquín, 2018).

3.3.5.1 Características de la Ira en la actividad Cognitiva.

- Focalización de la atención en los obstáculos externos que impiden la consecuencia del objetivo o son responsables de la frustración.
- Obnubilación, incapacidad o dificultad para la ejecución eficaz de procesos cognitivos (Marroquín, 2018).

3.3.6 Ansiedad.

La ansiedad es una parte de la existencia humana, todas las personas sienten un grado moderado de la misma, siendo ésta una respuesta adaptativa. La ansiedad sigue siendo un tema de gran importancia para la Psicología; su incorporación es tardía, siendo tratado sólo desde 1920, abordándose desde distintas perspectivas. Según el Diccionario de la Real Academia Española (vigésima primera edición), el término ansiedad proviene del latín *anxietas*, refiriendo un estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo, y suponiendo una de las sensaciones más frecuentes del ser humano, siendo ésta una emoción complicada y displacentera que se manifiesta mediante una tensión emocional

acompañada de un correlato somático (Ayuso, 1988; Bulbena, 1986). En general, el término ansiedad alude a la combinación de distintas manifestaciones físicas y mentales que no son atribuibles a peligros reales, sino que se manifiestan ya sea en forma de crisis o bien como un estado persistente y difuso, pudiendo llegar al pánico; no obstante, pueden estar presentes otras características neuróticas tales como síntomas obsesivos o histéricos que no dominan el cuadro clínico. Si bien la ansiedad se destaca por su cercanía al miedo, se diferencia de éste en que, mientras el miedo es una perturbación cuya presencia se manifiesta ante estímulos presentes, la ansiedad se relaciona con la anticipación de peligros futuros, indefinibles e imprevisibles (Marks, 1986). Tanto la ansiedad como el miedo tienen manifestaciones parecidas, en ambos casos se aprecian pensamientos de peligro, sensaciones de aprensión, reacciones fisiológicas y respuestas motoras; por eso, algunos autores utilizan indistintamente un término u otro (Cambell, 1986; Thyer, 1987). Además, ambos se consideran mecanismos evolucionados de adaptación que potencian la supervivencia de nuestra especie (Thyer, 1987). En esta línea, Johnson y Melamed (1979) indican que la ansiedad se diferencia del miedo en que la primera consiste en la emisión de una respuesta más difusa, menos focalizada, ocurriendo sin causa aparente y quizás mejor descrita como aprensión para el individuo. La característica más llamativa de la ansiedad es su carácter anticipatorio, es decir, posee la capacidad de prever o señalar el peligro o amenaza para el propio individuo, confiriéndole un valor funcional importante (Sandín y Chorot, 1995); además, tiene una función activadora y facilitadora de la capacidad de respuesta del individuo, concibiéndose como un mecanismo biológico adaptativo de protección y preservación ante posibles daños presentes en el individuo desde su infancia (Tobal, 1996). Sin embargo, si la ansiedad supera la normalidad en cuanto a los parámetros de intensidad, frecuencia o duración, o bien se relaciona con estímulos no amenazantes para el organismo, provoca manifestaciones patológicas en el individuo, tanto a nivel emocional como funcional (Vila, 1984 citado por Sierra, 2003).

Suele ser otra de las emociones que se podrían llegar a manifestar en hijos de padres separados, o que están en proceso de divorcio. Esto se debe a que los

mismos están a punto de experimentar un sin número de cambios o situaciones que afectaran su vida cotidiana de forma significativa.

Según el Grupo de trabajo de la Guía Práctica para el Manejo de Pacientes con Trastornos de Ansiedad en atención primaria (2006:31) “La ansiedad puede definirse como una anticipación de un daño o desgracia futuro acompañada de un sentimiento de disforia desagradable y/o de síntomas somáticos de tensión”

La ansiedad funciona para las personas como mecanismo de adaptación al miedo, es importante comprender que la ansiedad es una emoción que puede ocurrir en condiciones que generen estrés.

3.3.7 Tristeza.

La tristeza es el sentimiento negativo, caracterizado por un decaimiento en el estado de ánimo habitual de la persona, que se acompaña de una reducción significativa en su nivel de activación cognitiva y conductual, y cuya experiencia subjetiva oscila entre la congoja leve y la pena intensa propia del duelo o de la depresión (Vigo, 2014).

