



320825
**UNIVERSIDAD DEL VALLE
DE MEXICO**

**PLANTEL TLALPAN
ESCUELA DE PSICOLOGIA**

CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**LAS RELACIONES FAMILIARES
Y SU INFLUENCIA EN
EL RENDIMIENTO ESCOLAR**

TESIS QUE PRESENTA:
Laura Martínez Ávila

PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGIA.

ASESOR DE TESIS: LIC. ANA CAROLINA FONTES MARTINEZ

MEXICO, D.F. **TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

1996

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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

A MIS PADRES:

Matilde Avila de Martinez
Y
Hans Joachim W. Martinez Segl.

MI MÁS PROFUNDO RESPETO Y AGRADECIMIENTO
POR TODO EL APOYO, EL AMOR Y EL INTERÉS QUE
SIEMPRE HAN DEMOSTRADO EN LA FORMACION DE
CADA UNO NOSOTROS, SUS HIJOS.

- A USTEDES DEDICO EL PRESENTE TRABAJO -

A MIS HERMANOS:

Cristina Martinez Avila
Hans Martinez Avila

A USTEDES QUIERO AGRADECER LOS MOMENTOS
ESPECIALES EN LOS QUE HEMOS CONVIVIDO EN UN
AMBIENTE DE APOYO Y CARIÑO, ME GUSTARIA QUE
SEAN ESOS MOMENTOS TAN ESPECIALES LOS QUE
SIEMPRE NOS MANTENGAN UNIDOS.

- GRACIAS POR SU CONFIANZA -

A MIS FAMILIARES:

Miriam Avila R. y Salvador Acosta Avila
Eva Aura Avila R. y Carlota Rodríguez Adame
Therese Haas Segl y Annie Dewald Segl

Y AMIGOS:

María Teresa Zilli V. y Ricardo Robles B.
Alma Leticia Alvarez V y José L. Ramos
Ismael A. Dávila G., Hugo Romero Bernabé
Marina López Osorio, María Elena Sánchez B.
José Rafael Céspedes V., Miguel Peña Briseño
Fernando Acuña P. y Verónica P. Sanchez de A.
Columba Bárcenas de C., Olga Lidia Campos C.
Oswaldo Chávez R., Rosalinda Islas A.

A USTEDES LOS ESTIMO POR TODO EL CARÍÑO Y LA
AMISTAD SIEMPRE SINCERA QUE EN TODO
MOMENTO ME HAN BRINDADO

A MI NOVIO:

Ing. Antonio N. Mondragón Sosa.

PORQUE DESDE QUE NOS CONOCEMOS ME HAS APOYADO INCONDICIONALMENTE EN TODO MOMENTO Y ME ALIENTAS SIEMPRE A SEGUIR ADELANTE, QUIERO RECORDARTE QUE CUENTAS CON TODO MI APOYO PARA TODO LO QUE DECIDAS EMPRENDER.

- SABES QUE OCUPAS UN LUGAR ESPECIAL EN MI CORAZÓN, GRACIAS POR TU APOYO -

A LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO
PLANTEL TLALPAN

EN ESPECIAL A LOS SIGUIENTES PROFESORES:

Lic. Diana Lucero Arboleda Ramírez

Lic. María Eugenia Andalón Serra

Dr. Antonio Loera Luna

Lic. Martina Ramírez Chávez

Lic. Victor Hugo Dorantes Gutiérrez

PORQUE USTEDES SON PERSONAS QUE SABEN
GANARSE EL CARIÑO Y LA CONFIANZA DE SUS
ALUMNOS, AL TIEMPO QUE VAN SEMBRANDO EN
ELLOS LA SEMILLA DEL CONOCIMIENTO.
ESA SEMILLA ES LA MEJOR DE LAS HERENCIAS.

- GRACIAS POR SUS ENSEÑANZAS -

UN AGRADECIMIENTO MUY ESPECIAL:

Lic. Ana Carolina Fontes Martínez

Lic. María Eugenia Andalón Serra

POR COMPARTIRME SUS CONOCIMIENTOS, POR
BRINDARME PARTE DE SU TIEMPO Y POR SU INTERÉS
EN LA REALIZACIÓN DE LA PRESENTE TESIS.

-MI GRATITUD POR SIEMPRE -

A LA ESCUELA PRIMARIA
"JOSE ENCARNACION GONZALEZ VILLASEÑOR"

EN ESPECIAL A LAS SIGUIENTES
AUTORIDADES:

Sra. María de la Luz Karacheo García
Sr. Ezequiel Karacheo García

POR DAR SU CONSENTIMIENTO PARA LA
REALIZACION DEL PRESENTE ESTUDIO DENTRO DE
SUS INSTALACIONES, TAMBIÉN QUIERO AGRADECER
A ESTA INSTITUCIÓN Y A SUS PROFESORES TODAS
LOS CONOCIMIENTOS QUE EN ELLA RECIBÍ DURANTE
MI ESTANCIA EN ELLA.

- GRACIAS -

INDICE

I N D I C E

JUSTIFICACIÓN	7
INTRODUCCIÓN	10

CAPITULO I.

MARCO TEÓRICO.

1.1 Teorías sobre el Desarrollo Psicológico del Niño	14
1.1.1 Sigmund Freud.	15
1.1.2 Mélanie Klein.	27
1.1.3 Donald Woods Winnicott.	42
1.2 La Familia.	53
1.2.1 Antecedentes.	53
1.2.2 Estructura familiar.	54
1.2.3 Relaciones familiares.	65
1.2.4 Familia y sociedad.	66
1.3 Rendimiento escolar.	68
1.3.1 Historia del fracaso escolar.	68
1.3.2 Concepto de rendimiento escolar.	69
1.3.3 Sexo y fracaso escolar.	72

1.3.4 Factores que afectan el rendimiento escolar.	73
1.3.4.1 Biológicos.	73
1.3.4.2 Psicológicos.	79
1.3.4.3 Pedagógicos.	88
1.3.4.3 Socioculturales.	91

CAPITULO II.

METODOLOGÍA.

2.1 Planteamiento del problema.	95
2.2 Objetivo general.	95
2.3 Objetivos específicos.	95
2.4 Hipótesis.	95
2.5 Variables.	96
2.6 Población.	96
2.7 Tamaño de la muestra.	96
2.8 Tipo de muestreo.	97
2.9 Tipo de investigación.	97
2.10 Diseño de investigación.	98
2.11 Nivel de investigación.	98
2.12 Procedimiento.	98

2.13 Instrumento.	99
2.14 Análisis estadístico.	104

CAPITULO III.

RESULTADOS.

3.1 Presentación de Resultados.	107
3.1.1 Plano gráfico.	109
3.1.2 Plano de las estructuras formales.	115
3.1.3 Plano del contenido.	117
3.1.4 Composición de la muestra.	124
3.2 Interpretación y Discusión.	125
3.2.1 Plano gráfico.	125
3.2.2 Plano de las estructuras formales.	128
3.2.3 Plano del contenido.	129

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.

BIBLIOGRAFIA.

APÉNDICE.

JUSTIFICACION.

El interés por realizar el presente estudio, surge debido a que, en la sociedad actual, en nuestro país como en muchos otros, existe un mayor conocimiento en cuanto a la existencia de hogares que viven en un conflicto constante y son, o están a punto de convertirse en hogares desintegrados. Son diversos los factores que causantes de lo anterior: la crisis económica trae consigo el que ambos esposos deban trabajar y ni así logran que sus recursos económicos sean suficientes; si la pareja cuenta con descendencia, les falta tiempo para dedicárselo a los hijos; la falta de estudios, trae consigo la falta de conocimiento en torno a cómo cuidar y educar a los hijos. Lo anterior, aunado a que en la mayoría de las escuelas, no se investiga de forma individual, el origen del bajo rendimiento escolar de sus alumnos. Este tipo de alumnos debería recibir una especial atención, puesto que la causa de su problemática puede ser diversa. Para ello, es necesario hacer una valoración, la cual puede comprender: entrevistas a los padres, elaboración de una historia clínica del alumno, realizar una valoración médica y, si es necesario, aplicar baterías psicológicas.

En caso de que el problema sea en el éra familiar, el psicólogo puede decidir si es necesario canalizar al alumno o a la familia entera. Según el caso, se les canalizará con un psicólogo, ya sea que se reciba terapia familiar o si se requiere de una terapia individual.

Nuestro estudio pretende saber si en el caso de los niños con bajo rendimiento escolar estudiados, se detecta en todos, o al menos en la mayoría, problemas de índole familiar. Para lo cual, nuestro principal instrumento será el *Test del dibujo de la familia*, el cual encuentra sus fundamentos teóricos básicamente en las técnicas proyectivas.

INTRODUCCION.

Durante años se han llevado a cabo diversos estudios sobre la importancia que tiene el desarrollo del niño, puesto que ya se ha detectado que existen diversos factores que pueden favorecer o perjudicar dicho desarrollo.

Diversos autores han estudiado estos factores causales, pero para comprenderlo han estudiado la evolución del desarrollo emocional del niño, incluso desde etapas anteriores al nacimiento, hasta que éste alcanza su madurez. Pero además se deben tomar en cuenta otros factores que de una u otra forma afectan también el desarrollo del niño, estos se pueden agrupar en cuatro grandes grupos: los factores biológicos, los factores psicológicos, los factores pedagógicos y los factores socioculturales.

Al dar inicio este desarrollo emocional de la criatura, los padres son los primeros en proporcionarle sus primeras experiencias, antes de que ella pueda percatarse de su entorno. Estas primeras experiencias, son a las que el psicoanálisis da tanta importancia, porque dependiendo de cómo hayan sido, se irá formando la personalidad futura del individuo. De esta relación se desprende la forma en como se desenvuelve el niño en sus estudios, si el niño se encuentra con un bajo rendimiento escolar, se debe averiguar si la causa se encuentra en las relaciones familiares, o cualquier otro de los cuatro factores antes mencionados. Para esta labor, es recomendable solicitar la ayuda profesional de un psicólogo, si el problema es de índole emocional. Pero si el problema es por algún daño o deficiencia física, es

recomendable la ayuda profesional de un médico, que sea especialista en el tipo de problema que el niño pudiera estar padeciendo.

Por otro lado, a pesar del interés que los padres tengan por su hijo, para brindarle una vida tranquila, acorde a cada etapa de su desarrollo, son pocos los padres que parecen lograrlo.

A pesar de que existe una gran cantidad de estudios relacionados con el desarrollo del niño y sobre la influencia que tiene el medio ambiente sobre la criatura en estas primeras etapas, todavía no se ha hecho la suficiente conciencia sobre la importancia que tiene la preparación de la pareja, cuando ambos han decidido ser padres.

Por todo lo anterior, para el presente estudio nos enfocamos particularmente a la gran importancia que existe en la influencia que las relaciones familiares ejercen sobre el niño y, en este caso, si se pueden manifestar como un bajo rendimiento escolar.

CAPITULO I.

MARCO TEORICO.

1.1 TEORÍAS SOBRE EL DESARROLLO PSICOLÓGICO DEL NIÑO.

En el presente apartado, es conveniente revisar algunas teorías que nos explican el desarrollo del niño, desde un punto de vista psicológico. Nuestra finalidad es la de esclarecer el comportamiento y el desarrollo de la personalidad en los niños.

Para ello, se consideró de gran interés revisar los aspectos relevantes de algunas teorías del desarrollo psicológico basadas en la corriente psicoanalítica. Nuestra revisión incluye algunos autores clásicos como son: Sigmund Freud, Mélanie Klein y Donald W. Winnicott.

A manera de introducción, daremos la definición de Psicoanálisis de acuerdo al diccionario de psicoanálisis:

"Es la disciplina fundada por Freud en la que es posible distinguir tres niveles:

1º) *Un método de investigación*, que consiste esencialmente en evidenciar la significación inconsciente de: las palabras, actos o producciones imaginarias de un individuo. Este método se basa en asociaciones libres del sujeto, que garantizan la validez de la interpretación.

2º) *Un método psicoterapéutico*, basado en la investigación y, caracterizado por la interpretación controlada de la resistencia, transferencia y el deseo. En este sentido, se utiliza la palabra *psicoanálisis* como sinónimo de cura psicoanalítica.

3^o) *Un conjunto de teorías psicológicas en las que se sistematizan los datos aportados por el método psicoanalítico de investigación y tratamiento*" (Laplanche y Pontalis, 1987 pág. 316).

La teoría psicoanalítica está basada esencialmente en datos clínicos procedentes del estudio de las neurosis.

1.1.1 SIGMUND FREUD

EL CONCEPTO DE ZONAS EROGENAS EN EL DESARROLLO DEL NIÑO.

Freud y sus colaboradores se interesaron, primeramente, por el entonces olvidado campo de la sexualidad. Dividieron el desarrollo infantil en secuencias de maduración, que hacían incapié en las zonas provocadoras de placer (*zonas erógenas*), las cuales parecían predominar a cierta edad (Cameron, 1990).

En psicoanálisis, el término *libido* se emplea vinculado exclusivamente con placer y deseo sexual. La definición textual del término *libido* es: "Libido es la intensidad de la energía dinámica del instinto sexual; es decir, su elemento cuantitativo" (Tallaferro, 1989 pág. 70).

La concepción freudiana del *instinto sexual* abarca el gasto de energía en actividades placenteras que entrañan estimulación y manipulación genitales, pero además incluye la manipulación de otras zonas corporales que reciben el nombre de

zonas erógenas.

Las *zonas erógenas* tienen gran importancia para el desarrollo de la personalidad, porque son las primeras fuentes importantes de las excitaciones irritantes, con las que el bebé tiene que lidiar, además de que le proporcionan las primeras experiencias placenteras importantes. Estas acciones placenteras, que implican las *zonas erógenas*, llevan al niño a tener conflictos con los padres. Las angustias y frustraciones resultantes, estimulan el desarrollo de un gran número de adaptaciones, desplazamientos, defensas, transformaciones, transacciones y sublimaciones.

Las *etapas de evolución de la libido* son básicamente cinco: oral, anal, fálica, latente y genital, las cuales se encuentran comprendidas en dos periodos: el período *pregenital* y el período *genital*.

PRIMER PERÍODO: PREGENITAL.

Este período comprende las tres primeras etapas del desarrollo (oral, anal y fálica), las cuales equivalen a los cinco primeros años de vida. La principal característica del instinto sexual durante este período se conoce como *narcisismo primario*.

"El *narcisismo primario*, se refiere a las sensaciones sensoriales que surgen de la autoestimulación, es decir, del placer corporal, por ejemplo, chuparse el dedo, expeler o retener las heces y masturbarse" (Hall, 1985 pág.127).

I. ETAPA ORAL (0 A 12 MESES)

Como primera manifestación de la sexualidad del niño, después de su nacimiento, se observa un predominio de obtención de placer por toda la cavidad bucal. Por las características que sucesivamente presenta, la etapa oral ha sido dividida en dos fases: la fase de succión y la fase sádico-anal.

1ª) *Fase de succión* (0 a 6 meses). En dicha fase, la satisfacción está dada por el chupeteo.

2ª) *Fase sádico-oral o canibalística* (6 a 12 meses). En esta fase, la forma de placer cambia con la aparición de los dientes y substituye el chupeteo por el placer de masticar y devorar.

Por lo tanto, la boca tiene cinco modos de funcionar: ingerir, morder, cerrar, retener y escupir. Cada uno de esos modos, es un *prototipo* o *modelo original* de ciertos rasgos de personalidad. Un *prototipo* significa un modo originario de adaptarse a un estado doloroso o perturbador. Además, de acuerdo a esta teoría, este *prototipo* sirve como modelo para adaptaciones posteriores:

- *Ingerir* es el prototipo de adquisitividad.
- *Retener (con la boca)* es el prototipo de la tenacidad y la determinación.
- *Morder* es el prototipo de la destructividad.
- *Escupir* es el prototipo del rechazo y el desdén.
- *Cerrar (la boca)* es el prototipo del desaire y el negativismo.

De la cantidad de frustración y angustia que el niño experimente en relación con la expresión prototípica, depende el que estos rasgos se desarrollen y se conviertan en parte del carácter de la persona.

Durante toda la etapa oral, se hace evidente la ambivalencia, es decir, que una misma cosa es, sentida, pensada y anhelada, positiva y negativamente a la vez (Tallaferro, 1989).

I

I. ETAPA ANAL (2 A 3 AÑOS)

Se admite que las manifestaciones de esta etapa empiezan con la época del destete, precisamente, cuando comienzan a establecerse los hábitos de limpieza.

A lo largo de la etapa anal, el recto es el asiento de las más importantes sensaciones placenteras. Las manifestaciones características de esta etapa son: el placer en la defecación, el agrado por los excrementos, la tentativa de someter al control de

su voluntad la actividad del esfínter, el fin de retener los excrementos con la finalidad de experimentar mayor placer en el momento de la eliminación. Los excrementos son considerados como la primera producción creada personalmente y que puede brindarse al mundo exterior.

En esta segunda etapa, se consideran dos fases en las que se manifiestan dos tendencias placenteras contradictorias:

1ª) *Fase anal o expulsiva*. Es aquella en la cual el niño obtiene el máximo placer por el pasaje de las materias fecales a través del ano.

Desde el punto de vista psíquico, esta expulsión significa la destrucción de las mismas, obedeciendo a un propósito placentero hostil.

2ª) *Fase anal secundaria o retentiva*. Es aquella en la cual, el placer principal está determinado por la retención de materias fecales, lo cual produce una distensión de la ampolla rectal, agregándosele el valor psíquico de la retención y el control de los objetos internos.

Al contrario del adulto, el niño concede gran valor a sus heces, las manipula y las huele, gustándolas placenteramente, si se le permite (Tallaferró, 1989).

La educación del control de esfínteres es, por lo general, la primera experiencia

decisiva que el niño tiene en relación con la disciplina y la autoridad exterior. Esta educación representa un conflicto entre el deseo de defecar y una barrera externa.

Las consecuencias de este conflicto, dejan forzosamente, huellas indelebles en la estructura de la personalidad. Los métodos de enseñanza empleados por la madre, así como sus actitudes respecto a asuntos como la defecación, la limpieza, el control y la responsabilidad, determinan, en gran medida, la naturaleza exacta de la influencia que la educación de esfínteres tendrá sobre la personalidad y desarrollo del niño. Los métodos que emplea la madre en esta educación de los esfínteres se encuentran clasificados en tres: el estricto, el complaciente y el exagerado.

1º) *Método estricto.* Por naturaleza, toda persona se resiste a que se interfieran y regulen sus actividades placenteras. Si la interferencia es muy estricta y punitiva, el niño puede vengarse, ensuciándose intencionalmente. A medida que el niño crezca, éste tomará su desquite con los representantes externos de la autoridad: armando embrollos, actuando con irresponsabilidad o de manera desordenada, siendo manirroto o pródigo. También puede provocar una formación reactiva contra la expulsión incontrolada, engendrando: pulcra meticulosidad, orden compulsivo, disgusto o miedo a la suciedad, estricta administración del tiempo y dinero, además de otros comportamientos supercontrolados como la constipación, que es una reacción defensiva contra la eliminación.

2º) *Método complaciente.* Si la madre le suplica al niño que mueva el vientre y lo alaba demasiado cuando lo hace, el niño considera el producto que ha hecho, de gran valor. Más tarde, en la vida, puede sentirse movido a producir o crear cosas para complacer a los demás o para complacerse a sí mismo. La generosidad, los regalos, la caridad y la filantropía, pueden ser resultado de esta experiencia básica.

3º) *Método exagerado.* Si la madre da demasiada importancia al valor de las heces, el niño puede sentir que ha perdido algo valioso cuando defeca. Respondiendo ante la pérdida, sintiéndose deprimido, vacío y angustiado. Tratará de evitar pérdidas futuras, negándose a eliminar sus heces. Si esta situación se fija y generaliza en el sujeto, será una persona ahorrativa, parsimoniosa y económica (Hall, 1985).

III. ETAPA FÁLICA (3 A 5 AÑOS).

En esta etapa, la zona corporal placentera son los órganos sexuales. Acariciar y manipular los órganos propios, le produce al niño un placer sensual. Al mismo tiempo, hay una intensificación del anhelo sexual del niño por los padres, este anhelo, inicia una serie de cambios importantes en sus catexias objetales. La etapa se denomina *fálica* porque la zona dominante es el *falo* en los varones y el *clítoris* en las niñas.

Dado que los órganos sexuales entre hombre y mujer son diferentes, es necesario examinar por separado los acontecimientos de la etapa fálica:

Etapa fálica masculina.

Antes de la aparición del periodo fálico, el niño ama a su madre y se identifica con su padre. Pero conforme el impulso sexual aumenta en el niño, el amor del niño por su madre, se hace más incestuoso y en consecuencia, se pone celoso de su rival, el padre. Este estado recibe el nombre de *Complejo de Edipo*, ha tomado su nombre de una leyenda griega cantada en un poema épico atribuido al poeta Cinetón.

El desarrollo del Complejo de Edipo crea un nuevo peligro para el niño:

- Si el niño persiste en sentirse atraído hacia la madre, corre el riesgo de que el padre lo dañe físicamente, es decir, que su padre le extirpe su órgano sexual ofensor. A este miedo se le conoce con el nombre de *angustia de castración*. El niño cree en la castración, cuando ve la anatomía sexual de la niña, es decir, que ésta carece de genitales prominentes como los masculinos. Como resultado de la *angustia de castración*, el niño reprime su deseo incestuoso por la madre, además de reprimir su hostilidad hacia el padre, así es como desaparece el llamado Complejo de Edipo.

Otros factores debilitantes de este Complejo de Edipo son:

- La imposibilidad de satisfacer el deseo sexual con la madre, como lo hizo Edipo.
- Los desengaños que le produce la madre.

- La maduración.

Este renunciar a la madre, puede traer una de las dos consecuencias siguientes:

1º) Que el varoncito se identifique con el objeto perdido, es decir, con su madre

o

2º) Que el varoncito intensifique su identificación con el padre.

Para que suceda lo primero o lo segundo, dependerá de la fuerza relativa de los componentes masculinos y femeninos en la constitución del niño.

Freud supone que cada persona es constitucionalmente bisexual, es decir, que cada persona hereda las tendencias del sexo opuesto, lo mismo que las del propio:

- Si las tendencias femeninas del niño son relativamente fuertes, éste tratará de identificarse con su madre, una vez desaparecido el complejo de Edipo.