Los efectos cognitivos de la tristeza son la atenuación de la atención hacia el ambiente, la orientación hacia el medio interno, el aislamiento, y también favorece la autoevaluación y la reflexión sobre la situación problema (Vigo, 2014).

La tristeza extrema nos lleva a la depresión, al sentimiento de melancolía profunda, que junto con la incapacidad para experimentar placer alguno, hace que la persona tenga dificultad en la interacción con el medio y tenga problemas en sus procesos mentales (Vigo, 2014).

El individuo que esta triste, posee una actitud pesimista y un desinterés que alcanza a todos los ámbitos de su vida (Vigo, 2014).

Posee una reflexión mental más lenta y costosa, y solo tiene pensamientos negativos, que giran en torno a sentimientos de desánimo e incapacidad, la atención y la concentración disminuyen de forma notoria, básicamente como

resultados de desinterés, la falta de motivación y el bajo nivel de activación (Vigo, 2014).

Expresión corporal.

- Afectación de los ritmos biológicos.
- Alteraciones del sueño y del apetito.
- Efectos fisiológicos:
 - Dolores de cabeza
 - Estreñimiento.
 - Palpitaciones y sensación de cansancio crónico (Vigo, 2014).

Es una de las emociones que también se puede manifestar en hijos de padres divorciados, es natural entender que la pérdida de un ser querido, no es fácil de aceptar. Ya que en la mayor parte de ocasiones es uno de los padres, generalmente el padre, el que abandona el hogar y, por lo tanto, los hijos no podrán compartir el mismo tiempo junto.

Piqueras et al. En su estudio en el (2010) explican “La tristeza-depresión, al igual que cualquier otra emoción, tiene una función filogenética adaptativa para recabar la atención y el cuidado de los demás constituir un modo de comunicación en situaciones de pérdida o separación, o un modo de conservar “energía” para poder hacer frente a ulterior proceso de adaptación.”

La tristeza sucede ante situaciones que significan para la vida de las personas una privación o podrían causar un daño. Este sentimiento también la pueden causar situaciones impliquen una alegría con mayor intensidad que su puede llegar a tornar dañina.

3.3.7.1 Síntomas de la Tristeza en los Procesos Cognitivos implicados.

- Valoración de pérdida que no puede ser reparado.
- Focalización de la atención en las consecuencias a nivel interno de la situación.

- Proceso cognitivo característico de la depresión (triada cognitiva, esquemas depresivos y errores en el procesamiento de la información (Teoría de Beck: Beck et al. 1983).
- Teoría de la desesperanza (Ambos et al. 1978) y Teoría de la indefensión aprendida (Solimán, 1981).

3.3.8 Depresión Infantil

La depresión es, quizás, el problema más común de todos los problemas de salud mental. La depresión es un problema del estado de ánimo de las personas, que se describe como un sentimiento de tristeza. Se presenta pérdida de interés o placer en casi todas las actividades. Este trastorno afecta, los hábitos alimenticios, ciclos de sueño y autoestima, entre otros. Un trastorno depresivo no es lo mismo que un decaimiento pasajero. El episodio depresivo se acompaña por lo general de deterioro social, laboral o de otras áreas importantes de la actividad del individuo. En algunos sujetos con episodios leves, la actividad puede parecer normal, pero esté implica un esfuerzo muy importante¹. Cualquier persona puede sufrir depresión, sin importar edad, grupo étnico o clase social; sin embargo, diversos estudios han demostrado que las mujeres son más susceptibles a desarrollar un trastorno depresivo (Acosta, 2011).

La depresión, al igual que otras enfermedades, puede manifestarse de diferentes formas, caracterizándose por variaciones en el número de síntomas, severidad y persistencia de los mismos, teniendo como característica una alteración del estado de ánimo, clasificándose en tres tipos: trastorno depresivo mayor (depresión mayor), distimia o depresión leve y trastorno bipolar (trastorno maniaco-depresivo). El criterio de diagnóstico para depresión establece que los síntomas deben mantenerse la mayor parte del día, casi a diario, durante al menos dos semanas consecutivas (Acosta, 2011).