- Si predominan las tendencias masculinas, se acantuará su identificación con el padre.

Típicamente, siempre existe alguna identificación con ambos padres:

- Al identificarse con el padre, el niño participa de la catexia del padre hacia la madre.

- Al identificarse con la madre, obtiene satisfacción parcial de su anhelo sexual por el padre.

La fuerza relativa y el éxito de estas identificaciones, determinan el destino del carácter del niño, de sus afectos, antagonismos, grado de masculinidad y femineidad que demostrará más tarde. Estas identificaciones también dan lugar a la formación del Superyó. Se dice que el Superyó es el heredero del *Complejo de Edipo*, porque ocupa el lugar de éste último.

Etapa fálica femenina.

Al igual que en el niño, el primer objeto amoroso en la niña es la madre. Pero a diferencia del niño, no hay muchas probabilidades de una temprana identificación con el padre. La niña se siente castrada cuando descubre que no posee los genitales externos del varón. Culpa a su madre por tal condición y, por lo tanto, se debilita la catexia hacia la madre. Además, la madre desilusiona a la niña en otros aspectos:

- La niña siente que la madre no le da suficiente amor.
- La niña siente que ella tiene que compartir el amor de su madre con hermanos y hermanas.

A medida que se debilita la catexia hacia la madre, la niña comienza a preferir al padre, este amor de la niña por el padre se mezcla con envidia, porque él posee el

órgano que a ella le falta. Este sentimiento de la niña hacia el padre es conocido como *Envidia del pene* y, es el equivalente a la *Angustia de castración* en el varón.

Ambas condiciones, son aspectos del mismo fenómeno en general, llamado *Complejo de castración*. El *Complejo de castración* y el *Complejo de Edipo* son dos de los desarrollos más importantes de la etapa fálica.

SEGUNDO PERIODO: GENITAL.

IV. PERIODO DE LATENCIA (6 A 10 AÑOS).

Como consecuencia del Complejo de castración, el varón entra en una época de calma sexual para el Ello, el Yo se refuerza y el Superyó actúa con más severidad. En realidad, no existe una latencia absoluta, por tal motivo, no debe considerarse que la evolución sexual se interrumpe; sólo se halla en estado latente, puesto que está presente (bajo la superficie) y sus manifestaciones son poco visibles. La libido únicamente pierde su carácter objetivo genital inmediato, para dedicarse a perfeccionar las facultades de sublimación del sujeto, porque las energías instintivas de los impulsos sexuales son aprovechadas, durante esta época para: la estructuración del Yo, la expansión intelectual y el aumento de conocimientos. Por ello tiene un significado psicobiológico el hecho de que el niño comience la escuela entre los cinco y los seis años, en la mayor parte de los países.

Durante este período de latencia, se perfeccionan y organizan las estructuras que se han planteado básicamente los años anteriores y, su buena realización depende fundamentalmente de la armonía psicosexual entre los progenitores (Tallafarro, 1989).

IV. ETAPA GENITAL (11 AÑOS EN ADELANTE).

Esta etapa se caracteriza por las elecciones objetales, más que por el narcisismo. Es un período que comprende: la socialización, las actividades colectivas, el matrimonio, el establecimiento de un hogar y de una familia, el desarrollo de un interés serio en la profesión y otras responsabilidades. Es la etapa más larga de las cuatro

1.1.2 MELANIE KLEIN.

La obra de Mélanie Klein es una de las piedras fundamentales del conocimiento psicoanalítico. Sin embargo, los conceptos desarrollados por la **Teoría Kleiniana**, se refieren especialmente a los primeros estadios del desarrollo del Yo. A la postulación de dos etapas fundamentales en la evolución mental y emocional del niño:

- La posición esquizo-paranoide y la posición depresiva.

Básicamente, su teoría se dedica a describir los fenómenos de la **posición esquizo-paranoide** y de la **posición depresiva**.

Mélanie Klein escogió el término "posición" para destacar que el fenómeno que estaba describiendo no era simplemente una "etapa" o "fase" transitoria, como por ejemplo, la etapa oral en la Teoría de Freud. El término "posición" implica una configuración específica de relaciones objetales, ansiedades y defensas persistentes a lo largo de la vida.

I. POSICION ESQUITZO-PARANOIDE.

Esta posición se caracteriza por el hecho de que el bebe no reconoce "**personas**", sino que se relaciona con objetos parciales.

En las primeras etapas del desarrollo, el Yo es lábil, se halla en un estado de constante fluencia, su grado de integración varía de día en día y, hasta de un momento a otro.

POLARIDAD DE LOS INSTINTOS.

El Yo inmaduro del bebe está expuesto desde el nacimiento a la ansiedad provocada por la *innata polaridad de los instintos*, es decir, el conflicto inmediato entre instinto de vida (Eros) e instinto de muerte (Tánatos).

INSTINTO DE MUERTE.

De acuerdo a Melanie Klein, cuando se ve enfrentado con la ansiedad que le produce el instinto de muerte, el Yo lo deflexiona. Esta *deflexión del instinto de muerte* esta constituida de dos formas:

- En parte, por una *proyección del instinto de muerte* y, en parte, por una conversión del instinto de muerte en agresión.

En la *proyección del instinto de muerte* el Yo se escinde y proyecta fuera su parte que contiene el instinto de muerte, poniéndola en el objeto externo original: el pecho. Es así como el pecho (al que se siente conteniendo gran parte del instinto de muerte) llega a percibirse como malo y amenazador para el Yo, dando origen

a un sentimiento de persecución. De este modo, el miedo original al instinto de muerte se transforma en miedo a un perseguidor. A menudo se percibe que la intromisión del instinto de muerte en el pecho, lo escinde en muchos pedazos, de manera que el Yo se encuentra ante multitud de perseguidores. En la *conversión del instinto de muerte en agresión* parte del instinto de muerte que resta en el Yo, se convierte en agresión y se dirige contra los perseguidores.

INSTINTO DE VIDA.

Al mismo tiempo que el Yo se escinde y proyecta fuera su parte que contiene el instinto de muerte para evitar la ansiedad que surge de contenerlo (pecho persecutorio) y también proyecta fuera su libido, a fin de crear un objeto que satisfaga el impulso instintivo del Yo a conservar la vida (pecho ideal)..

El Yo proyecta fuera parte de la libido y la restante la utiliza para establecer una relación libidinal con ese objeto ideal. El objeto primario, el pecho, está en esta etapa disociado en dos partes (el pecho ideal y el pecho persecutorio), de este modo, muy pronto el Yo tiene relación con dos objetos:

- El objeto ideal y el objeto persecutorio.

En la *fantasía del objeto ideal* se fusiona con experiencias gratificadoras de ser

amado y amamantado por la madre externa real, que a su vez, conforma dicha fantasía. La gratificación satisface la necesidad de bienestar, amor y nutrición y, además es necesaria para mantener a raya la aterradora persecución.

En la *fantasía del objeto persecutorio* en forma similar se fusiona con experiencias reales de privación y dolor atribuidas por el bebe a los objetos persecutorios. La privación se convierte en falta de gratificación y en amenaza de ser aniquilado por los perseguidores.

El *objetivo del bebe* es tratar de adquirir y guardar dentro de sí mismo el objeto ideal (e identificarse con éste, porque es quien le da vida y lo protege) y mantener fuera el objeto persecutorio (y las partes del Yo que contienen el instinto de muerte).

La *ansiedad* predominante, es que el objeto u objetos persecutorios se introducirán en el Yo y aniquilarán tanto al objeto ideal como al Yo. Estas características de la ansiedad y de las relaciones objetales vividas durante esta fase del desarrollo llevaron a Mélanie Klein a denominarla "*posición esquizo-paranoide*", ya que la ansiedad predominante es *paranoide* y el estado del Yo y de sus objetos se caracteriza por la escisión que es *esquizoide*.

MECANISMOS DE DEFENSA.

El Yo desarrolla contra la abrumadora ansiedad de ser aniquilado, una serie de *mecanismos de defensa*, siendo probablemente el primero el *uso defensivo* de la *introyección* y de la *proyección*. Como expresión de los instintos y a la vez como recurso defensivo, el Yo se esfuerza por *introyectar lo bueno* y *proyectar lo malo*.

Las formas en que la *introyección* y la *proyección* son utilizadas como recurso defensivo son variadas:

- Hay situaciones en que se *proyecta* lo bueno, para mantenerlo a salvo de lo que se siente como abrumadora maldad interna.
- En otras situaciones, se *introyectan* los perseguidores e incluso se hace una identificación con ellos, en un intento por controlarlos.

El rasgo constante es que en situaciones de ansiedad, aumenta la destitución y se utiliza la *proyección* y la *introyección* para mantener a los objetos persecutorios tan alejados como sea posible de los objetos ideales, a la vez que se mantiene a ambos bajo control. La situación puede fluctuar rápidamente y percibirse a los perseguidores de cualquiera de las dos formas siguientes:

- Cuando se perciben a los perseguidores afuera, da la sensación de una amenaza externa.
- Cuando se perciben adentro, producen temores de carácter hipocondríaco.

El rasgo constante es que en situaciones de ansiedad aumenta la disociación, es entonces cuando la *proyección* y la *introyección* se utilizan para mantener a los *objetos persecutorios* tan alejados como sea posible de los *objetos ideales*, a la vez que ambos se mantienen bajo control.

En la *posición esquizo-paranoide*, ciertas conductas del Yo como la *escisión* y la *identificación proyectiva* son realmente muy importantes para el desarrollo posterior.

IDENTIFICACION PROYECTIVA.

De la *proyección original del instinto de muerte*, surge otro mecanismo de defensa, extremadamente importante durante esta fase del desarrollo: la *identificación proyectiva*.

En la *identificación proyectiva*, se escinden y apartan partes del Yo, y los objetos internos son proyectados en el objeto externo, que queda entonces poseído y controlado por las partes proyectadas e identificado con ellas. La *identificación proyectiva* tiene múltiples propósitos:

- La *identificación proyectiva* se puede dirigir hacia el objeto ideal, para evitar la separación o se la puede dirigir hacia el objeto persecutorio para obtener control de la fuente de peligro.

Se pueden proyectar varias partes del Yo con diversos propósitos:

- Proyectar partes malas del Yo, tanto para librarse de ellas, como para atacar y destruir al objeto.

- Proyectar partes buenas para:

- Evitar la separación.

- Mantenerlas a salvo de la maldad interna.

- Para mejorar al objeto externo a través de una especie de primitiva reparación proyectiva.

La *identificación proyectiva* tiene un aspecto valioso. Ante todo es la forma más temprana de empatía y la capacidad para "ponerse en el lugar del otro", se basa tanto en la *identificación proyectiva* como *introyectiva*.

Al principio, el bebe utiliza diversos mecanismos de defensa para protegerse de sentir el miedo interno a la muerte y a los perseguidores externos e internos, una vez que ha deflexionado el instinto de muerte. Pero todos esos mecanismos originan a su vez, ansiedades propias:

- La proyección de malos sentimientos y partes malas del Yo produce *persecución externa*.

- La proyección de partes buenas produce la *ansiedad de quedar vacío de bondad e invadido por perseguidores*.

- La reintroyección de perseguidores produce *ansiedad hipocondríaca*.

- La identificación proyectiva origina diversas ansiedades, las dos más importantes

son:

- El miedo de que el objeto atacado se proyecte sobre uno mismo en *retaliación*.

- La ansiedad de tener partes de uno mismo aprisionadas y controladas por el objeto en que se las ha proyectado. Esta es particularmente intensa cuando se proyectaron partes buenas del Yo, lo que produce la sensación de haber sido robado de estas partes buenas y de ser controlado por otros objetos.

- El más desesperados de todos los intentos del Yo para protegerse de la ansiedad es la *desintegración*. A fin de no sufrirla, el Yo hace lo que puede por no existir, intento que origina una aguda ansiedad específica: la de hacerse pedazos y quedar pulverizado.

ESCISION.

Es otra de las conductas de la posición esquizo-paranoide. La escisión es lo que permite al Yo emerger del caos y ordenar sus experiencias. Por excesivo y extremo que pueda ser el comienzo, este ordenamiento de la experiencia que acompaña al proceso de escindir al objeto, en uno *bueno* y otro *malo* sirve para:

- Ordenar el universo de las impresiones emocionales y sensoriales del niño y es una condición previa para la integración posterior.

- Es la base de lo que será después la capacidad de discriminar, cuyo origen es la temprana diferenciación entre *lo bueno* y *lo malo*.

Con la *escisión* se relacionan la *ansiedad persecutoria* y la *idealización*. Ambas distorsionan el juicio, cuando se conservan en forma original en la vida adulta. Algunos elementos de ansiedad persecutoria y de idealización están siempre presentes en la vida adulta y desempeñan un papel en ellas. Ambas son necesarias en cierto grado:

- La *ansiedad persecutoria* es necesaria para poder reconocer, evaluar y reaccionar ante circunstancias externas realmente peligrosas.

- La *idealización* es la base de la creencia en la bondad de los objetos y de uno mismo. Esta idealización persiste en muchas situaciones, como enamorarse, apreciar la belleza, formarse ideales sociales o políticos, emociones que, incrementan la riqueza y variedad en nuestras vidas.

Se deben considerar los mecanismos de defensa de la posición esquizo-paranoide como mecanismos de defensa y además, como etapas progresivas del desarrollo.

Es necesario recordar que el bebe normal pasa la mayor parte del tiempo en

circunstancias favorables: durmiendo, mamando, disfrutando de placeres (reales o alucinados) y, de este modo, asimilando gradualmente su objeto ideal e integrando su Yo. Pero todos los bebés tienen períodos de ansiedad y, las ansiedades y defensas que constituyen

r parte del tiempo en circunstancias favorables: durmiendo, mamando, disfrutando de placeres reales o alucinados, y de este modo, asimilando gradualmente su objeto ideal e integrando su Yo. Pero todos los bebés tienen períodos de ansiedad y, las ansiedades y defensas que constituyen el núcleo de la posición esquizo-paranoide son parte normal del desarrollo humano.

El punto de fijación de las enfermedades yace en la posición esquizo-paranoide y en los comienzos de la posición depresiva. Cuando se produce una regresión a estos puntos tempranos del desarrollo, el sentido de realidad se pierde y el individuo se psicotiza.

Para que la posición *esquizo-paranoide* dé lugar, en forma gradual y relativamente no perturbada al siguiente paso del desarrollo, la posición *depresiva*, la condición previa necesaria es que las experiencias buenas predominen sobre las malas. Tanto los factores internos como externos contribuyen a este predominio (Segal, 1992).

II. POSICION DEPRESIVA.

Mélanie Klein definió la *posición depresiva* como: "la fase del desarrollo en que el bebe reconoce un objeto total y se relaciona con dicho objeto, éste es un momento crucial del desarrollo infantil. Todos los que rodean al bebe perciben en él un cambio y lo consideran un progreso enorme, advierten y comentan que ahora el bebe reconoce a su madre" (Segal, 1992 pág.72).

La *posición depresiva* comienza en la fase oral del desarrollo, en que el amor y la necesidad provocan el deseo de devorar.

Como se sabe, el bebe comienza enseguida a reconocer también a otras personas de su ambiente, generalmente, después de la madre al padre.

La percepción del objeto sufre un gran cambio:

- Cuando el bebe reconoce a su madre, esto significa que la percibe como *objeto total*. El bebe se relaciona cada vez más no sólo con el pecho, manos, rostro u ojos de la madre como objetos diferenciados, sino con la madre como *persona total*, que:

- Puede ser: a veces buena y a veces mala.
- Puede estar: presente o ausente.

- A la que se puede al mismo tiempo: amar y odiar.

Comienza a percatarse de que sus experiencias buenas y malas no proceden de un *pecho bueno* o *madre buena* ni de un *pecho malo* o *madre mala*, sino de la misma madre, que es a la vez: fuente de lo bueno y fuente de lo malo.

Reconocer a la madre como persona total significa también reconocerla como individuo con una vida propia y con sus propias relaciones con otras personas. El bebe descubre cuán desamparado está, cómo depende totalmente de ella y, cuántos celos le provocan los demás.

Este cambio en la percepción del objeto, se acompaña de un cambio fundamental en el Yo:

- A medida que la madre se convierte en *objeto total*, el Yo del bebe se convierte en un *Yo total*, escindiéndose cada vez menos en sus componentes buenos y malos.

- La *integración del Yo* y del *objeto* prosiguen simultáneamente.

Al disminuir los procesos proyectivos e integrarse más, el Yo distorsiona menos la percepción de los objetos, de modo que el *objeto persecutorio* y el *objeto ideal* se aproximan, el uno al otro. Al mismo tiempo, la introyección de un objeto cada vez más total, estimula la integración del Yo. Estos cambios psicológicos estimulan la maduración fisiológica del Yo. Este cambio en el estado de la *integración yoica* y

objetal, trae consigo un cambio en las ansiedades del bebe, que se centran ahora en otro punto.

En la *posición depresiva*, las ansiedades brotan de la *ambivalencia* y, el motivo principal de la ansiedad del bebe es que sus impulsos destructivos hayan destruido o lleguen a destruir al *objeto bueno* amado (no sólo al objeto bueno externo, sino también al objeto bueno introyectado), de quien depende totalmente. Como este *objeto* interno *bueno* forma el núcleo del Yo y del mundo interno del bebe, surge en el bebe la ansiedad de poder ser él mismo el autor de la completa destrucción de su mundo interno. En esta etapa de la *posición depresiva* se intensifican los procesos de introyección. Esto se debe en parte a dos motivos:

- A la disminución de los mecanismos proyectivos.
- A que el bebe descubre cuánto depende de su objeto, a quien ve ahora como persona independiente que puede alejarse de él. Esto aumenta su necesidad de:
 - poseer este objeto,
 - guardarlo dentro de sí, y
 - protegerlo (si es posible) de su propia destructividad.

La experiencia de depresión moviliza en el bebe el deseo de reparar a su objeto u objetos destruidos. El *conflicto depresivo* es una lucha constante entre: la destructividad del bebe, sus impulsos amorosos y sus impulsos reparatorios.

La *posición depresiva* marca un progreso crucial en el desarrollo y, durante su

elaboración el bebe cambia radicalmente su concepción de la realidad, descubre su propia realidad psíquica:

- Advierte su propia existencia y la de sus objetos como seres distintos y separados de él.

- Advierte sus propios impulsos y fantasías y, comienza a distinguir entre ambas realidades (fantasía y realidad externa).

A lo largo del desarrollo y elaboración de la posición depresiva , el Yo se fortifica, gracias al crecimiento y a la asimilación de objetos buenos, introyectados en el Yo y en el Superyó.

Si se alcanzó la posición depresiva y se la elaboró por lo menos en parte, las dificultades que aparecen en el desarrollo posterior no son de carácter psicótico, sino neurótico.

ORIGENES DEL SUPERYO.

Los objetos ideales y persecutorios introyectados durante la *posición esquizo-paranoide* forman las primeras raíces del Superyó:

- El *objeto persecutorio* es vivenciado como autor de castigos crueles y retaliatorios.

- El *objeto ideal*, con quien el Yo anhela identificarse, se convierte en la parte del Superyó correspondiente al ideal del Yo, que debido a sus elevadas exigencias

de perfección, también resulta persecutorio.

A medida que se aproximan entre sí el *objeto ideal* y el *objeto persecutorio* durante la *posición depresiva*, el Superyó se integra más y es vivenciado como un *objeto interno total*, amado con ambivalencia. Los ataques a este objeto originan sentimientos de culpa y autorreproches.

En las fases tempranas de la *posición depresiva*, el Superyó es vivenciado aún como muy severo y persecutorio, pero a medida que se afirma la relación de *objeto total*, el Superyó pierde algunos de sus aspectos monstruosos y se aproxima más a una imagen de padres buenos y amados. Dicho Superyó no es sólo la fuente de los sentimientos de culpa, sino también un objeto de amor y, es además, un objeto que (según siente el niño) lo ayuda en su lucha contra los impulsos destructivos.

La *posición depresiva* nunca se elabora completamente siempre tenemos:

- Situaciones relacionadas con la ambivalencia y la culpa.
- Situaciones de pérdida que reavivan experiencias depresivas.

Los *objetos externos buenos* de la vida adulta siempre simbolizan y contienen aspectos del *primer objeto bueno* (interno y externo), de modo que cualquier pérdida de la vida posterior, reaviva la ansiedad de perder al *objeto* (interno) *bueno* y con ella, todas las ansiedades sentidas originalmente durante la *posición depresiva*.

1.1.3 DONALD WOODS WINNICOTT.

El tema principal de la presente teoría de Winnicott se refiere a la *infancia*. Durante la infancia, al individuo le suceden cosas buenas y malas que se hallan fuera de su alcance. De hecho Winnicott define a la *infancia* como: "el período en que se halla en proceso de formación la capacidad del individuo para captar los factores externos y aplicarlos a su omnipotencia. El apoyo que le proporcionan los cuidados maternos al ego, permiten al niño vivir y desarrollarse pese a que todavía no sea capaz de controlar lo bueno y lo malo del medio ambiente, ni sentirse responsable por ello" (Winnicott, 1981 pág.44).

Para poder estudiar la teoría de la relación paterno-filial es necesario comprender que las palabras: "el cuidado recibido de la madre" revisten una gran importancia en el contexto de este estudio.

La teoría de la relación paterno-filial consta esencialmente de dos partes:

- El *niño pequeño* y el *cuidado materno*. Ambas forman conjuntamente una unidad y, cuando el desarrollo sigue los cauces de la normalidad, ambas se separan y disocian.

El término "*normalidad*" para Winnicott significa: "la separación del cuidado materno efectuada por algo que entonces denominamos *criatura o comienzos de un niño en crecimiento*" (Winnicott, 1981 pág.44).

La palabra "*criatura*" la emplea Winnicott para denominar al niño o niña de muy corta edad que todavía no habla. Por ello aclara que él considera la *infancia* como la fase anterior a la imagen mental de las palabras y al empleo de símbolos verbales, es decir, se refiere a la *infancia* como una fase en la que la criatura depende del *cuidado materno*, cuidado que:

- Se basa más en la identificación emocional por parte de la madre. Y no en la comprensión de lo que se expresa o podría expresarse verbalmente.