Depresión en Niños. Sentirse triste o decaído, tener un mal estado de ánimo o melancolía ocasional, no significa estar deprimido. Estos sentimientos pueden

presentarse en niños de alrededor de 10 años de edad. Pero cuando el estado depresivo se presenta durante un lapso superior a semanas o meses y limita la capacidad del niño para funcionar normalmente, se trata de síntomas inequívocos de un episodio depresivo. Durante mucho tiempo se consideraba que la depresión en niños no existía y que era propia de la edad adulta; sin embargo, en los últimos 30 años, se empezó a reconocer a la depresión como un padecimiento que también afecta a niños y adolescentes, por lo cual, ha adquirido gran importancia dentro del ambiente científico, y ha comenzado a atraer la atención del público en general. Los desórdenes depresivos durante la juventud ocurren con frecuencia pudiendo ser crónicos y recurrentes, la cual puede continuar en la edad adulta. En un estudio realizado por el Instituto Nacional de Salud Mental (NIMH, por sus siglas en inglés) a niños y adolescentes de 6 a 17 años, se encontró, que más del 6 % de ellos, habían padecido algún trastorno depresivo en los últimos 6 meses. Asimismo, otros estudios afirman que arriba del 15 % de los niños y adolescentes poseen algún síntoma o síntomas de un trastorno depresivo mayor, y que el 3 % de los adolescentes presenta distimia (depresión leve). Antes de la pubertad tanto niños como niñas tienen la misma probabilidad de presentar distimia (Acosta, 2011).

Sintomatología de la Depresión Infantil.

Tiene características propias, por ejemplo, en los niños y adolescentes el estado de ánimo puede ser irritable en lugar de triste. La depresión afecta el crecimiento y desarrollo del individuo, provocando bajo rendimiento escolar, aislamiento social, baja autoestima, desesperanza, tristeza frecuente, dificultad para concentrarse, desórdenes alimenticios y en los ciclos de sueño. En los adolescentes, el trastorno depresivo mayor es la principal causa del comportamiento suicida. El mayor problema de estos trastornos es que más del 70 % de los niños y adolescentes no reciben un diagnóstico ni tratamiento adecuado, debido a que esta puede generar consecuencias posteriores en la salud emocional de los individuos (Acosta, 2011).

La depresión infantil es un desorden caracterizado por una alteración en el estado de ánimo, acompañada de cambios en el comportamiento a nivel escolar, familiar y social. El estado depresivo persiste e interfiere con las capacidades y acciones

de la persona, esta alteración se presenta de diversas formas con grados y duración variable. Estos grados son: leve, moderado y severo. Los síntomas varían según la etapa de desarrollo en la que se encuentra el menor. La DI ha sido asociada a diversos factores precipitantes como los genéticos y psicosociales. (Rodríguez; Ramírez, s/f).

3.3.9 Estrés en la Infancia.

Lazarus y Folkman (1986) definen el concepto de estrés como las interrelaciones que se producen entre la persona y su contexto, en el que está inserto. El estrés se produce cuando la persona valora lo que sucede como algo que supera los recursos con los que cuenta y pone en peligro su bienestar personal. Por medio se encuentra la evaluación cognitiva que realiza el sujeto; pero además, tiene en cuenta el elemento emocional que conlleva esta situación (García y Santana, 2016 citado por Martínez y Pérez, 2012).

Los síntomas de estrés en la edad escolar son más fáciles de detectar que en la etapa preescolar, entre otras razones porque los niños a medida que crecen saben y describen mejor, aunque no sin dificultad, cómo se encuentran (Martínez y Pérez, 2012).

En el período escolar (aproximadamente entre los 6 y los 12 años) son los aspectos ambientales los que suelen explicar la aparición del estrés infantil. Entre los factores estresantes hay que incluir la exposición del niño a situaciones de maltrato, la falta de afecto, la separación/divorcio de los padres, la penuria económica, los problemas en el centro educativo (inadaptación, malas relaciones, sobrecarga de trabajo, etc.), las enfermedades crónicas, la baja autoestima, las escasas habilidades interpersonales, etc (Martínez y Pérez, 2012) .

Conflictos familiares, como la separación o divorcio de los progenitores (Baena, 2007). No obstante, autores como Rutter (citado en Baena 2007), afirman que: “lo relevante en estos casos es el grado de conflictividad y agresividad que suele acompañar a las rupturas familiares”. Del mismo modo, cabría citar las peleas entre

hermanos/as como estímulo familiar estresante (Trianes et al., 2012) y la pérdida de los padres o de algún familiar cercano (Baena, 2007 citado por Pacheco, 2015).