Defiende así la teoría según la cual, la principal razón de que durante el desarrollo infantil, la criatura, por lo general aprenda a dominar el Id (y el Ego logre incorporarlo) estriba en el *cuidado materno*.

TEORÍA DE LA RELACIÓN PATERNO-FILIAL

Una de las dos mitades de esta teoría se refiere a la *criatura*. Según esta teoría, la *criatura* efectúa el recorrido desde la *dependencia absoluta* hasta la *independencia* (pasando por la *dependencia relativa*). La otra mitad de la teoría se refiere al *cuidado materno*, es decir, a las cualidades y cambios que se producen en la madre con el fin de satisfacer las necesidades específicas que van desarrollándose en la criatura hacia la que ella está orientada.

I. LA CRIATURA.

La palabra clave en esta parte de la teoría es *dependencia*. Las criaturas humanas no pueden empezar a *ser* (entes o seres) salvo en ciertas condiciones. Empiezan a *ser* de distintas maneras, dependiendo de que éstas sean favorables o desfavorables. Aunque las condiciones (favorables o desfavorables) no determinan el potencial de la criatura, sino que ésta lo hereda. El "*potencial heredado por la criatura*", es decir, la tendencia al crecimiento y al desarrollo, debe estudiarse con la condición de que éste no puede llegar a *ser una criatura* a menos que vaya ligado al cuidado materno" (Winnicott, 1981 pág.48).

Se entiende por *cuidado materno* el recibido tanto de la madre como del padre. Este se clasifica en dos fases:

(1) Fase de sostenimiento:

El término *sostenimiento* no sólo se refiere al hecho físico de sostener entre los brazos a la criatura, se trata de una relación tridimensional o espacial a la que gradualmente se le va sumando el factor tiempo. Esta relación coincide en parte con las experiencias instintivas que con el tiempo determinarían las relaciones objetales.

(2) Fase de convivencia:

El término *convivencia* entraña relaciones objetales y la salida de la criatura de su estado de fusión con la madre, es decir, que el niño perciba los objetos como externos a él mismo.

Este estudio se ocupa especialmente de la "*fase de sostenimiento*" del cuidado

materno, así como de los acontecimientos que se registran en el desarrollo psicológico de la criatura en relación con esta fase.

(1) FASE DE SOSTENIMIENTO.

Se refiere al estado real de la relación *madre-criatura* en un principio, cuando la criatura todavía no ha extraído una personalidad propia del cuidado materno del que, en sentido psicológico, depende por completo.

La "*madre satisfactoria o buena*" es aquella que es capaz de hacer frente a las necesidades de su criatura al principio y, hacerlo tan bien que la criatura, al tener su salida de la matriz de la relación *madre-criatura*, es capaz de vivir una experiencia de omnipotencia.

La madre es capaz de hacer esto por haberse entregado temporalmente a una tarea: cuidar de su pequeño. Su tarea es posible, gracias a que el niño está dotado de una capacidad para relacionarse con objetos subjetivos.

De la Dependencia a la Independencia en el Desarrollo del Individuo.

Winnicott examina el crecimiento como los cambios graduales que van sucediéndose a partir de la dependencia hasta alcanzar la independencia.

La madurez del ser humano, es un término que entraña el crecimiento personal del individuo y además, su socialización. Considera que en la salud o normalidad, términos que son sinónimos de madurez, el adulto es capaz de identificarse con la

sociedad sin tener que sacrificar excesivamente su espontaneidad personal. El adulto es capaz de atender a sus propias necesidades personales sin ser por ello antisocial.

El paso de la dependencia a la independencia es equiparable a un viaje:

- Cada ser humano debe emprenderlo.

- Muchos llegan hasta un punto no muy alejado de su destino y alcanzan la independencia llevando en sí mismos un sentido social.

- La dependencia jamás es absoluta porque el individuo sano no queda aislado de su medio ambiente sino que se relaciona con él de tal forma que el individuo y el medio ambiente podrían calificarse de interdependientes.

En tales casos, la Psiquiatría se encuentra examinando un crecimiento *sano* o *normal*.

Al hablar de *salud* en este contexto, Winnicott se refiere tanto a la salud del individuo como a la de la sociedad.

Pero para la comprensión de este tema, Winnicott hace una clasificación para ayudar a la comprensión de lo que sucede durante su recorrido de la criatura para lograr su independencia:

(a) ***Dependencia Absoluta.***

Al principio, la criatura depende por completo de la provisión física aportada por la madre viva, ya sea en su vientre o por los cuidados que presta al hijo una vez nacido.

Cuando una madre y un padre producen un bebé, ponen en marcha un proceso

de desarrollo que da por resultado la existencia de un *huésped* dentro del cuerpo de la madre, posteriormente estará en sus brazos y más tarde en el hogar provisto por los padres; lo que acabe por ser el *huésped* en cuestión, escapa al control de los demás. Los padres dependen de las tendencias heredadas por la criatura. Si nos preguntamos qué es lo que pueden hacer los padres si no pueden hacer a su propio hijo. La respuesta es que se puede hacer mucho, es decir, los padres pueden proveer lo necesario para que el niño esté sano, en el sentido de que alcance la madurez propia de cada etapa de su vida.

Si el éxito acompaña a los padres en esta tarea, entonces los procesos de maduración de la criatura no se bloquean, reciben satisfacción y pasan a formar parte del niño.

Esta adaptación de los procesos de maduración de la criatura es algo sumamente complejo y exige mucho de los padres:

Durante el embarazo y las primeras semanas después del parto, la madre se entrega a la tarea de cuidar al niño; el niño parece formar parte de ella; es más, la madre se halla muy identificada con el bebé y sabe muy bien cómo se siente. Para ello aprovecha sus propias experiencias de cuando era un bebé también. De esta manera, la misma madre se halla en estado de dependencia y vulnerabilidad. A este estado especial de la madre que no es apreciado en todo su valor, Winnicott lo llama "*preocupación maternal primaria*".

Al principio, es la misma madre quien constituye el medio ambiente posibilitador, pero a su vez, necesita apoyo y quien mejor apoyo puede prestarle es el padre de la criatura, la abuela materna, la familia y el medio ambiente social más inmediato.

Las palabras "dependencia absoluta" son empleadas por Winnicott para referirse al estado del bebe en esta fase:

- El niño parece formar parte de ella.
- La madre se halla muy identificada con el bebe y sabe muy bien como él se siente.
- La madre se halla en estado de dependencia y vulnerabilidad.

Así pues, durante la fase de dependencia absoluta, la criatura no dispone de medio alguno que la permita ser consciente de la provisión materna. El premio o recompensa en esta fase reside en que el proceso de desarrollo de la criatura, no sufre ninguna deformación.

(b) Dependencia Relativa.

Consiste en una fase de adaptación, durante la cual la dependencia del niño va disminuyendo poco a poco. la gran mayoría de las madres, están capacitadas para aportar una desadaptación gradual que esté perfectamente acoplada a la rapidez con que el niño vaya haciendo progresos.

Así surge el comienzo de la capacidad de comprensión intelectual, que se desarrolla como una gran extensión de procesos simples, como son, los reflejos condicionados. Las criaturas empiezan a utilizar su comprensión intelectual, a la misma edad; estas variaciones son muy grandes y, a menudo, la comprensión que pueden haber tenido, sufre retrasos a causa de la confusión con que se les aparece la realidad.

Se debe enfatizar, que la totalidad del procedimiento del cuidado materno debe caracterizarse, principalmente, por el modo firme y estable de presentarle el mundo a la criatura. Esto es algo que no puede hacerse con el pensamiento, sino que debe ir a cargo de un ser humano que se muestre siempre como ella misma (la criatura). Lo que necesita la criatura es el cuidado y la atención de alguien que sigue siendo "*ella misma*".

Este "*ser ella misma*" se refiere a la persona (hombre, mujer, madre o niñera) que interprete el papel, tal vez de forma muy convincente, pero no basta con esta actuación o interpretación:

- La criatura sólo recibirá una interpretación clara de la realidad externa, cuando sea cuidada por un ser humano consagrado a la criatura y a la tarea de cuidarla.
- Posteriormente, la madre irá desprendiéndose poco a poco, de este estado de consagración y reanudará sus actividades normales.

La recompensa de esta segunda fase consiste en que, de algún modo, la criatura empieza a ser conciente de su dependencia.

Un importante aspecto del desarrollo de la criatura es la "identificación". es posible que de forma, bastante precoz, el pequeño denote su capacidad de identificación con la madre, hay reflejos primitivos que forman la base de estas facetas del desarrollo:

- Cuando la criatura responde a las sonrisas, con otra sonrisa.
- Cuando el pequeño busca la boca de su madre y pretende alimentarla con el dedo, mientras ella le está dando el pecho.

La situación de dependencia, se ve considerablemente mitigada por la aparición en el pequeño de la *capacidad para meterse en el pellejo de su madre*, del cual procede el pleno desarrollo de la comprensión de la existencia personal y de la existencia aparte, de la madre.

El efecto que estos nuevos mecanismos mentales ejercen sobre la dependencia, estriba en:

- Que el niño es capaz de hacerse cargo de acontecimientos que escapan a su dominio , gracias a que es capaz de identificarse con la madre y/o con el padre.
- Que el niño empieza a comprender y acaso, a utilizar las palabras. Este avance permite a los padres brindar al pequeño todas las oportunidades posibles de

cooperación.

- Que las tendencias integradoras del pequeño, producen un estado en el que éste es una "unidad", es decir, una persona completa, provista de un interior ("Yo") y de un exterior ("No Yo"). En la fantasía del niño, la realidad psíquica personal se sitúa dentro. Pero si ésta se sitúa fuera, es porque hay buenas razones para ello.

(c) *Hacia la Independencia.*

Las palabras "*hacia la independencia*" describen los esfuerzos del niño pequeño y del niño que se encuentra en la pubertad. Una vez que lo anterior ha quedado instaurado, el niño se va viendo poco a poco capacitado para enfrentarse con el mundo y todas sus complejidades, ya que cada vez, se ven más y más cosas que ya se hallan presentes en su propia personalidad.

Mediante una serie de círculos, cada vez más amplios de la vida social, el niño se identifica con la sociedad, ya que la sociedad local es una muestra del mundo personal del ser, además de ser muestra de los fenómenos externos.

Así es como se desarrolla una verdadera independencia, en la que el niño, se halla en situación de vivir una existencia personal satisfactoria, al mismo tiempo que se ve envuelto en los asuntos de la sociedad.

Los padres resultan muy necesarios para el gobierno de sus hijos adolescentes porque, mientras los adolescentes ensanchan constantemente su círculo social, es decir, exploran un círculo tras otro. Los padres pueden ver mejor que sus hijos, en qué casos es demasiado rápido el paso de un círculo social limitado a otro ilimitado, debido, tal vez a la presencia de elementos sociales peligrosos, entre ellos cabe el mencionar:

- El vecindario en el que radican, porque dependiendo de cuál sea su tipo, puede ser mayor o menor el peligro al que se enfrentan.

- A causa de la actitud desafiante, propia de la pubertad.

- A causa del rápido desarrollo de la capacidad sexual.

Una vez que los hijos han encontrado su lugar en la sociedad, ya sea, a través del trabajo, contrayendo matrimonio o estableciendo una identidad personal, etc.

Una vez que han tenido lugar todos estos pasos evolutivos, se puede decir, que el hijo ha empezado la vida como adulto (Winnicott, 1981).

1.2 LA FAMILIA.

1.2.1 ANTECEDENTES DEL CONCEPTO "FAMILIA."

El concepto actual de *familia* fue precedido por formas más primitivas que predominaron durante el período de salvajismo y en los estadios medio e inferior de la barbarie.

Morgan (1986) hace la distinción entre cinco formas de familia diferentes y sucesivas, cada una de las cuales posee un régimen de matrimonio característico:

a. *Familia Consanguínea*.- Se basaba en el matrimonio entre hermanos y hermanas (propios y colaterales), siempre en grupo.

b. *Familia Punalúa*.- Se basaba en el matrimonio entre varias hermanas (propias y colaterales), con los maridos de cada una de las otras, siempre en grupo, no siendo indispensable que los maridos comunes estuviesen emparentados entre sí. Asimismo, varios hermanos (propios y colaterales), se casaban con las esposas de cada uno de los otros, siempre en grupo, no siendo indispensable que los maridos comunes estuviesen emparentados entre sí. Aunque en varios casos esto sucedía con frecuencia. En cada caso, el grupo de hombres se casaba con el grupo de mujeres.

c. *Familia Sinditismica*.- Se basaba en el matrimonio entre parejas solas, pero sin cohabitación exclusiva. El matrimonio duraba a voluntad de las partes.

d. *Familia Patriarcal*.- Se basaba en el matrimonio de un hombre con varias mujeres; por lo general estaba acompañado por la reclusión de las esposas.

e. *Familia Monógama*.- Se basaba en el matrimonio de parejas solas, en cohabitación exclusiva.

Dichas formas de familia nacieron sucesivamente, una de la otra y, representan colectivamente el desenvolvimiento del concepto *familia*.

1.2.2 ESTRUCTURA DE LA FAMILIA.

Para poder comprender este apartado es necesario explicar el concepto de *sistema*: "es un conjunto de diversos elementos que se encuentran interrelacionados. El punto clave de un sistema está constituido por las relaciones entre los diversos elementos del mismo" (Arias, 1975 pág.13-14).

Partiendo del concepto de sistema, este conjunto de elementos que mantienen

ciertas relaciones entre sí; pero, cada uno de ellos puede considerarse a su vez, como un sistema en sí mismo, es decir, un *subsistema*. Cada *subsistema* se encuentra a su vez inmerso en un medio circundante llamado *suprasistema*. Para comprender las relaciones entre estos tipos de sistemas es necesario comprender dos nuevos conceptos:

a) *Sistema abierto*.- "El sistema es *abierto* si existen relaciones entre el sistema y el *suprasistema*"(Arias, 1975 pág. 13).

b) *Sistema cerrado*.- "El sistema es *cerrado* si no existe intercambio alguno entre el sistema y el *suprasistema*"(Arias, 1975 pág. 13).

Los sistemas *vivientes* son sistemas abiertos y, en este sentido, pueden estar abiertos hacia dos vertientes:

a) *Hacia el mundo interno de los individuos* que conforman el sistema familiar y desde el cual intercambian vivencias e información.

b) *Hacia el sistema social* que le impone sus normas y que determina alguno de los valores fundamentales.

No obstante, se pueden encontrar grupos familiares que son *sistemas cerrados* y basan en él su estabilidad como grupo, negando de esta manera el significado de la

relación, tanto con el exterior como con el interior (Berenstein, 1991).

Minuchin (1992) define la *estructura familiar* como: "El conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia". Pero además define a la *familia* como: "Un sistema que opera a través de pautas transaccionales, estas *pautas* son las que regulan la conducta de los miembros de la familia. Las *transacciones* repetidas establecen pautas acerca de; qué manera, cuándo y con quién relacionarse. Y además apuntalan el sistema".

Estas pautas transaccionales son mantenidas por dos sistemas de coacción: el sistema genérico y el sistema idiosincrático.

a) *Sistema genérico*.- Implica las reglas universales que gobiernan la organización familiar.

b) *Sistema idiosincrático*.- Implica las expectativas mutuas de los diversos miembros de la familia. El origen de estas expectativas se encuentra sepultado por años de negociaciones explícitas e implícitas entre los miembros de la familia relacionadas a menudo con los acontecimientos diarios.

De esta forma el sistema se mantiene a sí mismo. Ofrece resistencias al cambio

más allá de cierto nivel y conserva las pautas preferidas durante tanto tiempo como puede hacerlo. Cuando existen situaciones de desequilibrio en el sistema, habitualmente, los miembros de la familia consideran que los otros miembros de la misma no cumplen con sus obligaciones. Es entonces, cuando aparecen requerimientos de lealtad y maniobras para inducir a la culpabilidad.

La estructura familiar debe ser capaz de adaptarse cuando las circunstancias cambian. Debe responder a cambios *internos* y *externos*, para transformarse de tal manera que le sea permitido encarar nuevas circunstancias, sin perder el marco de referencia de sus miembros (Minuchin, 1992).

El *sistema familiar* puede clasificarse de acuerdo a las funciones que desempeña a través de sus *subsistemas*. Los individuos son *subsistemas* en el interior de una familia, estos subsistemas se pueden formar por: sexo, generación, interés o función. En base a esto, Minuchin (1992) hace mención de tres *subsistemas familiares*: el conyugal, el parental y el fraterno.

a) *Subsistema conyugal*.- Este se constituye cuando dos adultos de sexo diferente se unen con la intención expresa de constituir una familia. Este sistema posee tareas o funciones específicas, vitales para el funcionamiento de la misma. Las principales cualidades que se requieren para lograrlo son la *acomplementaridad* y la *acomodación*

mutua.

b) *Subsistema parental.*- Al nacer el primer hijo, se da un nuevo nivel de formación familiar. El subsistema conyugal debe diferenciarse para desempeñar la tarea de socializar a su hijo, sin renunciar al apoyo mutuo, característico de este subsistema. En el sistema parental se debe trazar un límite que permita el acceso del niño a ambos padres, pero que el mismo tiempo lo excluya de las relaciones conyugales. A medida que el niño crece, sus requerimientos para el desarrollo, imponen demandas al subsistema parental, el cual debe modificarse para satisfacerlas y poderse así adaptar a los nuevos factores que actúan en el marco de la socialización.

c) *Subsistema fraterno.*- En él, los niños pueden experimentar relaciones con sus iguales. En el mundo fraterno, los niños aprenden a negociar, a cooperar, a competir, a lograr amigos y aliados, etc. Pueden asumir posiciones diferentes en sus relaciones mutuas y, éstas pueden ser significativas en el desarrollo posterior de sus vidas (Minuchin, 1992).

Los límites de los subsistemas. Los límites de un subsistema lo forman las reglas que definen quiénes participan y de qué manera. La función de los límites es la de proteger la diferenciación del sistema. Todo subsistema familiar posee:

- a) Funciones específicas.
- b) Plantea demandas específicas a sus miembros.
- c) El desarrollo de las habilidades interpersonales.

Para que el *funcionamiento familiar* sea adecuado, debe poseer las siguientes características:

- a) Los límites de los subsistemas deben ser claros.
- b) Estos límites deben definirse con suficiente precisión como para permitir a los miembros de los subsistemas el desarrollo de sus funciones sin interferencias indebidas, pero también, deben permitir el contacto entre los miembros del subsistema y los otros.

La *claridad de los límites* en el interior de una familia constituye un parámetro útil para la evaluación de su funcionamiento. A los dos extremos del funcionamiento de los límites son conocidos como: aglutinamiento y desligamiento.

a) *Aglutinamiento*.- Se refiere a que algunas familias se vuelcan hacia sí mismas, desarrollando así, su propio *microcosmos* y esto trae como consecuencia que:

- (1) Surja un incremento de comunicación y preocupación entre los miembros de la familia.
- (2) La distancia disminuye y los límites se esfuman.

(3) La diferenciación del sistema familiar se hace difusa.

(4) Este tipo de sistema puede sobrecargarse y carecer de los recursos necesarios para adaptarse y cambiar bajo circunstancias de stress.

b) *Desligamiento*.- se refiere a que algunas familias se desarrollan con límites muy rígidos, esto trae como consecuencia que la comunicación entre los subsistemas se vuelva difícil, perjudicando así, las funciones protectoras de la familia.

Todas las familias, pueden considerarse como pertenecientes a algún punto situado entre un continuum cuyos polos son; por un lado, el *aglutinamiento* (límites difusos) y, por el otro, el *desligamiento* (límites sumamente rígidos). Ambos se refieren a un tipo de interacción entre lo funcional y lo disfuncional (Minuchin, 1992).

Los *vínculos familiares*. El *vínculo* es descrito por Bion "como una experiencia emocional correspondiente a la ligadura entre dos o más personas en una familia; una persona y un grupo; partes de la misma persona; una emoción y otra; una emoción y un significado; etc." (Berenstein, 1990). Lo emocional se refiere a un conjunto de vivencias y sentimientos, con los que la mente se puso en contacto, son susceptibles de ser registrados y evocados.

Además Bion postula tres tipos de relaciones básicas: amor, odio y conocimiento.

a) *Amor*.- Son los sentimientos relacionados al acercamiento entre dos o más sujetos con tolerancia de ser dos y no uno, aunque se unan. Conllevan la vivencia de deseo y una promesa de placer alguna vez experimentado con ese objeto o uno inconscientemente semejante.

b) *Odio*.- Son los sentimientos por los cuales, el deseo mayor es el alejamiento del otro, con intolerancia a su presencia, porque éste produce un sentimiento de peligro y amenaza del Yo. Sus instrumentos son los diversos tipos de ataques.

c) *Conocimiento*.- Se le denomina a la toma de contacto psíquico con lo desconocido del otro, o de sí mismo, como el cuerpo o la mente y mediante su asimilación conceptual se lo toma en saber del Yo y para el Yo; del y para él; del y para los otros.

Amor, Odio y Conocimiento tienen como referente una enorme gama de sentimientos que llevan a muy diversas experiencias emocionales en el contacto vincular con los otros. Todo vínculo resulta de un conjunto de acuerdos, pactos, normas y reglas, las más de las veces, son inconscientes. Son un conjunto de estipulaciones donde los Yoes tratan de establecer el intercambio acerca de una materia común como deseos y acciones específicas, modalidad de la relación, defensas vinculares. Como serán las relaciones económicas, los nombres propios, los lugares de parentesco, etc.

La *familia* es una creación humana, por lo tanto, es básicamente *simbólica*. Toda familia contiene el conflicto nunca resuelto entre dos tipos de vínculos: de sangre y de alianza. Estos parecen acompañar al ser humano en su devenir a partir de su acceso a la cultura, mediante el establecimiento de alguna ley o regla, de la cual el paradigma es el *tabú del incesto*, que sostiene la condición de la estructura familiar.

a) Los *vínculos de sangre*.- Son los que circunscriben el parentesco de base biológica, como el que liga a la madre y al padre con los hijos tenidos entre sí.

b) Los *vínculos de alianza*.- Son aquellos entre los cuales el parentesco se basa en compromisos recíprocos entre las personas, de los cuales el mejor ejemplo es *la relación matrimonial* (Berenstein, 1990).

Los *vínculos de parentesco*. Los vínculos de sangre y alianza, se representan a través de relaciones definidas y diferentes entre los miembros de la familia, Berenstein habla de cuatro diferentes denominaciones a los vínculos de parentesco: alianza matrimonial o de pareja, de filiación, de consanguinidad y avuncular.

a) *Vínculo de alianza matrimonial*.- Incluye la relación entre los Yoes, ocupando cada uno a su manera, el lugar y las denominaciones de "*esposo y esposa*"; "*padre y*

madre". Estas últimas, desde el punto de vista del hijo, a quien la pareja narcisiza. En otras palabras, el *vínculo de alianza matrimonial* se refiere al conjunto de actos, acciones verbales y paraverbales (corporales), cargados de emocionalidad, que transmiten la noción de que el bebe es y corresponde a un objeto deseado. El hijo es considerado una prolongación de la propia pareja y ese sentimiento de pertenencia se integra en el Yo como algo propio y, la representación del modelo de pareja se constituye como una identificación que lo llevará al deseo de realizar y de constituir en su momento, una pareja.

b) *Vínculo de filiación*.- Recibe este nombre la relación de los padres con el/los hijos.

Este les otorga un nombre doble:

(1) El nombre de pertenencia al conjunto familiar, que le/les es dado por el apellido.

(2) El nombre cración, es el significante de la estructura familiar inconsciente.

Los padres son transmisores de: los valores, la ideología de clases, sus conflictos (resueltos y no resueltos), y un modelo de la estructura de parentesco (donde la pareja ocupa su lugar correspondiente y el/los hijos el suyo).

c) *Vínculo de consanguinidad*.- Es la relación de los hermanos entre sí, como hijos de los mismos padres o por lo menos de uno de ellos. Esto le/les da pertenencia al tronco común de ese parentesco.

d) *Vínculo avuncular*.- Es el vínculo que existe con la familia materna. La definición de *avúnculo* es "tío materno", hermano de la madre, cuyo papel puede trasladarse por desplazamiento a un representante calificado ubicado en ese lugar de la familia materna. Este cuarto vínculo de parentesco no circula en la cultura, está reprimido y está fuera de la conciencia social. Berenstein, ha denominado a estos cuatro vínculos *estructura familiar inconsciente*.

Los factores que hacen posibles los vínculos familiares son de cuatro tipos: biológicos, psicológicos, sociales y económicos.

a) *Biológicamente*, la familia sirve para perpetuar la especie. Es la unidad básica de la sociedad que se encarga de la unión hombre-mujer para engendrar descendientes y asegurar su crianza y educación. Las funciones biológicas de la familia sólo pueden cumplirse en una organización social adecuada a las fuerzas sociales.

b) *Psicológicamente*, los miembros de la familia están ligados en interdependencia mutua, para la satisfacción de sus necesidades afectivas respectivas.

c) *Socialmente*, el funcionamiento de la familia es moldeado por la sociedad para lograr su mayor utilidad. Así, la familia es, en todo sentido, el producto de la evolución. Es una unidad flexible que se adapta sutilmente a las influencias que actúan

sobre ella, tanto desde dentro como desde fuera.

d) *Económicamente*, los miembros de la familia, están ligados en interdependencia mutua para la provisión de sus necesidades materiales (Ackerman, 1971).

1.2.3 RELACIONES FAMILIARES.

Las perturbaciones emocionales de muchas personas surgen con las experiencias de la vida familiar cotidiana. El punto clave de todas las *fuerzas* que "forman" o "destruyen" la *salud mental*, es el "dar y tomar *emocional*" de estas relaciones:

- *Para el niño*, el grupo familiar socializa y moldea el desarrollo de su personalidad, determinando así, en gran parte, su destino mental. El carácter del niño lo determinan aquellos procesos por los que el niño *absorbe* o *rechaza* total o parcialmente su atmósfera familiar.

- *Para el adulto*, la experiencia cotidiana de la vida familiar, representa un factor central en la estabilización y acrecentamiento de su salud mental, mejora la satisfacción personal, promueve el éxito en la integración social y estimula un nuevo desarrollo de su personalidad.

Las *relaciones familiares* regulan la corriente emocional; facilitan algunos canales de desahogo emocional e inhiben otros; intensifican o disminuyen la ansiedad; moldean los alcances del impacto entre fantasías y realidad, afectando así el desarrollo de la percepción de la realidad (Ackerman, 1971).

2.4 LA FAMILIA EN LA SOCIEDAD

El grupo social constituido por el padre, la madre y los hijos, es *universal*. La institución socioeconómica de la familia es un elemento natural admitido por todos los pueblos.

En cada sociedad, la *familia* puede desempeñar diferentes funciones, estas van dirigidas a alcanzar los fines culturalmente establecidos por la institución del matrimonio, estas funciones son básicamente siete:

- a) La *función reproductora*, que la establece el padre o la madre legal de los hijos.
- b) La *función sexual*, que da a cada cónyuge el privilegio sobre la vida sexual del otro.
- c) La *función económica*, que concede a cada cónyuge, parte o el monopolio de los derechos sobre el trabajo que efectúa el otro y, sobre los bienes que posee; además, puede establecer un fondo común de bienes en beneficio de los hijos.
- d) La *función educativa*, que determina los deberes del cuidado y protección de los

hijos, estableciendo así, una primera forma de división sexual del trabajo.

e) La *función de status social*, es la consideración en que se tiene a una persona desde el punto de vista económico o social. Es la familia la que le designa el *status social* a los hijos.

f) La *función de socialización*, es el enseñar a los hijos a vivir en sociedad.

g) La *función del equilibrio sociodinámico*, es lograr un equilibrio en la convivencia social y en la dinámica familiar, entre los miembros de la familia (Ware, Panikkar y Romein, 1977).

La familia como institución, viene a ser un *subsistema* de la sociedad y tiene múltiples relaciones con otros subsistemas (o instituciones) y con la totalidad social.

La familia, es un subsistema de relaciones, roles y funciones interactuantes. Su importancia como subsistema social es la siguiente:

a) Que la sociedad está formada por familias.

b) Que se puede comprender a una sociedad, conociendo sus relaciones familiares.

c) Que la *familia* es la institución mediadora entre el individuo y la sociedad más amplia.

d) Que la *familia* es la única institución social (excepto la religión), que se desarrolla formalmente en todas las sociedades.

e) Que la *familia* es la base fundamental de toda la estructura social, pues todas las instituciones dependen de sus contribuciones (Aguarío y Suárez, 1984).

1.3 RENDIMIENTO ESCOLAR.

1.3.1 HISTORIA DEL FRACASO ESCOLAR.

La historia del fracaso escolares muy reciente, porque desde el momento en que todos los individuos acceden a una escolaridad obligatoria, se empieza a manifestar la existencia de un colectivo que no logra alcanzar las exigencias mínimas del sistema educativo. Cuando teóricamente, todos los individuos tienen acceso a una plaza escolar, se plantea la necesidad de que aquellos que tengan dificultades de rendimiento, pese a tener una inteligencia básicamente normal, logren superar dichas dificultades, mediante el oportuno diagnóstico y rehabilitación.

Existen varias causas que han fomentado el interés por el *fracaso escolar*, entre ellas se pueden mencionar:

a) El acceso de todos los niños a una escolaridad básica obligatoria: Es un logro reciente de la sociedad moderna, las tasas de analfabetismo han ido decreciendo de forma rápida, incluso en los países denominados del "*tercer y cuarto mundo*".

b) La exigencia social de una formación mayor en el ciudadano: En la actualidad,

no basta con tener una escolaridad básica, sino que, cuanto mayor sea la formación y la calificación profesional específica, mejor es la posibilidad de integrarse con éxito en el sistema social.

c) La disminución de la población infantil: En la actualidad, las sociedades desarrolladas tienden a presentar un descenso de la natalidad, de forma que la pirámide de la población tiende al envejecimiento.

d) El auge de la psicología científica: Uno de los campos donde mayor demanda se ha creado es en la psicología educativa. Hoy se admite que el psicólogo es el principal catalizador del diagnóstico y orientación del niño con fracaso escolar (Portellano, 1989).

1.3.2 CONCEPTO DE RENDIMIENTO ESCOLAR.

En el aprendizaje escolar, no siempre se tiene éxito. Esta realidad, algunos la describen con la denominación de *fracaso escolar* o *retraso escolar*, por eso es necesario hacer una distinción entre estos dos conceptos:

a) **Retraso escolar.**- "Es la pérdida de alguno o varios cursos escolares por parte del niño a su grupo de edad, independientemente de cual sea la causa o causas que

producen este retraso" (Portellano, 1989 pág.29).

b) **Fracaso escolar.**- "Es el desfase negativo entre la capacidad intelectual del niño y su rendimiento escolar. Se produce en escolares (niños o adolescentes) con normal capacidad intelectual, sin trastornos (neurológicos, sensoriales y/o emocionales) severos y, que tienen una estimulación sociocultural sin privación. Este fracaso, puede deberse a trastornos (biológicos, pedagógicos, emocionales y/o socioculturales) que de forma aislada o conjugada, interfieren la normal capacidad de aprendizaje"(Portellano, 1989 pág.29).

Existen dos conceptos que definen lo que es el *rendimiento escolar*:

a) **Rendimiento escolar suficiente.**- "Es la medida de la aptitud pedagógica evaluada mediante las calificaciones escolares. Está en función de los conocimientos escolares adquiridos por el niño" (Portellano, 1989 pág.29).

b) **Rendimiento escolar satisfactorio.**- "Toma como punto de referencia la capacidad intelectual del niño. Está en función de sus capacidades intelectuales y del mejor o peor aprovechamiento que de ellas realice"(Portellano, 1989 pág.29).

En la mayoría de las ocasiones, el motivo de consulta por *fracaso escolar* se da en

los cuadros de *rendimiento escolar insuficiente*. Padres y maestros se deciden a orientar este tipo de fracaso escolar, cuando el niño suspende una o varias asignaturas.

Después de haber dado las definiciones anteriores, el autor enfoca el *fracaso escolar* desde dos perspectivas, según lo que se tome como punto de referencia:

a) Si se toman los *niveles pedagógicos mínimos* para lograr la promoción.

b) Si se valora el *correcto aprovechamiento de las capacidades* intelectuales y aptitudinales del niño.

A su vez, el *fracaso escolar* puede ser clasificado en función a dos características: momento de aparición y su duración.

a) *Momento de aparición del fracaso escolar.*

(1) Fracaso escolar primario.- Cuando se da un *rendimiento escolar insuficiente*, desde los inicios de la escolaridad y, éste tiende a persistir durante toda la escolaridad. Suele corresponder a dificultades madurativas del sistema nervioso.

(2) Fracaso escolar secundario.- Es el que afecta a un niño que tiene normalmente un *rendimiento escolar suficiente* pero que en cualquier fase de la escolaridad empieza a fracasar en los estudios. Normalmente se encuentra asociado a dificultades

emocionales.

b) Duración del fracaso escolar.

(1) Fracaso escolar a corto plazo.- Consiste en el rendimiento insuficiente en una o varias materias de los programas escolares.

(2) Fracaso escolar a mediano plazo.- Cuando el desfase pedagógico se acentúa y el niño tiene que repetir algún curso.

(3) Fracaso escolar a largo plazo.- Cuando el alumno abandona los estudios y es incapaz de lograr la promoción al final del ciclo de estudios (Portellano, 1989).

1.3.3 SEXO Y FRACASO ESCOLAR.

El fracaso escolar es más abundante en el sexo masculino. Una de las explicaciones que se han dado a este hecho, era la mayor preocupación por el futuro profesional del niño, en detrimento del de la niña, que existía hasta hace poco tiempo. Así se justificaría el mayor número de varones en las consultas de psicología y psiquiatría infantil, por presentar fracaso escolar.

Todavía, hoy en día, acuden más chicos que chicas a consulta por dicho motivo. Los factores madurativos justifican en cierta medida este fenómeno: las niñas aprenden

a leer con mayor facilidad, y tienen un menor porcentaje de trastornos del lenguaje y de la lectoescritura. Los niveles de madurez en las niñas, en igualdad de edad, son mayores que los de los niños, con lo que el nivel de exigencias, proporcionalmente mayor, para éstos últimos, justificaría un peor rendimiento escolar (Portellano, 1989).

1.3.4 FACTORES QUE AFECTAN EL RENDIMIENTO ESCOLAR.

El *bajo rendimiento escolar* es producido por diversos factores. Para verlo de una manera didáctica éstos pueden ser agrupados en cuatro grandes áreas: biológicos, psicológicos, pedagógicos y socioculturales.

I. FACTORES BIOLÓGICOS.

Son todos los trastornos orgánicos que interfieren el *normal rendimiento escolar*, aquí se incluyen básicamente dos aspectos: físicos y neurofuncionales.

A. ASPECTOS FÍSICOS.

Hacen referencia a disfunciones en el sustrato anatómico-fisiológico del niño y de su salud física. Estos son dos tipos de trastornos: sensoriales y somatofisiológicos.

a) Trastornos Sensoriales.

Este apartado hace referencia a las deficiencias de visión y de audición, las cuales son muy frecuentes en la escuela y son la causa de un bajo rendimiento.

(1) Deficiencias visuales. En la investigación, se ha determinado que el porcentaje de deficientes visuales es ligeramente superior entre los alumnos con problemas educativos que entre la población escolar normal, además, muestran cierto grado de retraso en la instrucción.

La escuela tiene una gran responsabilidad con relación a las dificultades visuales de los alumnos, desde el momento en que tales condiciones dificultan en grado diverso, el aprendizaje. Debe asegurar las mejores condiciones de visibilidad a sus alumnos, esto incluye un aula bien iluminada, los asientos colocados de modo que todos puedan ver perfectamente, los niños con deficiencias visuales ocuparán lugares en las primeras filas. Por eso se debe recalcar que la principal obligación del maestro es descubrir a los alumnos con problemas visuales y enviarlos con un oftalmólogo.

Para que esta labor no le sea al maestro tan difícil, existe una lista de síntomas que ayudan a identificar los defectos o enfermedades visuales:

- (a) Inflamación o enrojecimiento del borde de los párpados.
- (b) Aparición de costras y escamas en los párpados.

- (c) Pérdida de las pestañas.
- (d) Lagrimeo.
- (e) Inflamación y enrojecimiento de los ojos.
- (f) Supuraciones en torno a los ojos.
- (g) Nubecillas en la pupila.
- (h) Párpados superiores caídos.
- (i) dilatación excesiva en las pupilas.
- (j) diferente tamaño de las pupilas.
- (k) Desviación ocular.
- (l) Adelantamiento frecuente de la cabeza.
- (m) Inclinación de la cabeza en distintas direcciones.
- (n) Contorsiones faciales.
- (o) Frotamiento continuo de los ojos.
- (p) Pestaño y guiños excesivos.
- (q) Excesivos movimientos de la cabeza al leer (Brueckner y Bond, 1975).

(2) Deficiencias auditivas. - Los defectos auditivos, pueden llegar a constituir una causa primaria de dificultades lectoras, además le impiden al niño seguir las explicaciones del maestro. En general, suelen encontrarse deficiencias auditivas con más frecuencia entre los alumnos que fallan en la lectura y en ortografía. Aunque, por sí sola, la falta de agudeza auditiva no es suficiente para explicar la aparición de

problemas de aprendizaje.

Nuevamente, le corresponde al maestro detectar este tipo de deficiencias entre el alumnado. Este se puede valer de los llamados *tests del susurro*, estos tests se reducen a colocar cuatro o cinco niños en fila, y de espaldas el examinador, quien en voz baja, va dando diversas instrucciones. Además de la aplicación sistemática de estas pruebas, no debe descuidar la observación de otros síntomas de debilidad auditiva:

- (a) Tono de voz poco natural o monótono.
- (b) Pronunciación defectuosa y dicción poco clara.
- (c) Orientación de un oído hacia el que habla.
- (d) Pobreza ortográfica.
- (e) Falta de atención.
- (f) Frecuente demanda de repetición de palabras o frases.
- (g) Respiración dificultosa.
- (h) Dolor de oídos.
- (i) Mucosidad.
- (j) Supuración de oídos.
- (k) Sinusitis.
- (l) Catarros frecuentes.
- (m) Excesiva acumulación de cera en los oídos.

La responsabilidad de la escuela no termina con la detección de las anomalías, también debe tomar las medidas necesarias para contrarrestar las limitaciones auditivas. Para ello, será necesario colocar a dichos niños en lugares donde la audición sea más perfecta, es decir, en las primeras tres filas (Brueckner y Bond, 1975).

b) Trastornos Somatofisiológicos.

Las enfermedades clínicamente constatables, pueden producir serias interferencias en el rendimiento escolar, ya sea, por la necesidad de intervención quirúrgica o por estancias prolongadas en el hospital. Algunas de las enfermedades que con más frecuencia causan un déficit en el rendimiento escolar son: la epilepsia, las cardiopatías y las hepatopatías.

Pero hay trastornos de tipo subclínico, que pasan desapercibidos, la gran mayoría de las ocasiones y que se encuentran directamente relacionados con su salud general. Una dieta inadecuada, que carece del adecuado aporte proteínico o vitamínico, puede causar más estragos en el rendimiento escolar que muchas enfermedades de mayor entidad. El problema de estas enfermedades es, que al pasar desapercibidas resultan muchas veces difíciles de diagnosticar y, por lo tanto, no es posible combatir sus efectos. Numerosos estudios, han probado que una dieta pobre repercute en el aprovechamiento escolar, especialmente en los aprendizajes básicos, que son insuficientemente asimilados como lecto-escritura y área numérica (Portellano, 1989).

B. ASPECTOS NEUROFUNCIONALES.

Se refieren a los trastornos en la integración del sistema nervioso, que causan fracaso escolar. En muchas ocasiones, está producido por una lesión o disfunción menor del sistema nervioso central. El auge de la neuropsicología, ha producido un mayor interés por el conocimiento de los factores neurofuncionales que interfieren en el rendimiento escolar. Se afirma que en más de la mitad de estos casos, existe, en mayor o menor medida, implicaciones neuropsicológicas.

Para una mejor comprensión de lo anterior, se considera necesario aclarar en este apartado la definición de fracaso escolar y la de trastorno del aprendizaje, puesto que existe una confusión semántica entre ellos:

a) *Fracaso escolar (F. E.):* "Es el rendimiento escolar insuficiente, en alumnos normales, independientemente de cuál haya sido la causa que lo produzca"(Portellano, 1989 pág.39).

b) *Trastorno del aprendizaje (T. A.):* "Es el rendimiento escolar insuficiente en los alumnos, causado por disfunción cerebral a pesar de que son intelectualmente normales"(Portellano, 1989 pág.39).

II. FACTORES PSICOLOGICOS.

Se ha comprobado que entre un 30 y 50 por ciento de los casos de fracaso escolar, son debidos, en mayor o menor grado, a factores emocionales. En numerosos casos, la presencia de fracaso escolar, esconde dificultades de personalidad de mayor entidad como: conflictos sociales o personales.

Entre los principales factores psicológicos que afectan el rendimiento escolar tenemos: adaptación personal y social; causas circunstanciales; conductas de evitación escolar; trastornos de personalidad, conflictos educativos, motivación y autoconcepto.

A. *Adaptación Personal y social.*

Existe una relación íntima entre ciertas deficiencias de aprendizaje y la falta de adaptación personal o social. Se sabe perfectamente que un gran número de sujetos con problemas educativos padecen, al mismo tiempo, conflictos personales y sociales. Pero las opiniones sobre la extensión de estas relaciones y, sobre cuál de las dos variables sea la causa y, cuál el defecto, distan mucho de ser unánimes, básicamente por dos razones:

(1) Parece probable que los problemas emocionales de un muchacho repercuten negativamente sobre el aprendizaje.

(2) Es razonable suponer que un alumno con dificultades escolares, desarrolle sentimientos de frustración e inseguridad, que le impidan sostener su equilibrio emocional y además le obstaculicen su adaptación social.

El problema de la *adaptación personal y social* es uno de los más importantes que la terapéutica pedagógica tiene planteados y básicamente se refiere a dos aspectos: trastorno emocional y rendimiento escolar y; desadaptación social y rendimiento escolar.

(1) *Trastorno emocional y rendimiento escolar*.- Existe una estrecha relación entre los trastornos emocionales y el rendimiento escolar, específicamente en el aprendizaje de la lectura y en la inestabilidad emocional, estos trastornos pueden resumirse en tres partes:

1º Los trastornos emocionales de cierta gravedad pueden ser la causa, o al menos, contribuir a la aparición de dificultades de aprendizaje.

2º Los fracasos escolares en las materias básicas, constituyen un serio contratiempo para los niños y, provocan en ellos, frecuentemente, desequilibrios emocionales.

3° La inestabilidad emocional puede ser, al mismo tiempo, causa y efecto de las anomalías educativas. La conciencia de su ineficiencia lectora, que le impide un aprendizaje normal. Además, puede conducir al niño a un estado de confusión y frustración, el cual, a su vez, puede ser el origen de una actitud negativa frente a la lectura y, a la escuela en general. Esta actitud, determinará un nuevo descenso en su rendimiento. Este proceso en espiral puede continuar hasta agotar la resistencia física y psíquica del alumno, amenazando seriamente su salud.

Es necesario conocer las formas inadecuadas de reacción emocional con las que los niños tratan de hacer frente a sus dificultades escolares, básicamente son siete:

- (1) Tensión nerviosa, tartamudeo, hábito de morderse las uñas, inquietud e insomnio.
- (2) Demostraciones de osadía y atrevimiento como: reacciones defensivas, hablar a voces, actitud de desafío y mal humor.
- (3) Reacciones de retraimiento como: abandono de las asociaciones y amistades ordinarias, unirse a pandillas fuera de la escuela y, hacer novillos.
- (4) Reacciones tales como: excesivas travesuras en la escuela, imitaciones burlescas e hirientes, robos, destrucciones, crueldad y bravuconerías.
- (5) Ausencia y dispersión mentales, fantaseos y ensueños.
- (6) Excesiva preocupación de sí mismo, susceptibilidad, timidez, fácil sonrojo, caprichos, excentricidades y sentimientos bajos.