3.3.10 Baja Autoestima en los Niños

La autoestima (AE) es el sentimiento valorativo de nuestro ser, de nuestra manera de ser, de quienes somos nosotros, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad. Esta se aprende, cambia y la podemos mejorar. Es a partir de los 5-6 años cuando empezamos a formarnos un concepto de cómo nos ven nuestros mayores (padres, maestros), compañeros, amigos, etcétera y las experiencias que vamos adquiriendo.

Cuando un niño tiene una buena autoestima, se sabe valioso y competente. Entiende que aprender es importante, con lo cual no se siente disminuido cuando necesita ayuda. Es responsable, se comunica bien y es capaz de relacionarse adecuadamente con otros. Un niño con baja autoestima no confía en sí mismo y por lo tanto tampoco en los demás. Suele ser tímido, hipercrítico, poco creativo y en ocasiones puede desarrollar conductas agresivas, de riesgo y desafiantes. Esto provoca rechazo en los demás, lo que a su vez repercute en su autovaloración. En la conformación de la autoestima, influyen factores de diversos tipos:

- Personales (la imagen corporal, las habilidades físicas e intelectuales...).
- Personas significativas (padres, hermanos, profesorado, amigos,...).
- Factores sociales (valores, cultura, creencias...) (Consejos de Salud y guías Anticiadoras, 2007).

En contraposición a esto, el estudio realizado por Morgado y González (2012) muestra como resultados relativos a la autoestima que un 36,76% de los hijos de familias separadas tienen una autoestima superior a la de sus compañeros que conviven con ambos padres y que un 35,43% de estos últimos presenta una autoestima por debajo de la media de aquellos que vivían solo con uno (Bolívar y Paola, 2016).

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Enfoque del Estudio:

Cualitativo: Es una vía de investigar sin mediciones numéricas, tomando encuestas, entrevistas, descripciones, puntos de vista de los investigadores, reconstrucciones los hechos, no tomando en general la prueba de hipótesis como algo necesario. Se llaman holísticos porque a su modo de ver las cosas las aprecian en su totalidad, como un TODO, sin reducirlos a sus partes integrantes. Con herramientas cualitativas intentan afinar las preguntas de investigación (Cortes e Iglesias, 2004).

Tipo de Investigación:

Descriptiva: Sirven para analizar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno y sus componentes. Permiten detallar el fenómeno estudiado básicamente a través de la medición de uno o más de sus atributos. Por ejemplo la investigación en Ciencias Sociales se ocupa de la descripción de las características que identifican los diferentes elementos y componentes, y su interrelación (Velásquez, 2016).

Diseño de Investigación:

Teoría Fundamentada: Tiene como procedimiento fundamental para el análisis de los datos el método comparativo constante por medio del cual el investigador codifica y analiza los datos de manera simultánea para el desarrollo progresivo de ideas teóricas que tengan una estrecha correspondencia con los datos, mediante la puesta en escena de cuatro etapas: La comparación de incidentes aplicables a cada categoría, la integración de las categorías y sus propiedades, la delimitación de la teoría y la escritura de la teoría (Glaser & Strauss, 1967 citado por Alveiro y Diego, 2013).

CONCLUSIONES.

De acuerdo con la búsqueda de información sobre el tema a tratar, se ha llegado a la conclusión que el divorcio o separación de personas con hijos pasaran por un proceso aún más difícil; porque ahora no solo involucra a dos adultos sino a menores de edad que se encuentran en constante cambio, en donde se enfrentaran a la ruptura familiar. Es importante resaltar que el estilo de vida en familia y el cómo se lleve a cabo la separación será la manera en como afectara el actuar y el comportamiento de los niños.

Los niños son personas que pasan por diferentes procesos como lo son cambios biológicos, psicológicos, sociales antes de llegar a la vida adulta, todos estos procesos forman parte para la creación de sus estructuras mentales, personalidad, conducta; los niños de edades 6 a 11 años que están en un nivel de educación primaria y que llegan pasan por el divorcio de los padres se ven afectados directamente en el rendimiento académico y en su estabilidad emocional que se ve reafirmado en la presente investigación.