(7) Renuncia a todo tipo de reacción, mostrando una actitud de indiferencia, falta de atención y aparente pereza.

Las *soluciones* más acertadas a este complicado problema son las siguientes:

(1) Atacar directamente los obstáculos que interfieren el desarrollo educativo del niño, reconociendo que estos trabajan bajo una fuerte tensión emocional.

(2) Ensalzar sus éxitos parciales.

(3) Adaptar y dosificar la tarea escolar, de tal modo que el alumno se enfrente con ella, lleno de confianza.

(4) Aceptar al niño y su problema cordialmente, demostrándole interés y reconocer su valor personal. Cuando la situación sea tan compleja y difícil, que rebase las posibilidades de una solución escolar, el maestro debe recurrir a la clínica psicopedagógica.

2) *Desadaptación social y rendimiento escolar.* Con frecuencia, los niños con problemas de rendimiento escolar, muestran una pobre adaptación social. Este fenómeno puede atribuirse a dos causas básicamente:

1º A las desfavorables reacciones del sujeto.

2º Ser el resultado de verse rechazado por otros miembros de la clase.

Las dificultades de adaptación social tienden a acentuarse cuando el maestro, usualmente, separa a los alumnos de acuerdo con su rendimiento escolar (Brueckner y Bond, 1975).

B. Causas circunstanciales.

El bajo rendimiento se considera circunstancial o temporal, si el que lo padece se haya libre de conflictos emocionales subyacentes, graves y debilitadores. Por lo tanto, el sujeto mejora tan pronto como su ambiente inmediato cambia. Entre las causas circunstanciales más comunes podemos mencionar: un cambio de escuela o vecindario; un maestro que molesta al niño; otros niños que molestan al niño; un vecindario que subestime el aprendizaje; el fracaso temporal en una materia en particular (Bricklin y Bricklin, 1988).

C. Conductas de evitación escolar.

Las conductas de evitación escolar, son cuadros de rechazo hacia la escuela, asociados a dificultades emocionales. Genéricamente, dichas conductas se dividen en: fobias escolares y desadaptación escolar. Ambos cuadros afectan, indirectamente, el rendimiento escolar, ya que el niño rechaza el marco escolar y las enseñanzas que le son impartidas.

(1) Fobias escolares.- Son cuadros caracterizados por un miedo desproporcionado

e irracional a la escuela, el cual lleva a los niños al ausentismo escolar. Los niños con este tipo de fobia, presentan un rechazo activo hacia la escuela, con conductas de miedo y negativa a ir a clase. Esta fobia puede llegar a hacerse crónica. En estos casos, la dinámica familiar suele estar muy alterada, especialmente, el vínculo madre-hijo. Los casos de fobia escolar aguda, están asociados con frecuencia, a acontecimientos traumáticos.

(2) Desadaptación escolar. - Es un rechazo a la escuela por factores inherentes al colegio como: la personalidad del profesor, la interacción en el aula, etc. Las principales características de este cuadro son:

- Aburrimiento y desinterés por parte del alumno, quien manifiesta falta de motivación hacia, el aprendizaje, la asistencia al colegio, las relaciones interpersonales con profesores y compañeros.
- Problemas de conducta como: auto y heteroagresividad; enfrentamiento al profesorado; etc.
- Inseguridad personal y pérdida de autoestima.
- Descenso en el rendimiento escolar.
- Conflictos familiares relacionados con el bajo rendimiento escolar.

La *desadaptación escolar*, casi siempre está producida por factores escolares, pero puede suceder que éste cuadro se manifieste como respuesta a las dificultades de

adaptación escolar. En la desadaptación escolar, no suele existir un rechazo activo de la escuela, como sucede en las fobias (Portellano, 1989).

D. Conflictos educativos.

Con cierta frecuencia, el fracaso escolar es provocado por manifestaciones psicopatológicas, ligadas a la deficiente manipulación educativa en el seno familiar como: sobreproteccionismo, déficit en la sociabilidad, crisis familiares, desavenencias conyugales, alcoholismo o enfermedades.

(1) Las actitudes de sobreproteccionismo por parte de los padres provocan un desajuste escolar, con la consiguiente pérdida de rendimiento.

(2) El déficit de sociabilidad en el niño es el que le impide un adecuado nivel de integración y de rendimiento escolar.

(3) Las crisis familiares, pueden afectar de forma transitoria o prolongada el rendimiento en los estudios.

Además, situaciones como, el nacimiento de un nuevo hermano, desavenencias conyugales, alcoholismo o enfermedades, pueden afectar el rendimiento del niño en sus estudios (Portellano, 1989).

E. La motivación.

Junto con la inteligencia, la motivación es la causa más frecuente usada para explicar el bajo o alto rendimiento escolar.

No se puede considerar a la motivación como algo secundario o paralelo al aprendizaje. El interés por el trabajo escolar suele ser fuerte al comienzo de la escolaridad. El deseo de saber o de hacer algo, unido a la satisfacción por el papel que la escuela cumple, el de establecer y el de facilitar contactos sociales, eleva la motivación escolar del niño.

(1) Motivación de logro. - "Es la disposición, relativamente estable, de buscar el éxito o logro (Atkinson, 1966). Este término, goza en la actualidad de la atención de muchos psicólogos, pedagogos y educadores en general, a la hora de determinar las causas del rendimiento escolar.

Los procesos perceptivos humanos, no se dirigen, exclusivamente, al mundo de las cosas, ni siquiera al de las personas. Percibimos, los objetos, la realidad física y la realidad personal de los demás, pero también, tenemos una experiencia perceptiva de nosotros mismos. El conjunto de percepciones de nuestro Yo, es plural y variado. Se refiere a nuestras cualidades positivas, defectos, capacidades, limitaciones, etc. Todas estas facetas de nuestra *autopercepción*, son muy elevadas en número, así como diversas

en importancia y claridad, pero están organizadas.

El *autoconcepto* es esa organización y proceso de centralización de todas las percepciones de nosotros mismos, sus características son tres básicamente:

(1) El autoconcepto no es estático, se va formando y evolucionando con el aprendizaje y la educación.

(2) El autoconcepto incluye una proyección hacia la acción, porque actuamos de acuerdo con la imagen que tenemos de nosotros mismos.

(3) El autoconcepto incluye, una percepción organizada de nosotros mismos. A la vez que se prolonga en una autoestima o nivel de satisfacción con esa autodescripción, la cual puede ser cualquiera de las siguientes:

- De aceptación y confianza en sí mismo.
- De rechazo, vergüenza y autodesprecio.

Todo ello, orienta al sujeto a comportarse de una forma congruente con esa imagen y valoración propia que es el resultado de la comparación de nuestro Yo, percibido con el ideal que tenemos de nosotros mismos (Pallares, 1988).

II. FACTORES PEDAGOGICOS.

La importancia de estos factores, en la explicación del rendimiento inadecuado en el niño, no es tan elevada como se sospecha, porque, con frecuencia, se enmascara como causas pedagógicas un déficit de rendimiento en el alumno que, si bien, es proyectado a la escuela, tiene un origen en otros motivos tales como:

- (1) Inmadurez neurofuncional.
- (2) Trastornos afectivos, personales o familiares.
- (3) Lagunas educativas en el contexto familiar.

Entre causas pedagógicas más relevantes están las siguientes: métodos de enseñanza inadecuados, masificación del aula, excesiva movilidad del profesorado, excesivas exigencias escolares y, la personalidad del profesor.

A. Métodos de enseñanza inadecuados.

cuales presentan una madurez neuropsicológica frágil, como ejemplo podemos mencionar a los niños que padecen de dislexia. En la génesis de la dislexia, está plenamente admitido como factor causal, el empleo indiscriminado de determinado método de enseñanza que no esté en consonancia con las características del niño, especialmente, cuando se exige un nivel de eficiencia que supera la madurez neurofuncional del alumno.

B. Masificación del aula.

Un elevado número de niños por aula, impide una individualización de la enseñanza, especialmente a los niños que son denominados de *alto riesgo*. Se ha demostrado la existencia de mayor fracaso escolar en los colegios con mayor número de alumnos por aula.

C. Excesiva movilidad del profesorado.

Este fenómeno es más frecuente entre los funcionarios de centros públicos, propiciando así, una dispersión de la enseñanza y entorpeciendo más a los escolares con dificultades de aprendizaje, por lo que es preciso señalarlo como un factor etiológico susceptible de crear fracaso escolar.

D. Excesivas exigencias escolares.

El nivel de exigencia de los distintos centros escolares, influye en el rendimiento

académico de sus alumnos. Se ha observado, con mayor frecuencia, niños que acuden a consulta por presentar fracaso escolar en colegios con elevado nivel de exigencia y, éstos son orientados a centros con menor nivel de presión pedagógica. El fracaso en el rendimiento académico, desaparece rápidamente en la mayoría de las ocasiones. En este se está hablando de *pseudofracaso escolar*, ya que se remite a un cambio de ubicación escolar.

E. La personalidad del profesor.

Para un niño, el profesor simboliza, no sólo la figura de autoridad, sino también, el principio de realidad e incluso el principio de placer. La dinámica profesor-alumno puede ser tan intensa, que muchas veces, el niño percibe en el/la profesor/a las frustraciones, deseos, sublimaciones o negaciones de las figuras parentales. El Ello, Yo y Superyó, se dan cita en la personalidad del maestro, convirtiendo la tarea docente en una relación dinámica donde el profesor/a no sólo *enseña o educa*, sino que proyecta su propia personalidad sobre el niño con: sus tensiones, frustraciones y cualidades. Es importante la interacción profesor-alumno al valorar el rendimiento escolar. puesto que el fracaso escolar puede estar determinado por la personalidad del profesor (Portellano, 1989).

IV. FACTORES SOCIOCULTURALES.

En ambientes socioculturalmente bajos, el porcentaje de fracaso escolar es significativamente mayor que entre escolares de clase media y alta. Los niños que viven en un ambiente cultural poco estimulante, perciben la cultura como algo secundario y poco motivante. Sucede lo contrario entre los escolares con un entorno familiar con mayores intereses de información. En la elevada tasa de fracaso y abandono escolar, se debe culpabilizar en alguna medida al sistema social.

Entre los agentes sociales que con más frecuencia producen fracaso escolar, se encuentran cuatro: el ambiente cultural familiar poco estimulante, la salud mental del contexto familiar, la clase social y el rendimiento académico.

A. Ambiente cultural familiar poco estimulante.

El riesgo de fracaso escolar es mucho más elevado en los niños cuyo contexto familiar tiene bajo nivel de formación cultural por tres motivos:

- No existe motivación dentro de la familia hacia el aprendizaje.
- No existe motivación dentro de la familia hacia la lectura, aunque es uno de los mejores factores que previenen el fracaso escolar.
- Existe una gran pobreza en el manejo del vocabulario usual. Cuando este vocabulario es muy pobre, el niño llega a la escuela con una peor capacidad para iniciar

con éxito el aprendizaje lecto-escritor.

La escuela básica no discrimina esta variable, es decir, el ambiente cultural familiar poco estimulante, por lo que aquellos niños que no alcanzan los niveles exigibles son considerados como fracasados.

B. La salud mental del contexto familiar.

En psicopatología infantil, pocas veces se puede valorar el estado psíquico del niño, sin tener en cuenta la dinámica familiar, hasta el punto de decir que muchos niños son "síntomas de una enfermedad llamada "padres". En el fracaso escolar nunca se puede desligar la estabilidad familiar del mal rendimiento en las asignaturas, ya que existe una interacción intensa, independientemente de la causa que propicie el fracaso escolar. Situaciones tales como: inestabilidad laboral, dificultades económicas o crisis matrimoniales, pueden provocar una pérdida de atención y concentración en el niño. El fracaso escolar del niño, muchas veces expresa las dificultades que existen en el seno familiar y que se manifiestan en el nivel de ansiedad y conflictividad que repercute desfavorablemente sobre la capacidad del niño para seguir sus aprendizajes con regularidad (Portellano, 1989).

C. La clase social y el rendimiento académico.

Este apartado es importante por cuatro razones:

(1) Los factores macrosociales tienen un papel relevante y muchas veces determinante en el rendimiento escolar.

(2) Los factores socioeconómicos explican el fracaso escolar, cuando nos referimos a un país en su conjunto.

(3) El concepto de clase social es un macroconcepto, puesto que podemos distinguir entre varios tipos de clase social: económica, profesional, cultural y subjetiva.

(4) El rendimiento escolar correlaciona más con la clase social desde el punto de vista cultural.

Aunque se han citado los cuatro factores susceptibles de producir fracaso escolar, la mayoría de las ocasiones, éste está ligado a más de un factor causal, por lo que el diagnóstico debe dar un peso específico a cada uno de ellos (Pallarés, 1988).

CAPITULO I I.

METODOLOGIA.

2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

¿Son las relaciones familiares conflictivas un factor que prevalece en los niños con bajo rendimiento escolar?

2.2 OBJETIVO GENERAL.

Establecer la prevalencia de bajo rendimiento escolar y la dinámica familiar conflictiva.

2.3 OBJETIVOS ESPECIFICOS.

1. Detectar a los alumnos que cuentan con problemas de bajo rendimiento escolar, a través de sus calificaciones.
2. Determinar si los alumnos con problemas de rendimiento escolar, presentan problemas a partir del Test de la Familia.
3. Explicar si existe relación entre el rendimiento escolar y los problemas familiares.

2.4 HIPOTESIS.

Las hipótesis, en este tipo de estudio, sólo se utilizan como una herramienta auxiliar puesto que, se trata de un estudio descriptivo y no existe manipulación de variables.

a. Hipótesis de trabajo:

Existen más problemas de bajo rendimiento escolar entre los alumnos que presentan relaciones familiares conflictivas.

2.5 VARIABLES.

En la investigación descriptiva, se registra, analiza e interpreta, las condiciones existentes en el momento. Implica algún tipo de comparación o contraste y, puede intentar descubrir relaciones causa-efecto presentes entre variables, no manipuladas, pero reales (Best, 1982 pág.31). Por lo anterior, en el presente estudio no aparecen variables.

2.6 POBLACION.

Participaron en el presente estudio, los alumnos de la Escuela Primaria Privada "José Encarnación González Villaseñor", ubicada en la Delegación Iztapalapa, en la cual estudian un total de 300 alumnos.

2.7 TAMAÑO DE LA MUESTRA.

Para el objetivo de la presente investigación, se seleccionó un total de cincuenta alumnos, cuyas edades fluctuaban entre los seis y los nueve años, estudiantes de primero, segundo y tercer grado. Dieciséis alumnos del primer grado, dieciséis alumnos del segundo grado y dieciocho del tercer grado. Esta muestra quedó dividida en dos

grupos: El primer grupo estuvo compuesto por veinticinco estudiantes con las mejores calificaciones, entre nueve y diez de promedio, es decir, con un alto rendimiento escolar. El segundo grupo, estuvo compuesto por veinticinco estudiantes con las más bajas calificaciones, siete de promedio, es decir, con un bajo rendimiento escolar.

2.8 TIPO DE MUESTREO.

Para este estudio, que es básicamente descriptivo, se utilizó el Muestreo No Probabilístico Propositivo, el cual se basa en las apreciaciones del investigador y se emplea cuando no es necesario que la muestra realmente represente a toda la población (Pick y López, 1990 págs. 91-92).

2.9 TIPO DE INVESTIGACION.

En el presente trabajo se hizo una **investigación directa** del fenómeno, es decir, que la información para el análisis del mismo, se obtuvo directamente de la realidad social a través de un instrumento psicológico. Para ser más específicos, se trata de un **Estudio descriptivo**, porque cuando se realiza este estudio, el investigador obtiene un mayor conocimiento del fenómeno en cuestión, pero sólo pretende describir el fenómeno, tal como se presenta en la realidad. Es importante destacar, que en este tipo de estudio, no se puede llegar a conclusiones muy específicas del fenómeno (Pick y López, 1990 pág.30).

grupos: El primer grupo estuvo compuesto por veinticinco estudiantes con las mejores calificaciones, entre nueve y diez de promedio, es decir, con un alto rendimiento escolar. El segundo grupo, estuvo compuesto por veinticinco estudiantes con las más bajas calificaciones, siete de promedio, es decir, con un bajo rendimiento escolar.

2.8 TIPO DE MUESTREO.

Para este estudio, que es básicamente descriptivo, se utilizó el Muestreo No Probabilístico Propositivo, el cual se basa en las apreciaciones del investigador y se emplea cuando no es necesario que la muestra realmente represente a toda la población (Pick y López, 1990 págs. 91-92).

2.9 TIPO DE INVESTIGACION.

En el presente trabajo se hizo una investigación directa del fenómeno, es decir, que la información para el análisis del mismo, se obtuvo directamente de la realidad social a través de un instrumento psicológico. Para ser más específicos, se trata de un **Estudio descriptivo**, porque cuando se realiza este estudio, el investigador obtiene un mayor conocimiento del fenómeno en cuestión, pero sólo pretende describir el fenómeno, tal como se presenta en la realidad. Es importante destacar, que en este tipo de estudio, no se puede llegar a conclusiones muy específicas del fenómeno (Pick y López, 1990 pág.30).

2.10 DISEÑO DE INVESTIGACION.

Se utilizó, para el presente estudio, un Diseño preexperimental de una sola medición, En él se compara implícitamente un caso único, con otros acontecimientos observados de manera casual y recordados. Las inferencias se fundan en expectativas generales de cuáles hubieran sido los datos de no haberse producido "x" (Campbell y Stanley, 1993).

2.11 NIVEL DE INVESTIGACION.

Se hizo uso del nivel nominal de medición, el cual simplemente involucra el proceso de denominar o etiquetar; es decir, colocar los alumnos dentro de categorías y contar su frecuencia de ocurrencia. Al trabajar con los datos nominales, se debe tomar en cuenta, que cada caso debe colocarse en una sola categoría. Esta exigencia indica que las categorías no deben traslaparse, ni excluirse mutuamente. Los datos nominales únicamente rotulan (por nombre o por número), pero siempre con el fin de agrupar los casos de categorías separadas, para indicar semejanza o diferencia respecto a una cualidad o característica dada (Pick y López, 1990 pág. 114).

2.12 PROCEDIMIENTO.

La aplicación del Test de la Familia se hizo en horas de clase en un aula que fue facilitada por la Escuela Primaria "José Encarnación Gonzalez Villaseñor". En veinticinco grupos, de dos alumnos cada uno. Los niños fueron seleccionados por el

profesor de cada grado escolar, basándose en los promedios escolares de los alumnos. Se solicitó al profesor de cada grado, que proporcionara de la cantidad total de los alumnos que se le solicitó, que una mitad fueran alumnos con un promedio que fluctuara entre 9 y 10 y, la otra mitad, alumnos con un promedio de 7.

El test fue aplicado a veinticinco grupos de dos niños cada uno, la duración de cada aplicación en promedio fue de 30 a 45 minutos, desde las instrucciones hasta la entrevista que se hace posteriormente al dibujo. Antes de iniciar la entrevista, se anotó en la ficha de identificación el promedio escolar del alumno(a). Para agilizar la entrevista, se elaboraron dos formatos, los cuales aparecen en el apéndice, uno de ellos es la ficha de identificación y el otro es la entrevista del test del dibujo de la familia. Al término de cada aplicación, se anotó al reverso de cada dibujo, el nombre del alumno(a) y se anexó a la ficha de identificación y a la entrevista del test del dibujo de la familia correspondiente.

2.13 INSTRUMENTO.

Los datos fueron obtenidos mediante el uso del *Test del dibujo de la familia*. El procedimiento del dibujo de una familia, suele activar percepciones infantiles de la propia familia y de las relaciones con los miembros de la misma. Entre los tests de personalidad usados en la práctica psiquiátrica, el dibujo de una familia ocupa uno de los primeros lugares por tres razones:

1ª. Porque es un test rápido y fácilmente aplicable.

2ª. Porque expresa una actividad imaginativa y creadora del niño, es por ello, que puede proyectar los contenidos profundos de la personalidad, que no serían posible conocerse por exploración directa.

3ª. Porque como la mayoría de los trastornos psicológicos dependen de los conflictos del alma infantil, la forma en que un niño se sitúa en medio de una familia que él elige, nos introduce a su propio centro de sus problemas y dificultades (Corman, 1967).

LA FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO.

Entendemos por fiabilidad de un test, la estabilidad de la información que éste proporciona. En el campo de los tests, cuyas puntuaciones se refieren a una sola dimensión, se han elaborado técnicas que permiten establecer la fiabilidad del test. Ahora bien, los tests proyectivos no suelen proporcionar una sola puntuación, sino un protocolo de carácter no cuantitativo, que no puede tratarse adecuadamente por métodos estadísticos, como los tests de ejecución. En principio, existen dos métodos de los que se disponen para ordenar los datos cualitativos: método de apareamiento y método de codificación y valoración. Ambos métodos, dependen de las discriminaciones establecidas por un juez o calificador, por lo tanto, en estos métodos se confunde la fiabilidad del test con la del juez. En los registros cualitativos no se puede evitar esta ambigüedad (Anderson y Anderson, 1978).

VALIDEZ REPORTADA POR EL INSTRUMENTO.

Para que el test del dibujo de la familia sea válido, existen dos reglas que no se deben olvidar:

1ª. El dibujo de una familia, es una sección practicada en un momento dado, en el devenir psicológico de un sujeto. No se tienen pruebas de que lo expresado en el dibujo, corresponda a tendencias constantes. En cambio, si se repite el test después de cierto intervalo y, se obtienen datos idénticos, se puede concluir, que hay rasgos permanentes de la personalidad.

2ª. Dado que el dibujo de una familia, nos proporciona probabilidades, habrá que practicar, siempre que sea posible, otras investigaciones, con el fin de aumentar la probabilidad de los indicios.

APLICACION DEL TEST DEL DIBUJO DE LA FAMILIA.

El test del dibujo de la familia, es un test de lápiz y papel. Para su aplicación, se instala a un niño ante una mesa adecuada a su estatura, se le hace entrega de una hoja de papel color blanca y un lápiz blando con buena punta.

Las instrucciones que se dan al niño son las siguientes: "Dibújame una familia"

o "Imagina una familia que tú inventes y dibújala". Si el niño no entiende, se puede agregar: "dibuja todo lo que quieras, las personas de una familia, objetos y animales".

El psicólogo debe estar presente durante la prueba, pero sin darle la impresión al niño de que se le está vigilando. Deberá anotar en que lugar de la página se empezó el dibujo y con qué personaje, el cuidado puesto en los detalles o si hay tendencias obsesivas de regresar al mismo personaje.

ENTREVISTA DEL TEST DEL DIBUJO DE LA FAMILIA.

Cuando el sujeto culmina el dibujo, se inicia una entrevista, comenzando por elogiar discretamente al niño por su trabajo, hay que decir siempre: "está bien" y luego decir, "esta familia que tu imaginaste, me la vas a explicar".

"¿Dónde están?", "¿Qué hacen allí?", "Nómbrame a todas las personas, empezando por la primera que dibujaste". Se averigua, en cada personaje: su papel en la familia, su sexo y su edad. Después se realizan las siguientes preguntas: "¿Cuál es el más bueno de todos?", "¿Por qué?", "¿Cuál es el menos bueno de todos?", "¿Por qué?", "¿Cuál es el más feliz?", "¿Por qué?", "¿Cuál es el menos feliz?", "¿Por qué?", "Y tú, en esta familia, ¿a quién prefieres?", "¿Por qué?", "Suponiendo que formarás parte de esta familia, ¿quién serías tú?".

INTERPRETACION DEL TEST DEL DIBUJO DE LA FAMILIA.

La interpretación del test comienza con la entrevista, es decir, con las preguntas formuladas al niño. El test del dibujo de la familia abarca dos áreas de interpretación: la forma y el contenido.

Los elementos formales del dibujo, son de dos órdenes diferentes: los trazos aislados y las estructuras de conjunto. Lo anterior conduce al autor a distinguir tres planos de interpretación: el plano gráfico, el plano de las estructuras formales y el plano del contenido.

I. El plano gráfico.

Se basa en las reglas generales de la grafología: amplitud y fuerza del trazo, ritmo del trazado, sector de la página, etc.

II. El plano de las estructuras formales.

La forma en que cada niño dibuja un *monigote*, expresa su propio esquema corporal, esta visión se construye paralelamente, con el progreso de la edad, en este plano se califica el grado de perfección del dibujo y la estructura formal del grupo de personas representadas.

III. Plano del contenido.

A diferencia de los otros tests de personalidad, el test del dibujo de la familia es esencialmente activo. Al niño nada se le impone, fuera de los límites que le traza la órden inicial. En una palabra, el niño crea el dibujo por sí mismo, representa en él un mundo familiar, a su modo. Es por eso que la proyección no se realiza exactamente de la misma manera que en los otros tests proyectivos. Se llega a pensar que, el sujeto, llevado más o menos por su imaginación, va a crear una familia según su deseo. En muchas situaciones, este dominio de la realidad, conduce el niño a deformaciones de la situación existente. En los casos patológicos, puede llegar hasta la burda alteración de los hechos (Corman, 1967).

2.14 ANÁLISIS ESTADÍSTICO.

Para llevar a cabo el análisis estadístico, se hizo uso del *nivel nominal de la estadística descriptiva*. En este nivel de medición, es muy sencillo resumir la información, ya que la función aritmética básica consiste en contar el número de casos dentro de cada categoría y, posteriormente tomar en cuenta los tamaños relativos de unos con respecto a otros. Las dos técnicas que más se emplean en este nivel de estadística descriptiva son: las *proporciones* y los *porcentajes*.

La *proporción de casos de una categoría dada* se define como "el número de casos en la categoría dividido entre el número total de casos". El principal requisito consiste en

que el método de clasificación de la información haya sido tal, que las categorías sean mutuamente excluyentes y exhaustivas. Si se sigue la regla, la suma de las proporciones de todos los casos, será la unidad, o sea 1 ó un poco mayor de 1 a causa de los errores normales de redondeo de cifras. Los *porcentajes* se obtienen de las proporciones, simplemente multiplicándolas por 100.

Siempre que se reporten porcentajes o proporciones, se debe reportar también el *número total de casos*. Además, no es recomendable calcular un porcentaje a menos que el número de casos en el cual se basa éste, sea de 50 ó más. (Pick y López, 1990).

CAPITULO III.

RESULTADOS.

3.1 PRESENTACION DE RESULTADOS DEL TEST DEL DIBUJO DE LA FAMILIA.

Los resultados del test del dibujo de la familia se obtuvieron a través de la aplicación del test del dibujo de la familia, se hizo la interpretación individual de cada uno, tomando en cuenta las instrucciones del manual de dicho test. El manual del presente test maneja de manera general, tres planos para su interpretación: el plano gráfico, el plano de las estructuras formales y el plano del contenido.

A continuación presentaremos los resultados obtenidos de la muestra, la cual, como ya se explicó en el apartado 2.7, la muestra estuvo conformada por dos grupos, cada uno de veinticinco sujetos: 25 con un alto rendimiento escolar, cuyas calificaciones fluctuaban entre 9 y 10 de promedio escolar; y el otro grupo de 25 sujetos, compuesto por sujetos con bajo rendimiento escolar, es decir, con un promedio de 7, por no haberse encontrado calificaciones más bajas.

Como se mencionó en la metodología, el análisis estadístico de los datos se hizo a nivel nominal de la estadística descriptiva, se usaron las dos técnicas empleadas para este nivel: calcular la proporción de casos de una categoría dada y los porcentajes.

La fórmula para sacar la *proporción de casos de una categoría dada* es:

$$\frac{\text{No. de casos en la categoría}}{\text{No. total de casos}} = \frac{\text{Proporción de casos de una categoría dada.}}{\text{dada.}}$$

La fórmula para sacar los *porcentajes* es:

Proporción de casos de una categoría dada x 100 = Porcentaje.

A continuación, presentaremos los resultados obtenidos del test del dibujo de la familia, serán presentados respetando el orden que plantea su autor: en primer lugar, el plano gráfico; en segundo lugar, el plano de las estructuras formales y el tercer lugar, el plano del contenido.

RESULTADOS DEL TEST DE LA FAMILIA

I. PLANO GRAFICO

TABLA 3.1 AMPLITUD DE LOS TRAZOS	INTERPRETACION	ALTO RENDIMIENTO	BAJO RENDIMIENTO
Personajes muy pequeños en relación con la hoja	INTROVERSION	20 80%	22 88%
Personajes grandes	EXTROVERSION	5 20%	2 8%
Personajes muy grandes que se desbordan de la hoja	EXPANSION REACCIONAL	0 0%	1 4%
Total de la columna.....	Sujetos Porcentajes	25 100%	25 100%

RESULTADOS DEL TEST DE LA FAMILIA

I. PLANO GRAFICO

TABLA 3.2 FUERZA DEL TRAZO	INTERPRETACION	ALTO RENDIMIENTO	BAJO RENDIMIENTO
Trazos con energía desproporcionada	PULSIONES BRUTALES O REACCIONALES	2 8%	1 4%
Trazos fuertes	LIBERACION INSTINTIVA	13 52%	18 72%
Trazos suaves	INHIBICION INSTINTIVA	7 28%	5 20%
Trazos muy leves	INCAPACIDAD PARA AFIRMARSE	3 12%	1 4%
Total de la columna.....	Sujetos Porcentajes	25 100%	25 100%

RESULTADOS DEL TEST DE LA FAMILIA

I. PLANO GRAFICO

TABLA 3.3 RITMO DEL TRAZADO	INTERPRETACION	ALTO RENDIMIENTO	BAJO RENDIMIENTO
Repetición rítmica de los mismos trazos simétricos	LSTEREOTIPIA	18 72%	15 60%
No existe simetría en los trazos	ESPONTANEIDAD	7 28%	10 40%
Total de la columna.....	Sujetos Porcentajes	25 100%	25 100%

RESULTADOS DEL TEST DE LA FAMILIA

I. PLANO GRAFICO

TABLA 3.4 SECTOR DE LA HOJA OCUPADO POR EL DIBUJO	INTERPRETACION	ALTO RENDIMIENTO	BAJO RENDIMIENTO
Mitad inferior	INSTINTOS PRIMORDIALES DE CONSERVACION DE LA VIDA	6 24%	2 8%
Mitad superior	EXPANSION IMAGINATIVA	4 16%	5 20%
Mitad izquierda	REGION DEL PASADO	3 12%	3 12%
Mitad derecha	REGION DEL PORVENIR	0 0%	0 0%
Toda la hoja		12 48%	15 60%
Total de la columna.....	Sujetos Porcentajes	25 100%	25 100%

RESULTADOS DEL TEST DE LA FAMILIA

I. PLANO GRAFICO

TABLA 3.5 DIRECCION DE LOS TRAZOS	INTERPRETACION	ALTO RENDIMIENTO	BAJO RENDIMIENTO
De izquierda a derecha	MOVIMIENTO PROGRESIVO NATURAL	23 92%	22 88%
De derecha a izquierda	MOVIMIENTO REGRESIVO PATOLOGICO	2 8%	3 12%
Total de la columna.....	Sujetos Porcentajes	25 100%	25 100%

RESULTADOS DEL TEST DE LA FAMILIA

I. PLANO GRAFICO

TABLA 3.6 GRADO DE INMADUREZ EMOCIONAL EXPRESADO EN EL DIBUJO	INTERPRETACION	ALTO RENDIMIENTO	BAJO RENDIMIENTO
Personajes sin ropa	INMADUREZ	2 8%	3 12%
Personajes con ropa		23 92%	22 88%
Total de la columna.....	Sujetos Porcentajes	25 100%	25 100%

RESULTADOS DEL TEST DE LA FAMILIA

II. PLANO DE LAS ESTRUCTURAS FORMALES

TABLA 3.7 GRADO DE PERFECCION DEL DIBUJO	INTERPRETACION	ALTO RENDIMIENTO	BAJO RENDIMIENTO
Monigote sin vida	MUY INHIBIDO	0 0%	2 8%
Monigote con vida		25 100%	23 92%
Total de la columna.....	Sujetos Porcentajes	25 100%	25 100%

RESULTADOS DEL TEST DE LA FAMILIA

II. PLANO DE LAS ESTRUCTURAS FORMALES

TABLA 3.8 ESTRUCTURA FORMAL DEL GRUPO DE PERSONAS REPRESENTADAS	INTERPRETACION	ALTO RENDIMIENTO	BAJO RENDIMIENTO
Predominio de las líneas curvas	TIPO SENSORIAL	8 32%	7 28%
Predominan las líneas rectas y los ángulos	TIPO RACIONAL	4 16	10 40%
	TIPO MIXTO (SENSORIAL-RACIONAL)	13 52%	8 32%
Total de la columna.....	Sujetos Porcentajes	25 100%	25 100%

RESULTADOS DEL TEST DE LA FAMILIA

III. PLANO DEL CONTENIDO

En este plano de la prueba se valoran básicamente dos tipos de respuestas: los datos encontrados en la forma como está hecho el dibujo (*reacciones indirectas*) y los datos obtenidos durante la entrevista (*reacciones manifestadas*).

TABLA 3.9 REACCIONES INDIRECTAMENTE AGRESIVAS AL HERMANO RIVAL	INTERPRETACION	ALTO RENDIMIENTO	BAJO RENDIMIENTO
El sujeto desvaloriza al hermano(a) rival representado en el dibujo	RIVALIDAD FRATERNA	14 56%	11 44%
El sujeto no desvaloriza al hermano(a) rival representado en el dibujo		11 44%	14 56%
Total de la columna.....	Sujetos Porcentajes	25 100%	25 100%

RESULTADOS DEL TEST DE LA FAMILIA

III. PLANO DEL CONTENIDO

TABLA 3.10 REACCIONES MANIFIESTAMENTE AGRESIVAS AL HERMANO RIVAL	INTERPRETACION	ALTO RENDIMIENTO	BAJO RENDIMIENTO
Durante la entrevista, el sujeto acusó a uno de sus hermanos(as) representados en el dibujo de no ser bueno y/o de golpearle.	RIVALIDAD FRATERNA	14 56%	16 64%
No hubo tal acusación		11 44%	9 36%
Total de la columna.....	Sujetos Porcentajes	25 100%	25 100%

RESULTADOS DEL TEST DE LA FAMILIA

III. PLANO DEL CONTENIDO

TABLA 3.11 REACCIONES INDIRECTAMENTE DEPRESIVAS DEL SUJETO	INTERPRETACION	ALTO RENDIMIENTO	BAJO RENDIMIENTO
El sujeto se desvaloriza o se elimina a sí mismo en el dibujo.	RIVALIDAD FRATERNA	21 84%	17 68%
El sujeto no se desvaloriza ni se elimina del dibujo		4 16%	8 32%
Total de la columna.....	Sujetos Porcentajes	25 100%	25 100%

RESULTADOS DEL TEST DE LA FAMILIA

III. PLANO DEL CONTENIDO

TABLA 3.12 REACCIONES MANIFIESTAMENTE REGRESIVAS DEL SUJETO	INTERPRETACION	ALTO RENDIMIENTO	BAJO RENDIMIENTO
Durante la entrevista, el sujeto se identificó con el menor de la familia, considerado el más feliz	RIVALIDAD FRATERNA	4 16%	2 8%
		21 84%	23 92%
Total de la columna.....	Sujetos Porcentajes	25 100%	25 100%

RESULTADOS DEL TEST DE LA FAMILIA

III. PLANO DEL CONTENIDO

TABLA 3.13 IDENTIFICACION EMOCIONAL INDIRECTA CON EL PADRE DEL MISMO SEXO	INTERPRETACION	ALTO RENDIMIENTO	BAJO RENDIMIENTO
El personaje dibujado en primer lugar representa al padre del mismo sexo al del sujeto.	IDENTIFICACION NORMAL	9 36%	9 36%
El personaje dibujado en primer lugar representa al padre del sexo opuesto al del sujeto.	IDENTIFICACION INVERTIDA	9 36%	11 44%
No dibujó a ninguno de los dos en primer lugar.		7 28%	5 20%
Total de la columna.....	Sujetos Porcentajes	25 100%	25 100%

RESULTADOS DEL TEST DE LA FAMILIA

III. PLANO DEL CONTENIDO

TABLA 3.14 IDENTIFICACION EMOCIONAL MANIFIESTA CON EL PADRE DEL MISMO SEXO	INTERPRETACION	ALTO RENDIMIENTO	BAJO RENDIMIENTO
Durante la entrevista, el sujeto se identificó con el padre de su mismo sexo.	IDENTIFICACION NORMAL	7 28%	13 52%
Durante la entrevista, el sujeto se identificó con el padre del sexo opuesto al suyo.	IDENTIFICACION INVERTIDA	3 12%	1 4%
No habló de tal identificación.		15 60%	11 44%
Total de la columna.....	Sujetos Porcentajes	25 100%	25 100%

RESULTADOS DEL TEST DE LA FAMILIA

III. PLANO DEL CONTENIDO

TABLA 3.15 ACERCAMIENTO EMOCIONAL INDIRECTO CON EL PADRE DEL SEXO OPUESTO	INTERPRETACION	ALTO RENDIMIENTO	BAJO RENDIMIENTO
El sujeto concede mayor espacio a la pareja niño-madre o niña-padre en el dibujo.	ACERCAMIENTO NORMAL	3 12%	2 8%
El sujeto concede mayor espacio a la pareja niño-padre o niña-madre	ACERCAMIENTO INVERTIDO	5 20%	1 4%
No existe tal espacio		17 68%	22 88%
Total de la columna.....	Sujetos Porcentajes	25 100%	25 100%

RESULTADOS DEL 'TEST' DE LA FAMILIA

TABLA 3.16 LA MUESTRA	PARTICIPANTES	ALTO RENDIMIENTO	BAJO RENDIMIENTO
La muestra de los sujetos que participaron en el presente estudio estuvo conformada de la siguiente manera....	NIÑAS	15 60%	11 44%
	NIÑOS	10 40%	14 56%
Total de la columna.....	Sujetos Porcentajes	25 100%	25 100%

3.2 INTERPRETACION Y DISCUSION DE RESULTADOS.

Puesto que el Test del dibujo de la familia es un test que califica tres planos para su interpretación, explicaremos de cada uno de ellos aquellos datos que, de acuerdo a Luis Corman sean significativamente patológicos. Es importante hacer incapié que para la mejor comprensión de los resultados, se elaboraron tablas y gráficas, con la finalidad de hacer más comprensibles los resultados.

I. PLANO GRAFICO.

Este plano, está basado en las reglas generales de la grafología. Dado que, la forma en que el sujeto utiliza el lápiz y traza: puntos, rectas y curvas, es reveladora de su psicomotricidad y, por lo tanto, de sus disposiciones afectivas.

a) AMPLITUD DE LOS TRAZOS.

Las líneas trazadas con un movimiento restringido, indican una inhibición de la expansión vital y una fuerte tendencia a la *introversión*. En los dibujos nos percatamos de la existencia de personajes muy pequeños en relación con la hoja. De acuerdo a la tabla y a la gráfica 3.1 nos pudimos percatar de que existe mucha *introversión* y esta es de un 80% (20 sujetos) en los alumnos con alto rendimiento académico y de un 88% (22 sujetos) en los alumnos con un bajo rendimiento académico, podemos mencionar así que la *introversión* fue ligeramente acentuada en los alumnos con bajo rendimiento.

b) FUERZA DEL TRAZO.

El trazo suave indica pulsiones débiles, suavidad, timidez o bien, *inhibición instintiva*. En los dibujos nos percatamos de la existencia de una mayor *inhibición instintiva*: De acuerdo con la tabla y la gráfica 3.2 en los alumnos con un alto rendimiento es de un 28% (7 sujetos) y en los alumnos con un bajo rendimiento académico es de un 20% (5 sujetos). Esto nos hace pensar que la *inhibición instintiva* es mayor en los alumnos con alto rendimiento.

c) RITMO DEL TRAZADO.

La repetición rítmica de los mismos trazos simétricos, en un personaje o de un personaje a otro (estereotipia) significa que el sujeto ha perdido parte de su espontaneidad, que vive dominado por lo reglado. De acuerdo a la tabla y la gráfica 3.3 los alumnos con alto rendimiento presentaron en un 72% (18 sujetos) estereotipia y los alumnos con bajo rendimiento presentaron en un 60% (15 sujetos).

d) SECTOR DE LA HOJA OCUPADO POR EL DIBUJO.

El sector de la hoja ocupado por el dibujo tiene una *significación gráfica*. Pero aquí es muy importante mencionar que este simbolismo del espacio, sólo adquiere su verdadera *significación* cuando se le corrobora con las "zonas de prohibición", esto se refiere, a los dibujos que se encuentran exclusivamente en un sector de la hoja y el resto

permanece en blanco, no se trata de zonas "vacías", sino de zonas prohibidas para el sujeto. Para el autor, las zonas de mayor patología se encuentran en los dibujos que se encuentran: en la mitad izquierda y en la mitad inferior.

Mitad izquierda, es la *región del pasado*, de los sujetos que regresan hacia su infancia y ante quienes se han cerrado las puertas del porvenir (representado por el sector derecho) y por ello, han debido retroceder. De acuerdo a la tabla y a la gráfica 3.4 De los alumnos con alto rendimiento un 12% (3 sujetos) de ellos hizo sus dibujos exclusivamente en este sector de la hoja. Y sucedió lo mismo con los alumnos con un bajo rendimiento académico un 12% (3 sujetos) dibujó exclusivamente en este sector de la hoja. Aquí no se nota diferencia alguna entre ellos.

Mitad inferior, indica *instintos primordiales de conservación de la vida*, región electiva de los cansados y los deprimidos. Son sujetos a los cuales les está vedada toda expansión, todo impulso hacia arriba y toda imaginación. De acuerdo a la tabla y a la gráfica 3.4 dibujaron exclusivamente en este sector de la hoja un 24% (6 sujetos) de los alumnos con alto rendimiento académico y un 8% (2 sujetos) de los alumnos con un bajo rendimiento académico.

e) DIRECCION DE LOS TRAZOS.

Cuando el sujeto hace sus dibujos de derecha a izquierda, esto indica la existencia de un *movimiento natural progresivo*, siempre y cuando el sujeto sea diestro, si la persona es zurda, este apartado queda automáticamente invalidado. De acuerdo a la tabla y a

la gráfica 3.5, encontramos que un 12% (3 sujetos) de los alumnos con bajo rendimiento académico, hicieron sus dibujos de izquierda a derecha, sin ser zurdos. Y un 8% (2 sujetos) de los alumnos con alto rendimiento académico hicieron sus dibujos de izquierda a derecha. Aquí es posible darse cuenta de que la existencia de un *movimiento regresivo patológico* es mayor en los alumnos con bajo rendimiento.

f) GRADO DE INMADUREZ EMOCIONAL EXPRESADO EN EL DIBUJO.

Esto significa que el niño(a) dibuja a los personajes sin ropas. De acuerdo a la tabla y a la gráfica 3.6, un 12% (3 sujetos) de los alumnos con bajo rendimiento académico, dibujaron a sus personajes sin ropas y un 8% (2 sujetos) de los alumnos con alto rendimiento académico hicieron lo mismo. Esto nos lleva a pensar en un mayor *grado de inmadurez emocional* en los alumnos con bajo rendimiento.

II. PLANO DE LAS ESTRUCTURAS FORMALES.

La forma en que cada niño dibuja un monigote, expresa su propio esquema corporal. Esta visión interior del propio cuerpo no se contruye, sino poco a poco, paralelamente con el progreso de la edad.

g) GRADO DE PERFECCION EN EL DIBUJO.

Cuando los sujetos están muy inhibidos, reducen el dibujo a un pálido esquema sin densidad ni vida. De acuerdo a la tabla y a la gráfica 3.7 Los alumnos con bajo

rendimiento académico hicieron este tipo de dibujo, pero se encontró que un 8% (2 sujetos) de los alumnos con bajo rendimiento académico sus dibujos estuvieron *muy* inhibidos.

h) ESTRUCTURA FORMAL DEL GRUPO DE PERSONAS REPRESENTADAS EN EL DIBUJO.