Existen muchas causas para los problemas en el aprendizaje de los niños, pero una de las principales causas de acuerdo a nuestra investigación realizada es la separación o el divorcio de los padres por los cambios que implica dentro de una “estabilidad familiar”, dando pauta a un estilo de vida inestable en los menores por los cambios en el entorno, escuela, vivienda entre otros; también derivado del proceso de separación se ven involucrados en los constantes enfrenamientos a causa de ambos progenitores que ponen en peligro la seguridad , salud física y mental de los niños.

Las consecuencias negativas en el aprendizaje de los niños ante el divorcio de los padres suelen tener un origen psicológico y de enfermedades físicas que afectaran en su forma de aprender así como en su comportamiento, mismas que si no se detectan a tiempo y adecuadamente afectaran en su vida cotidiana.

Dentro de los aspectos donde se ve perjudicado en el aprendizaje de los niños es la atención, ya que los niños no se encuentran en condiciones de concentrarse en las actividades escolares a la invasión de pensamientos respecto a lo que ocurre en su vida.

El estado de ánimo de los niños hablando de Autoestima se forja a través de nuestro primer círculo social (padres, familiares, escuela, vecinos); por lo tanto si un niño tiene una Baja Autoestima afectara de manera significativa en sus procesos de aprendizaje por su falta de confianza, en sí mismo, timidez, que afectara en su autovaloración.

De esta manera el estrés y la ansiedad, se manifiesta en las circunstancias por las que está pasando el menor que supera sus recursos o/y herramientas con las que cuenta y pone en peligro su bienestar, al encontrarse en una situación de cambios, en la vida académica el niño se siente asilado (ya sea al cambio de una nueva escuela o la misma), la creación de conflictos con sus compañeros y maestros repercutiendo en su rendimiento escolar manifestando una tensión emocional acompañado muchas veces por cuadros somáticos(dolores de cabeza, estomago).

Los sentimientos de perdida y falta de afecto que exteriorizan los niños ante el divorcio de los progenitores, los menores tiene pensamientos de abandono de no sentirse amados o queridos lo suficiente por el proceso en el cual están inmersos que en muchas de las ocasiones los padres pierden contacto con los hijos y los ven corto tiempo, viéndose su aprendizaje afectado y teniendo dificultad para concentrarse, confundirse, desinterés, estancamiento mental e ideas repetitivas.

Los niños se hacen fantasía de reconciliación aferrándose a la idea de que sus padres no se han separado y que en algún momento volverán a estar juntos o por otra parte los niños crean sentimientos de culpa provocándoles un fuerte malestar emocional, adjudicándose la ruptura entre sus padres, teniendo pensamientos y escenarios catastróficos en los cuales el niño cree que pudo a ver evitado para evitar la separación. Sin embargo esto implicará cambios de conducta negativos (timidez, agresividad, tristeza) y que el menor no tenga un razonamiento y aprendizaje adecuado y pueda seguir con sus actividades.

La ira es una de las demostraciones más comunes del comportamiento cuando una persona se ve sometida en una situación desagradable, cuando los niños viven un proceso de divorcio, la ira se manifestara de manera conductual causando problemas notables dentro de la escuela como consecuencia los castigos, rechazo con sus compañeros, suspensiones afectaran en el aprendizaje por la conducta negativa del menor.

Como otra de las consecuencias negativas que pudimos identificar gracias a la investigación es la depresión infantil es uno de los problemas de salud mental, del estado de ánimo que se describe como un sentimiento de tristeza profundo, en donde se presenta perdida de interés en las actividades, este trastorno altera en muchas de las veces el ciclo de sueño, hábitos alimenticios, autoestima, afectando las áreas sociales, conductuales que repercuten en su desempeño escolar causando faltas en las escuelas, incumplimiento en el trabajo de clases así como de las tareas, en la participación activa, en la escucha, etc. Muchas veces la detección y diagnostico se confunde con la tristeza, que sin duda alguna es un sentimiento negativo y el niño que manifiesta tristeza presenta una actitud pésima y desinteresada en las actividades diarias incluyendo en su aprendizaje.

Todas estas causas tienen una sintomatología que afectan de manera notable en la forma en que el niño aprenda y se desenvuelva en el ambiente escolar y que pueden llegar a presentarse ante la separación de los padres.

Los niños en la mayoría de las ocasiones no saben cómo reaccionar ante algunas situaciones como lo es la separación de sus padres y esto va a depender de su forma de ser y la adaptación ante la circunstancias.