- El *tipo racional*, se refiere a los sujetos en los que la espontaneidad ha sido inhibida, al menos en parte, por censuras. Lo que dio lugar a una regla de cierto rigor, llegando muchas veces, a la reproducción estereotipada y rítmica de personajes de escaso movimiento, aislados unos de otros. De acuerdo a la tabla y a la gráfica 3.8 encontramos que los alumnos con bajo rendimiento académico son un 40% (10 sujetos) racionales y los alumnos con un alto rendimiento académico son un 16% (4 sujetos) racionales. En este caso es bastante marcada la diferencia entre ambos grupos de sujetos.

III. PLANO DEL CONTENIDO.

El dibujo de una familia, ocupa entre los tests proyectivos un lugar muy especial:

1º Aunque es un test con órdenes e instrucciones precisas, la invitación a dibujar "*una familia*" (y no "su familia" del sujeto) le otorga al mismo una relativa libertad.

2º Es un test esencialmente activo, el sujeto puede hacer lo que guste, en la medida en que no se lo impidan sus prohibiciones interiores:

a. Crea el dibujo por sí mismo, representa en él un mundo familiar a su modo.

La proyección no se realiza de la misma manera que en los otros tests proyectivos: las defensas operan en forma más activa, las situaciones generadoras de ansiedad son apartadas más resueltamente, las identificaciones se rigen por el principio de poderío.

b. Esto hace pensar que el sujeto, llevado por su imaginación, va a crear una familia según su deseo:

El hecho de actuar como "creador" le permitirá tomar la situación en las manos, dominarla y:

- Cuando su verdadera condición familiar lo traumatiza y, a su vez, le causa angustia. Este va a tratar de liberarse activamente de acuerdo con la regla de mayor felicidad.

- Este dominio de la realidad, conduce al niño a deformaciones de la situación existente. En los casos patológicos, esto puede llegar hasta la burda alteración de los hechos, negándolos lisa y llanamente.

la negación de una realidad penosa, es el proceso de defensa más primitivo, proceso que el Yo del niño (débil todavía), utiliza con la mayor frecuencia. Así pues, todo ser desea felicidad y, por consiguiente, en sus proyecciones crea un mundo en el cual: se exageran las situaciones agradables y se apartan las que para él son fuente de angustia.

En consecuencia, se deben examinar cuáles son los casos en que se produce angustia

LOS CONFLICTOS DEL ALMA INFANTIL

I. RIVALIDAD FRATERNA.

La forma en que un niño vivió en el pasado y en la actualidad, su rivalidad fraterna, se inscribe en su dibujo de una familia.

Corresponde reconocer que, cierto grado de agresividad entre hermanos rivales es normal, pero esta agresividad se torna patológica en dos casos:

1º Cuando esta aumenta hasta provocar actos peligrosos.

2º Cuando se halla inhibida por intensas censuras de los padres. Es decir, cuando esta rivalidad fraterna, es reprimida con cierta violencia, ésta se atrinchera en posiciones anormales, conservando su primitivo carácter agresivo de salvajismo es entonces, cuando se convierte en patológica, ya sea que:

- Se exteriorice en manifestaciones perversas.
- Se interiorice por inhibición y suscite toda clase de manifestaciones.
- Se alternen las explosiones agresivas con las prohibiciones de la censura.

Estas dos últimas situaciones son las que se observan con mayor frecuencia.

A) REACCIONES AGRESIVAS.

Estas pueden ser de dos tipos: manifiestas o indirectas.

a. Indirectas.

Este es el caso más frecuente. La censura del Yo, que impide cualquier manifestación de agresividad declarada, obliga a esta tendencia a manifestarse en forma indirecta, con frecuencia, como desvalorización del rival. De acuerdo a la tabla y a la gráfica 3.9 Se encontró que los alumnos con alto rendimiento académico presentaron un 56% (14 sujetos) de rivalidad fraterna indirecta. Y los alumnos con bajo rendimiento académico presentaron un 44% (11 sujetos) de rivalidad fraterna indirecta.

b. Manifiestas

Ocurre con frecuencia que durante la entrevista posterior, el niño acuse a uno o más de los hermanos o de las hermanas representados en el dibujo, de no ser bueno, de golpearlo, o por el contrario, que acuse al personaje que a él lo representa de golpear a los demás. de acuerdo a la tabla y a la gráfica 3.9 se encontró que los alumnos con alto rendimiento académico presentaron en un 56% (14 sujetos) este tipo de reacciones agresivas manifiestas. Y los alumnos con un bajo rendimiento académico presentaron 44% (11 sujetos) este tipo de reacciones agresivas manifiestas.

B) REACCIONES DEL SUJETO.

El tipo de reacciones del sujeto que se detectaron tanto en la entrevista como en

el dibujo fueron de dos tipos: depresivas y regresivas.

a. Depresivas.

Se sabe que la tendencia agresiva, en general, lleva consigo una pesada carga de sentimientos de culpa por efecto de la Ley del Tali3n, arraigada en el fondo de toda alma infantil y, hace temer a 3l/ella lo que desea inflingir a su rival. Pero existen casos, en que esa vuelta de la agresividad contra s3 mismo, se produce desde las primeras manifestaciones de la puls3n y, no se advierten celos ni odio hacia el rival, sino una tendencia a malquererse y despreciarse, que puede llegar hasta un verdadero estado depresivo. De acuerdo a la tabla y a la gr3fica 3.11 se observa que en los alumnos con alto rendimiento acad3mico existe un 84% (21 sujetos) de reacciones depresivas y en el caso de los alumnos con bajo rendimiento existe un 68% (17 sujetos) con reacciones depresivas. Puesto que se est3n, o desvalorizando a s3 mismos o se eliminaron del dibujo.

b. Regresivas.

El conflicto de rivalidad fraterna puede resolverse por medio de un retroceso, es decir, de una regres3n:

- Ya sea, que el sujeto viva con la constante nostalgia de su primera infancia. Esto lo hace manifiesto durante la entrevista.
- Se vuelva a la edad en que gozaba de la condici3n privilegiada de hijo 3nico.
- O que su reacci3n depresiva lo lleve a desvalorizarse y trate de compensar la

angustia de su inferioridad, identificándose con el menor de la familia, considerado el más feliz.

En el presente estudio, se detectaron en particular, sujetos que manifestaron su identificación con el menor de la familia, considerado el más feliz. de acuerdo a la tabla y a la gráfica 3.12 se pudo observar que en los alumnos con alto rendimiento académico existió un 16% (4 sujetos) con reacciones regresivas y en los alumnos con bajo rendimiento escolar existió un 8% (2 sujetos).

III. CONFLICTOS EDIPICOS.

En muchos casos, los conflictos de rivalidad fraterna están muy ligados a los conflictos edípicos.

LA RELACION EDIPICA.

a. Identificación edípica normal.

La relación edípica se detecta en el test de la familia, básicamente de dos formas: por la identificación con el padre del mismo sexo y por el acercamiento hacia el padre del sexo opuesto. De acuerdo a la tabla y a la gráfica 3.13 Podemos observar que, tanto los alumnos con alto y bajo rendimiento académico tuvieron un 36% (9sujetos) de identificación normal, es decir, que el personaje dibujado en primer lugar y valorado de ese modo fue el padre del mismo sexo al del sujeto.

b. Acercamiento con el padre del sexo opuesto.

Es propio de la naturaleza de las cosas, que desde sus primeros años, el niño sea atraído por el padre de sexo opuesto al suyo. El varón es atraído por la madre, en su caso, el objeto de amor no cambia. La niña es atraída por el padre, pero para ella, la situación afectiva es muy complicada, pues su objeto de amor cambia, primero es la madre y después, el padre. Las consecuencias las veremos más adelante.

El otro componente del conflicto edípico es la rivalidad del niño con el padre de su mismo sexo:

- El varón, aunque ame al padre, desearía al mismo tiempo ocupar su lugar (del padre) junto a la madre.
- La niña, aún conservando mucho amor por su madre, querría reemplazarla con el afecto del padre.

Lo anterior se conoce como *situación edípica normal*, el cual existe en todas las familias y, que nada tiene de dramática. Comúnmente, se resuelve con una imitación más o menos consciente del padre rival, al que querría igualar. Cuando esta imitación es exitosa, conduce al varón a la virilidad y a la niña a la femineidad.

Estos determinantes de la situación edípica, con frecuencia se hallan expresados

en el dibujo de la familia.

III. EL CONFLICTO DE EDIPO A LA INVERSA.

La defensa del Yo, por medio de la represión, desarrolla en lo consciente, por formación reactiva, sentimientos exactamente contrarios a los sentimientos primitivos.

No veremos entonces expresarse los sentimientos edípicos previstos:

- El amor hacia el padre del sexo opuesto es reemplazado por indiferencia y, hasta hostilidad.

- La rivalidad agresiva con respecto al del propio sexo, es reemplazada por afecto tierno.

- Con frecuencia hay, al mismo tiempo, un renunciamiento al propio sexo, que puede conducir a una identificación con el sexo opuesto.

Lo anterior conduce a una *situación ambivalente*, en la cual, el sujeto vacila entre sentimientos opuestos. Hay que considerar que la situación edípica normal (aunque reprimida) no ha desaparecido y permanece activa, pero en lo inconsciente.

- En tales sujetos, el conflicto edípico negativo está en el consciente.

- Mientras que el conflicto edípico positivo está en la profundidad, en lo inconsciente.

Esto significa, que los métodos proyectivos podrían revelarnos, a través de formaciones reactivas del conflicto a la inversa, los sentimientos edípicos reprimidos.

De acuerdo a la tabla y a la gráfica 3.13 Los alumnos con bajo rendimiento académico mostraron un 44% (11 sujetos) una identificación edípica invertida. Y en el caso de los alumnos con alto rendimiento académico fue de un 36% (9 sujetos) con una identificación edípica invertida. Esto quiere decir, en el dibujo el personaje dibujado en primer lugar y valorado de ese modo fue el personaje que representa al padre del sexo opuesto.

a. Identificación edípica invertida.

De acuerdo a la tabla y a la gráfica 3.13 Se observó que los alumnos con bajo rendimiento académico tuvieron un 44% (11 sujetos) presentaron esta identificación invertida. Y en el caso de los alumnos con alto rendimiento académico se observó un 36% (9 sujetos) de sujetos con identificación edípica invertida.

b. Acercamiento emocional invertido.

De acuerdo a la tabla 3.15 y a la gráfica 3.14 Se puede observar que los alumnos con alto rendimiento académico presentaron un 20% (5 sujetos) en acercamiento invertido y los alumnos con bajo rendimiento académico presentaron un 4% (1 sujeto) de acercamiento invertido.

CONCLUSIONES

Y

SUGERENCIAS.

CONCLUSIONES

Todos los planteamientos anteriores hacen suponer que las relaciones familiares son una piedra angular en el desarrollo de la vida emocional del individuo. Existen muchas teorías que explican como se va sucediendo el desarrollo psicológico en el individuo. Cada una de las teorías psicoanalíticas que respaldan el presente estudio nos ayudaron a comprender a lo largo del trabajo que la conducta no es algo estático que se puede arreglar o descomponer a nuestro antojo, sino que es tan compleja que no se la puede encuadrar, es por ello que nuestro trabajo aporta una parte del conocimiento de ese todo llamado conducta. Lo importante es el ver lo enriquecedor que resulta el hacer un trabajo de tipo descriptivo, puesto que el investigador tiene la oportunidad de experimentar el estudio que está haciendo.

De acuerdo a todo el marco teórico y a los resultados obtenidos se detectó que existen problemas en las relaciones familiares tanto en los alumnos con alto y con bajo rendimiento académico. Para poder establecer una conclusión más concreta sería necesario elaborar una historia clínica a través de una entrevista con los padres, ésta no se practicó porque se lleva mucho tiempo su elaboración. Ya que para hacer una buena historia clínica lo que se necesita es tiempo y no velocidad. Además, de que existieron algunos casos, pocos pero existieron, los cuales consideramos que requieren un seguimiento más detallado porque llegaron a presentar algunos de los rasgos que, de

acuerdo al autor del test del dibujo de la familia, son considerados patológicos.

Podemos decir así, que los factores que se encuentran agrupados en cuatro grandes áreas, como son: los factores biológicos, los factores psicológicos, los factores pedagógicos y los factores socioculturales abarcan tantos aspectos que podrían estar influyendo, en los resultados obtenidos en este estudio, pero que su valoración es costosa y lleva mucho tiempo. De cualquier forma, debemos tenerlos siempre muy presentes cuando nos encontremos con niños que presentan un rendimiento académico alto o un rendimiento académico bajo. Es recomendable que cualquier escuela, por pequeña que sea cuente con un departamento de apoyo y ayuda psicológica a los niños que así lo requieran y hacerse cada cierto periodo una valoración, especialmente psicológica y, si se requiere, médica a todo el alumnado. Todo esto es con la finalidad de ayudar a que el niño tenga un desarrollo adecuado a su edad, física y mental.

SUGERENCIAS

De acuerdo a los resultados encontrados y a todo lo que comprende el marco teórico, los rasgos que se detectaron como patológicos en los sujetos, sólo podremos anotarlos como un diagnóstico definitivo si contásemos con una historia clínica de cada uno de ellos. Pero por lo tardado y minuciosa que debe ser no fue posible que se hicieran. Sería de gran ayuda el poder hacer un seguimiento más a fondo, en particular de aquellos sujetos que calificaron con rasgos patológicos.

Además para poder determinar si son exclusivamente el tipo de relaciones familiares que tiene el individuo en su núcleo familiar, se requiere de la ayuda de médicos especialistas en determinar si alguno de los posibles daños físicos mencionados en la metodología, pudiese estar o no, influyendo en el rendimiento académico del alumno.

BIBLIOGRAFIA.

BIBLIOGRAFIA

ABT, L. E. y BELLAK, L. Psicología proyectiva. Editorial Paidós. México, 1987.

ACKERMAN, N. W. Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1971.

AGUARIO, M. G. y SUÁREZ, L. Rendimiento escolar y su relación con la percepción del niño de sus relaciones familiares. Tesis UNAM. México, 1984.

AJURIAGUERRA, J. y MARCELLI, O. Manual de Psicopatología del niño. Editorial Masson. España, 1987.

ANDERSON, H. H. y ANDERSON, J. L. Técnicas proyectivas del diagnóstico psicológico. Editorial Rialp. España, 1978.

ANDERSON, J. ; DURSTON, B. H. y POOLE, M. Redacción de tesis y trabajos escolares. Editorial Diana. México, 1991.

ARIAS, F. Administración de recursos humanos. Editorial Trillas. México, 1990.

~~11~~ ATKINSON, J. W. y FEATHER, N. T. A theory of achievement motivation. John Wiley and Sons, Nueva York, 1966 pág.75). 7

BACHRACH, A. J. Cómo investigar en psicología. Editorial Morata. Madrid, 1981.

BAENA, G. y MONTERO, S. Tesis en 30 días Editores Mexicanos Unidos. México, 1990.

BERENSTEIN, I. Psicoanalizar una familia. Editorial Paidós. Argentina, 1990.

BERENSTEIN, I. Familia y enfermedad mental. Editorial Paidós. Argentina, 1991.

BERENSTEIN, I. y PUGET, J. Psicoanálisis de la pareja matrimonial. Editorial Paidós. Argentina, 1991.

BEST, J. W. Cómo investigar en educación. Ediciones Morata. Madrid, 1982.

BRICKLIN, B. y BRICKLIN, P. Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar. Editorial Pax. México, 1988.

BRUECKNER, L. J. y BOND, G. L. Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje. Editorial Rialp. Madrid, 1975.

CAMERON, N. Desarrollo y psicopatología de la personalidad. Editorial Trillas. México, 1990.

CAMPBELL, D. y STANLEY, J. Diseños experimentales y cuasixperimentales en la investigación social. Editorial Amorrortu. Argentina, 1993.

CENTENO, J. Metodología y técnicas en el proceso de la investigación. Ediciones Contraste. México, 1980.

CHAVARRIA, M. y VILLALOBOS, M. Orientaciones para la elaboración y presentación de tesis. Editorial Trillas, México, 1993.

CONTRERAS, A. y SALINAS, S. Métodos y técnicas de la investigación. Vol. I y II. Editorial de la Universidad del Valle de México. México, 1993.

CORMAN, L. El test del dibujo de la familia. Editorial Kapelusz. Argentina, 1967.

DÍAZ, L. Estudio comparativo de niños que sus padres presentan problemas familiares a través del test de la familia. Tesis UNAM. México, 1986.

ELORZA, H. Estadística para ciencias del comportamiento. Editorial Harla. México, 1987.

ESPARZA, L. Conflictos familiares como factor que influye en el aprovechamiento escolar. Tesis UNAM. México, 1990.

GARCÍA, R. Consultor Larousse. Conjugación, sinónimos y antónimos. Vol. I Ediciones Larousse. México, 1993.

GREENSON, R. R. Técnica y practica del psicoanálisis. Editorial Siglo Veintiuno. México, 1989.

HALL, C. Compendio de psicología freudiana. Editorial Paidós. México, 1985.

HAMMER, E. Tests proyectivos gráficos. Editorial Paidós Mexicana. México, 1990.

IBÁÑEZ, B. Manual para la elaboración de tesis. Editorial trillas. México, 1992.

KERLINGER, F. N. Investigación del comportamiento. Editorial Mc. Graw Hill. México, 1988.

LAPLANCHE, J. y PONTALIS, J. B. Diccionario de psicoanálisis. Editorial Labor. España. 1987.

MATHESON, D. W. ; BRUCE, R. L. y BEAUCHAMP, K. L. Psicología Experimental. Diseños y análisis de investigación. Editorial Continental. México, 1985.

MENDIETA, A. Métodos de investigación y manual académico. Editorial Porrúa. México. 1992.

MERCADO, S. Cómo hacer una tesis, resúmenes, informes, memorias, seminarios de investigación y monografías. Editorial Limusa. México, 1994.

Mc. GUIGAN, F. J. Psicología experimental. Enfoque metodológico. Editorial Trillas. México. 1990.

MINUCHIN, S. Familias y terapia familiar. Editorial Gedisa. España, 1992.

MORGAN, L. H. La sociedad primitiva. Editorial Quinto Sol. México, 1986.

PALLARES, E. El fracaso escolar. Editorial Mensajero. España, 1988.

PARDINAS, F. Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales. Editorial Siglo Veintiuno. México, 1991.

PÉREZ, R. A. Metodología de la investigación científica aplicada a la salud pública. Editorial Trillas. México, 1991.

PICK, S. y LÓPEZ, A. L. Cómo investigar en ciencias sociales. Editorial Trillas. México, 1990.

PORTELLANO, J. A. Fracaso Escolar. Diagnóstico e intervención. Editorial Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. Madrid. 1989.

SÁNCHEZ, S. P. y PINZÓN, M. A. Influencia de las relaciones padres-hijo en el rendimiento escolar en niños de 10 a 12 años. Tesis UNAM. México, 1987.

SEGAL, H. Introducción a la obra de Melanie Klein. Editorial Paidós. México, 1992.

SILVA, A. Métodos cuantitativos en psicología. Un enfoque metodológico. Editorial Trillas. México, 1992.

TALLAFERRO, A. Curso básico de psicoanálisis. Editorial Paidós. México, 1989.

TECLA, A. y GARZA, A. Teoría, métodos y técnicas en la investigación social. Ediciones Taller Abierto. México, 1983.

WARE, C. F. : PANIKKAR, K. M. y ROMEIN, J. M. El siglo veinte. Vol. II. Editorial Planeta. España, 1977.

WINNICOTT, D. W. El proceso de maduración en el niño. Editorial Laia. Barcelona, 1981. 3

APENDICE.

FICHA DE IDENTIFICACION.

No.: _____

Nombre del alumno(a): _____

Edad: _____ años. Apellido Paterno. Grado Escolar: _____ Apellido Materno. Sexo: femenino () masculino () Nombres.

Tipo de rendimiento: alto () bajo ()

Integrantes de la Familia con quien vive el alumno(a):

PAREN- TESCO	NOMBRE	EDAD
Padre		
Madre		
Hermano		
" " "		
" " "		
" " "		
Hermana		
" " "		
" " "		
" " "		

Otros integrantes con quien vive el alumno(a):

PAREN- TESCO	NOMBRE	EDAD

Elaboró: *Laura Martínez A.* Ψ

Fecha: ___/___/___.

ENTREVISTA SOBRE EL TEST DEL DIBUJO DE LA FAMILIA.

No.: _____

Nombre del alumno(a): _____

INSTRUCCIONES: "Esta familia que tú imaginaste me la vas a explicar".

1. "¿Dónde están?"

2. "¿Qué hacen allí?"

3. "Nómbreme a todas las personas, empezando por la primera que dibujaste".

ORDEN	NOMBRE DEL PERSONAJE	PAPEL QUE DESEMPEÑA EN LA FAMILIA	EDAD	SEXO F (femenino) M (masculino)
1º				
2º				
3º				
4º				
5º				
6º				
7º				
8º				
9º				
10º				

4. "¿Cuál es el más bueno de todos? "

--

"¿Por qué?"

--

5. "¿Cuál es el menos bueno de todos?"

--

"¿Por qué?"

--

--

6. "¿Cuál es el más feliz?"

--

"¿Por qué?"

--

--

7. "¿Cuál es el menos feliz?"

--

"¿Por qué?"

--

--

8. "¿Y tú, en esta familia a quién prefieres?"

--

"¿Por qué?"

--

--

9. "Suponiendo que formarás parte de esta familia, ¿quién serías tú?"

--

"¿Por qué?"

--

--

Elaboró: *Laura Martínez A.* Ψ

Fecha: ___/___/___.

INTERPRETACION DEL TEST DE LA FAMILIA

I. PLANO GRAFICO

I.1 AMPLITUD DE LOS TRAZOS	INTERPRETACION
a) Personajes muy pequeños en relación con la hoja.	INTROVERSION
b) Personajes grandes que ocupan buena parte de la página.	EXTROVERSION
c) Personajes muy grandes que tienden a desbordarse de la página.	EXPANSION REACCIONAL, cuyo exceso indicaría un desequilibrio.