Por último podemos observar que una de las principales consecuencias negativas en el aprendizaje de los niños es el divorcio o separación de los padres, que no es un determinante el cual se vea reflejado en el menor tomando en cuenta el estilo de vida que tenía antes, durante y posterior a la separación.

FUENTES CONSULTADAS.

Acevedo I. y Contreras K. (2016). *Modalidad de grado para pregrado en Psicología Revisión Literaria Efectos del Divorcio de los Padres en el Rendimiento Académico de sus Hijos.*

<https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/325/1/Efectos%20del%20divorcio%20de%20los%20padres%20en%20el%20rendimiento%20acad%C3%A9mico%20de%20sus%20hijos.pdf>

Acosta M. (2011). *Depresión en la Infancia y Adolescencia: Enfermedad de nuestro tiempo.* <https://www.medigraphic.com/pdfs/arcneu/ane-2011/ane111e.pdf>

Alveiro y Diego (2013). *La Teoría Fundamentada como Metodología para la Integración del Análisis Procesual y Estructural en la Investigación de las Representaciones Sociales.* <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539419008.pdf>

Biblioteca Jurídica Virtual UNAM. (2017). *III. La Definición de la Niña y Niño y las Concepciones desde las que se construyen sus Derechos.* <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/10/4706/5.pdf>

Bolaños I. (2008). *Conflicto Familiar y Ruptura Matrimonial: Aspectos Psicológicos.* <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-41342/rupturas.pdf>

Bolívar M. y Paola M. (2016). *Los Niños ante la Ruptura Parental.* https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/46215/BolivarMartin_TFGFamilia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cabodevilla E. (2007). *Las Pérdidas y sus Duelos.* <https://scielo.isciii.es/pdf/asisna/v30s3/original11.pdf>

CAPÍTULO 1. (2012). *La Familia.* <http://tesis.uson.mx/digital/tesis/docs/21882/Capitulo1.pdf>

Concejos De Salud y Guías Anticipadoras. (2007). *Como Fomentar el Autoestima en el Niño/a.* <https://www.spapex.es/sites/default/files/autoestima.pdf>

Contreras G. (2010). *La Carencia Afectiva*.
<https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2338/1/tps637.pdf>

CORE.AC.UK. *Sociología de la Infancia: las Niñas y los Niños como Actores*.
<https://core.ac.uk/download/pdf/132236092.pdf>

Coronel P. (2017). *Síndrome de Carencia Afectiva y sus repercusiones en el Crecimiento y Desarrollo de Niños Menores a cuatro años del Centro Infantil del buen vivir catamayo*.
<https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/19587/1/TESIS%20PAMELA%20CORONEL.pdf>

Cortes M. e Iglesias M. (2004). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación*.
https://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/metodologia_investigacion.pdf

Desconocido. (2018). *Primaria 6-12 Años*.
<http://presentaciondemaria.org/vitoria/wp-content/uploads/sites/33/2018/11/PRIMARIA-1.pdf>

Dr. Cusminsky M. Et al. (1994). *Manual de Crecimiento y Desarrollo del Niño*.
<https://epifesz.files.wordpress.com/2016/08/5manual-de-crecimiento-y-desarrollo-del-ninio1.pdf>

Echeburúa E., Paz De C. y Pedro J. (2001). *Estrategias de Afrontamiento ante los Sentimientos de Culpa*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7061554.pdf>

Franco MA. (2013). *Consecuencias y Mitos del Divorcio en el Duelo Infantil*.
<https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/209/Franco%20Navarro%20M%20ari%CC%81a%20Dolores.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García K. y Santana V. (2016). *Estrategias de Afrontamiento ante la Depresión y el Estrés Infantil ocasionada en Niños por Separación de Padres*.
https://repository.ucc.eddddu.co/bitstream/20.500.12494/14680/1/2016_estrategias_afrontamiento_depresion.pdf

Herrera I. Et al. (2015). *Derecho de las Personas y la Familia. El Divorcio: El Código Civil para el Estado de Tamaulipas Vs. Divorce Act Canadiense*.
<https://www.redalyc.org/pdf/427/42725646010.pdf>

INEGI. (2019). *Con información Registrada en los Juzgados de lo Familiar, Mixtos y Civiles y en las Oficialías del Registro Civil de las Entidades Federativas, el INEGI presenta resultados de la Estadística de Divorcios 2018*.
<https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/EstSociodemo/EstadisticasDivorcios2019.pdf>

INEGI. (2020). *Matrimonios y Divorcios*.
<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/myd.aspx?tema=P>

Ing. Medina R. y L.D.G. Esparza J. (2007). *Violencia como Causa del Divorcio*.
http://cedoc.inmujeres.gob.mx/insp/Como_causa_de_divorcio.pdf

Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. (2013). *I. Separación y Divorcio*.
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3270/7.pdf>

Isidoro. (2009). *Aprendizaje: Definición, Factores y Clases*.
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4922.pdf>

Jaramillo y Leonor (2007). *Concepciones de Infancia*.
<https://www.redalyc.org/pdf/853/85300809.pdf>

Jesús. (2009). *Tema 2: Un resumen del Desarrollo Infantil*.
<https://www.um.es/documents/4874468/10364970/tema2.pdf/36227a0f-0a0b-4891-93da-9116f18f3256>

Marroquín L. (2018). *"Emociones en Hijos de Padres Separados o que están en Proceso de Divorcio en la Procuraduría de los Derechos Humanos, Sede Central"*.
<http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjr/2018/05/42/Marroquin-Luisa.pdf>

Martínez V. y Pérez O. (2012). *El Estrés en la Infancia: Estudio de una Muestra de Escolares de la Zona Sur de Madrid Capital*.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/5305Mnez-Otero.pdf>

- Mirthala B. y Ribeiro-Ferreira M. (2016). *El Divorcio, indicador de Transformación Social y Familiar con impacto Diferencial entre los Sexos: Estudio realizado en Nuevo León*. <http://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v22n90/2448-7147-pp-22-90-00229.pdf>
- Pacheco V. (2015). *Estrés en la Infancia*. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/40405/Pacheco_Almiron_Veronica_Maria.pdf?sequence=1
- Paladines M. y Quinde M. (2010). *La Familia*. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2267/1/tps602.pdf>
- Papalia D. y Martorell G. (2017). *Desarrollo Humano*. <http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/0250.%20Desarrollo%20humano.pdf>
- Raheb C. (2011). *El Niño y las vicisitudes de la Separación y/o Divorcio*. http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/texto_nino_vicisitudes_divorcio.pdf
- Rodríguez P. (2015). *Consecuencias del Divorcio en la Niñez y la Adolescencia, desde la perspectiva de los Adultos en la Ciudad de San Pedro Sula, Cortes, Honduras*. http://www.repositorio.usac.edu.gt/771/1/13TM_%2828%29.pdf
- Ruiz Y. (2010). *Estilos de Aprendizaje en el Aula*. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7234.pdf>
- Sánchez M. (2010). *Factores que influyen en el Divorcio y cómo éste Afecta a los Hijos*. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2318/1/tps619.pdf>
- Sierra, Et al. (2003). *Ansiedad, Angustia y Estrés: Tres Conceptos a diferenciar*. <https://www.redalyc.org/pdf/271/27130102.pdf>
- Tebalan L. (2014). *Divorcio y Rendimiento Académico en Niños de Nivel Primaria*. <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/22/Tebalan-Ludwing.pdf>

Valdés c. Et al. (2011). *Efectos del Divorcio de los Padres en el Desempeño Académico y la Conducta de los Hijos*.
<https://www.redalyc.org/pdf/292/29222521006.pdf>

Velásquez I. (2016). *Tipos de Estudio y Métodos de Investigación*.
<https://nodo.ugto.mx/wp-content/uploads/2016/05/Tipos-de-estudio-y-m%C3%A9todos-de-investigaci%C3%B3n.pdf>

Vigo MA. (2014). *Las Emociones básicas y la Ira*.
<https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/6989/1/Vigo%20Arroyo%2C%20Visitaci%C3%B3n%20TFG%20Las%20emociones%20b%C3%A1sicas%20y%20la%20ira.pdf>

Vilariño M. (2008). *Ilusión de Reconciliación y Sentimiento de Culpa en Hijos de Padres Separados, cómo abordarlo en Edades tempranas*.
<https://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/uforense/descargas/Ilusion-de-reconciliacion-y-sentimiento-de-culpa-en-hijos-de-padres-separados-como-abordarlo-en-edades-tempranas..pdf>