I.2 FUERZA DEL TRAZO	INTERPRETACION
a) Trazos fuertes.	LIBERACION INSTINTIVA
b) Trazos suaves.	INHIBICION INSTINTIVA
c) Un rasgo trazado con energía desproporcionada.	INCAPACIDAD PARA AFIRMARSE

I.3 RITMO DEL TRAZADO	INTERPRETACION
a) Repetición rítmica de los mismos trazos simétricos de un personaje a otro.	ESTEREOTIPIA El sujeto ha perdido parte de su espontaneidad y vive dominado por lo reglado.
b) Dibujo libre ejecutado al arbitrio de la imaginación.	ESPONTANEIDAD

1.4 SECTOR DE LA HOJA OCUPADO POR EL DIBUJO Este simbolismo del espacio adquiere verdadera significación cuando existen zonas de prohibición y, además el sujeto utiliza exclusivamente cualquiera de los sectores abajo mencionados para la realización de su dibujo. Los sectores blancos, aquellos en que no hay dibujo, son "zonas de prohibición".	INTERPRETACION
a) Sector inferior.	INSTINTOS PRIMORDIALES DE CONSERVACION DE LA VIDA Región electiva de los cansados y los deprimidos.
b) Sector superior.	EXPANSION IMAGINATIVA Región de los soñadores e idealistas.
c) Sector de la izquierda.	REGION DEL PASADO Región de los sujetos que regresan a su infancia. Son sujetos ante quienes se han cerrado las puertas del porvenir.
d) Sector de la derecha.	REGION DEL PORVENIR

1.5 DIRECCION DE LOS TRAZOS	INTERPRETACION
a) De izquierda a derecha.	MOVIMIENTO PROGRESIVO NATURAL
b) De derecha a izquierda.	MOVIMIENTO REGRESIVO PATOLOGICO

INTERPRETACION DEL TEST DEL DIBUJO DE LA FAMILIA.

II. PLANO DE LAS ESTRUCTURAS FORMALES

2.1 GRADO DE PERFECCION DEL DIBUJO	INTERPRETACION
a) Reduce el dibujo a un pálido esquema sin densidad ni vida.	MUY INHIBIDO
b) Existe mediocridad en sus dibujos: - Son mal lateralizados, pueden proceder de sujetos diestros o zurdos. - Suelen sufrir trastornos del esquema corporal.	DISLEXICO
2.2 ESTRUCTURA FORMAL DEL GRUPO DE PERSONAS REPRESENTADAS, SUS INTERACCIONES RECIPROCAS Y EL MARCO, INMOVIL O ANIMADO, EN QUE ACTUAN	INTERPRETACION
a) Existe predominio de líneas curvas, expresan el dinamismo de la vida.	TIPO SENSORIAL Espontáneo y muy vital dentro del grupo familiar, sensible a el ambiente, movimiento y al calor de los lazos.
b) Existe predominio de líneas rectas y ángulos sobre las curvas.	TIPO RACIONAL La espontaneidad ha sido inhibida, al menos en parte, por censuras, lo que hizo lugar a una regla de cierto rigor. llegando a la reproducción estereotipada y rítmica de personajes de escaso movimiento, aislados unos de otros, pero con frecuencia dibujados con un cuidado extremo del detalle preciso.
c) Existe combinación de líneas curvas, ángulos y rectas.	TIPO MIXTO SENSORIAL-RACIONAL

III. PLANO DEL CONTENIDO

En el Contenido se valoran básicamente dos tipos de respuestas:

a) Los datos obtenidos del dibujo.	INDIRECTAS
b) Los datos obtenidos de la entrevista.	MANIFIESTAS

A. CONFLICTOS DE RIVALIDAD FRATERNA

A.1 Reacciones manifiestamente agresivas. - Para obtener un proyección más libre de la agresividad hay que dirigirse a los psicodramas.	- Durante la entrevista, ocurre con frecuencia que el sujeto acuse a alguno de los hermanos representados en el dibujo, de no ser bueno y/o golpearle o por el contrario, que acuse al personaje que e él lo representa de golpear a los demás.
---	---

<p>A.2 Reacciones indirectamente agresivas.</p>	<p>A.2.1 Eliminación del rival. - Es el más intenso de desvalorización. Cuando la existencia de un hermano le causa angustia al sujeto, éste se ve negado a negar la existencia de su rival, es decir, no hacerlo figurar en su dibujo de la familia.</p> <p>A.2.2 El dibujo con un niño solamente. - En el dibujo figura un sólo hijo junto a los padres, aunque el sujeto no sea hijo único. a) El sujeto ha debido sufrir muy especialmente por la presencia de sus rivales, ya sea por su carácter susceptible y celoso, o como consecuencia de las peculiares condiciones de vida en el hogar. b) El sujeto carece de madurez, en cuanto soporta mal las inevitables frustraciones de la vida en una familia numerosa y, por consiguiente, emplea el muy infantil mecanismo de defensa de la negación, rechazando lisa y llanamente lo que le molesta.</p> <p>A.2.3 El dibujo sin niño. - Ciertos sujetos sólo hacen figurar en el dibujo a la pareja de padres.</p> <p>A.2.4 Desvalorización del rival. - La eliminación completa del rival o los rivales, es propia de los Yo inmaduros que obedecen sólo al principio del placer y no se preocupan por la realidad del otro. La rivalidad fraterna se expresa en forma más moderada con una desvalorización y una depreciación del rival.</p>
<p>A.3 Reacciones indirectamente agresivas asumidas por un animal.</p>	<p>Las tendencias hostiles del sujeto se simbolizan en el dibujo por medio de un animal agresivo: perro, gato, lobo, león etc. Este animal representado en el dibujo casi siempre agrede a alguno de los demás personajes.</p>

A.4 Reacciones indirectamente depresivas.

- La tendencia agresiva, en general, lleva consigo una pesada carga de sentimientos de culpa, por efecto de la Ley del Tali3n, arraigada en el fondo de toda alma infantil, que le hace temer al sujeto que los padres todopoderosos, le inflinjan a 3l lo que 3l desea inflingir a su rival. Pero hay casos en que existe un brusco retorno de la agresividad contra s3 mismo y, por consiguiente, no se advierten celos ni odio hacia el rival, sino por el contrario, una tendencia a malquererse y despreciarse, pudiendo llegar hasta un estado depresivo.

A.4.1 Eliminaci3n de s3 mismo.

- En el caso m3s extremo, paralelo a la eliminaci3n agresiva del rival, se halla la eliminaci3n del propio sujeto, porque se requiere una grave depresi3n para renunciar a la existencia.

A.4.2 Desvalorizaci3n de s3 mismo.

- El sujeto no est3 ausente del dibujo, pero aparece tratado desventajosamente, si se le compara con los otros miembros de la familia, que se hallan colocados mejor que 3l.

A.5 Reacciones manifiestamente regresivas.

- El conflicto de rivalidad fraterna puede resolverse por medio de un retroceso, es decir, una regresi3n:

- a) El sujeto vive con la constante nostalgia de su primera infancia.
- b) El sujeto vuelve a la edad en que gozaba de la condici3n privilegiada de hijo 3nico.
- c) Su reacci3n depresiva lo lleva a desvalorizarse y trata de compensar la angustia de su inferioridad, identific3ndose con el menor de la familia, considerado el m3s feliz.

B. CONFLICTOS EDIPICOS.

B.1 La relación edípica.

- Al comienzo de la vida, los niños, de uno y otro sexo, no tienen más que un objeto de amor: su *madre-nodriz*. Pero esta relación puramente binaria pronto se transforma en una relación ternaria, cuando la criatura se apega también al padre. En forma esquemática puede decirse que:

a) El apego a la madre es conservador y regresivo, por cuanto que la madre representa para el niño a cualquier edad: protección, seguridad, amor y alimento. Y, más adelante, si esas exigencias esenciales de la vida se hallan amenazadas, el sujeto, aunque sea adulto, tiende a volver hacia atrás, es decir, hacia la madre-nodriz.

b) El apego al padre es progresivo, en tanto el padre representa en la familia el elemento dinámico que obliga a avanzar y a progresar.

B.1.1 Identificación con el padre del mismo sexo.

- El personaje dibujado primero representa al padre del del mismo sexo al del sujeto.

- Durante la entrevista, el sujeto se identifica con el padre de su mismo sexo.

B.1.2 Acercamiento con el padre del sexo opuesto.

- Es propio de la naturaleza de las cosas, que desde sus primeros años, el sujeto sea atraído por el padre de sexo opuesto al suyo:

a) El varón es atraído por la madre; para él, el sujeto de amor no cambia.

b) La niña es atraída por el padre, pero para ella la situación afectiva es complicada, pues su objeto de amor cambia, trayendo algunas consecuencias.

- El deseo de esa intimidad puede traducirse en el dibujo en un mayor espacio a la pareja niño-madre o niña-padre.

B.2 La rivalidad edípica.

- En la situación edípica normal, los sentimientos agresivos de celos con respecto al padre del mismo sexo son atenuados por el afecto que se le tiene, trátase del hijo hacia el padre o la hija hacia la madre.

- En ciertas situaciones patológicas, esta agresividad aumenta y se convierte en fuente de conflicto:

a) Cuando es exterior, es con aquel de los padres del cual se trata.

b) Cuando es interior, la prohibición de la censura impide toda manifestación de hostilidad. En este caso, el dibujo de una familia puede "proyectar" la agresividad reprimida y revelamos así su existencia.

B.2.1 Celos de la pareja.

- En primer lugar, el sujeto puede haber dibujado al padre del mismo sexo con mucho esmero, es decir, como un objeto de identificación deseable.

- En segundo lugar, el sujeto puede haber dibujado al padre del sexo opuesto.

- Durante la entrevista puede manifestar estos celos de la pareja de diversas formas, por ejemplo, que el dibujo que a él lo representa se dedique a espiar a los padres, o decir que él es el menos feliz porque no lo quieren mucho, no lo atienden, o que está celoso de alguno de los hermanos porque es el preferido de ellos.

Aquí actúa un mecanismo especial de defensa, el "desplazamiento", el cual consiste en situar la acción en una época pretérita o en un país extranjero. Esto se puede confirmar en la aplicación de un test a otro.

B.2.2 Desvalorización del padre del mismo sexo.

- En el dibujo, el sujeto puede destacar al padre del sexo opuesto.

- Y puede desvalorizar al padre del mismo sexo colocándolo en el margen de la página y/o además más pequeño.

B.2.3 Eliminación del padre del mismo sexo.

- Es el mayor grado de la desvalorización hacia el padre rival el no hacerlo figurar en el dibujo.

B.2.4 Agresividad contra el padre del mismo sexo.

- Es raro que en un dibujo de la familia, la agresividad edípica se represente abiertamente:

a) Los signos de hostilidad demasiado directos están vedados.

b) Para obtener una proyección más libre de la agresividad hay que dirigirse a los psicodramas.

c) Suele ocurrir que la hostilidad se represente no como ataque directo a

Continuación.....

-Este hecho aparece más frecuentemente en los varones que en las niñas. Por ejemplo, el sujeto puede mencionar durante la entrevista que el animal representado en su dibujo agrede a alguno de los padres, representados en el dibujo, puede ser un perro bravo, una serpiente, un lobo, etc. La importancia atribuida a este animal nos conduce a pensar que éste representa una identificación del niño, es decir, existe una "simbolización de su tendencia agresiva.

B.3 El complejo de edipo.

- La situación edípica anterior, es normal, a fin de cuentas, aunque su intensidad excesiva pueda engendrar algunos conflictos.
- Pero hay casos en que los sentimientos en conflicto son tan intensos que suscitan en el alma del niño una angustia muy viva, contra la cual actúa la defensa del Yo. Es entonces cuando el conflicto edípico es interno y enfrenta la tendencia agresiva y la represión.
- Los sentimientos reprimidos no por ello se toman inofensivos, sino que subsisten en el inconsciente, en la forma denominada "complejo", dotado de una carga afectiva y un dinamismo intensos. Entonces el Yo (para precaverse todavía más contra la reaparición en el escenario de lo reprimido) desarrolla en lo consciente los sentimientos contrarios a las tendencias reprimidas, sentimientos llamados "formaciones reaccionales del Yo".
- Puede ocurrir que la personalidad entera sea marcada por ello y se pierda la espontaneidad viva de los primeros sentimientos, la cual es reemplazada por una vida aparentemente moral pero ficticia, sin calor humano.

B.3.1 *Inhibición.*

- De lo anterior, puede resultar una inhibición del dinamismo vital en su totalidad, es decir, las tendencias amorosas y agresivas del conflicto de edipo son igualmente vedadas, las formaciones reaccionales dominan el carácter, donde todo queda sometido al orden, a la regla y, a la jerarquía oficial de las edades y los valores.
- Hemos visto que el "tipo racional" corresponde a ese dominio por parte de las formaciones reaccionales del Yo.
- En consecuencia, toda vez que un niño, de resultas de su inhibición, reproduce su propia familia (en lugar de inventar una) y dibuja personajes rígidos, separados unos de otros, bien alineados en el orden jerárquico de las edades.

B.3.2 *Relación a distancia.*

- Los sentimientos edípicos, tanto la ternura como la hostilidad, suponen el contacto directo con el objeto, la intimidad física. De ello resulta que la prohibición contra esas pulsiones a menudo produce el efecto de separar o de impedir el contacto, poniendo distancia entre el sujeto y el objeto de amor o de odio. Esta relación a distancia, mecanismo de defensa muy fuerte, se observa fácilmente en el dibujo de una familia.

B.3.3 *Aislamiento.*

- La relación a distancia puede completarse con barreras que separan a los personajes del dibujo.
- Además durante la entrevista puede detectarse que la negativa a tocar y dejarse tocar es una reacción contra la proyección en el dibujo de la gran atracción erótica, esto sucede no sólo por medio de una relación a distancia, sino también por tabiques aislantes.

B.4 El conflicto de edipo a la inversa.

- La defensa del Yo por medio de la represión, desarrolla por formación reactiva, sentimientos exactamente contrarios a los sentimientos primitivos.

No veremos entonces la expresión de los sentimientos edípicos previstos (el amor hacia el padre del sexo opuesto y los celos hacia el padre del mismo sexo), sino todo lo contrario, lo que puede sorprender inicialmente:

a) El amor hacia el padre del sexo opuesto es reemplazado por indiferencia y hasta hostilidad.

b) La rivalidad agresiva con respecto al del propio sexo es reemplazada por afecto tierno.

c) Con frecuencia hay, al mismo tiempo, un renunciamiento al propio sexo, que puede conducir a la identificación con el sexo opuesto.

- Esto conduce a lo que se denomina "una situación ambivalente", en la que el sujeto vacila entre sentimientos opuestos.

- Hay que considerar que la situación edípica normal (aunque reprimida) no ha desaparecido y permanece activa, pero en el inconsciente.

- Para comprender las motivaciones del conflicto edípico a la inversa, es necesario saber que, en su producción, intervienen dos órdenes de factores:

1) Los traumatismos afectivos relacionados con el conflicto, que han impedido su evolución normal.

2) Los factores estructurados relacionados con la bisexualidad de todos los seres: cuando en un varón o en una niña existe en gran medida un componente estructural del otro sexo, se concibe fácilmente que eso pueda favorecer una inversión del conflicto edípico, incluso sin la intervención de un trauma psíquico importante.

B.4.1 En niñas.

- Comúnmente, la niña se encuentra (en relación con el varón), en la misma situación que el menor respecto al mayor (se siente en segundo término), es decir, inferior. Para convertirse verdaderamente en mujer, es necesario que acepte esa inferioridad relativa y, especialmente, que renuncie a poseer un órgano sexual similar al de su contrincante.

Las que no lo aceptan se hallan especialmente expuestas a identificarse con el varón.

En este proceso el papel de los padres es esencial:

a) Si principalmente el padre, llegado el caso, valoriza a la mujer en su hija, contribuye en mucho a que la niña acepte su condición femenina.

b) Si, por el contrario, el padre no se interesa por ella o consagra todos sus cuidados a los hijos varones, esa frustración de amor hará que la hija se tome agresiva con respecto a él y desee cambiar de sexo. Su evolución edípica se detendrá, y ella se mantendrá en esos estadios preedípicos en los cuales domina la agresividad.

Especialmente en ella se formará una concepción sádica en torno a las relaciones entre el hombre y la mujer. Y el natural deseo de acercamiento con el hombre chocará en ella con el temor de una agresión brutal, lo que la alejará aún más del padre.

Ante la creciente ansiedad que esa situación provoca, la niña se verá llevada a retomar hacia la relación oral tierna con la madre, desarrollando su identificación masculina.

Esta identificación viril es, frecuentemente pero no siempre, testimonio de una inversión del conflicto de edipo.

B.4.2 En varones.

- El conflicto edípico a la inversa se traduce en los varones como identificación femenina, lo que los hace proceder en sus relaciones con los padres según el modelo de ese sexo.

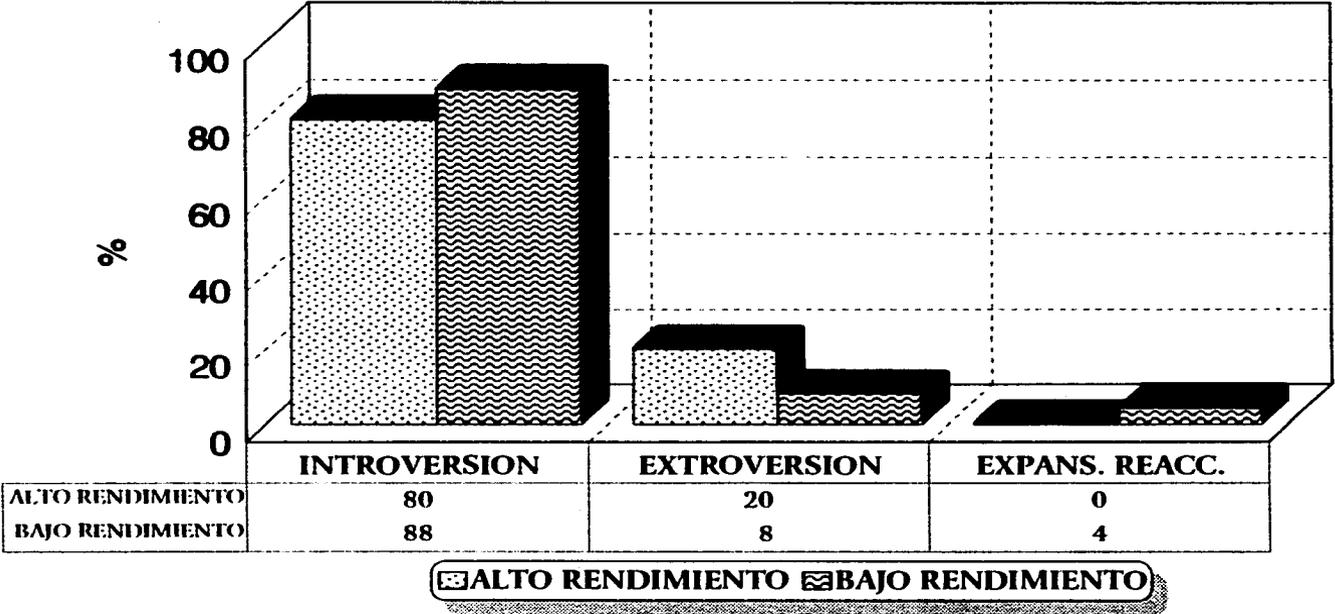
- Es sabido que en un niño, la identificación femenina frecuentemente

Continuación.....

Todo lo anterior son fundamentos para pensar que la identificación del dibujo es una "identificación con el Superyó materno" o con un "ideal del Yo femenino". Según el psicoanálisis, uno se identifica a menudo con aquel de los padres del cual se han padecido las mayores frustraciones; en este caso conviene recordar que a la edad de cinco años, es precisamente aquella en que los sentimientos edípicos toman fuerza.

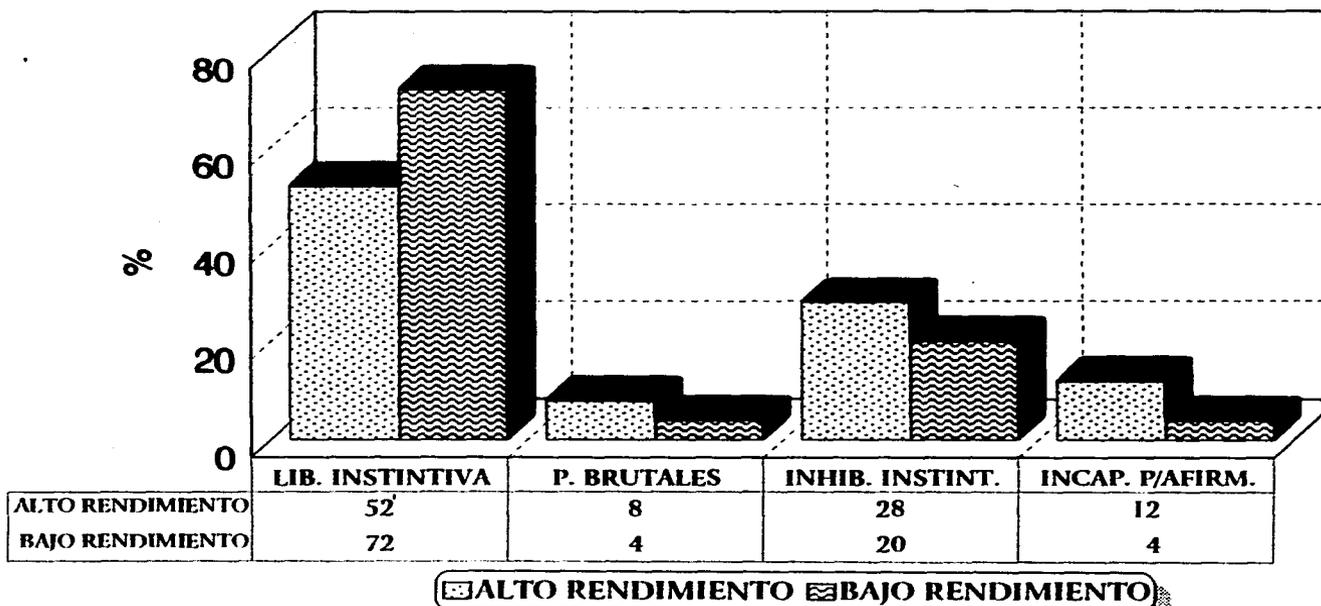
3.1 AMPLITUD DE LOS TRAZOS

INTROVERSION, EXTROVERSION, EXPANSION REACCIONAL



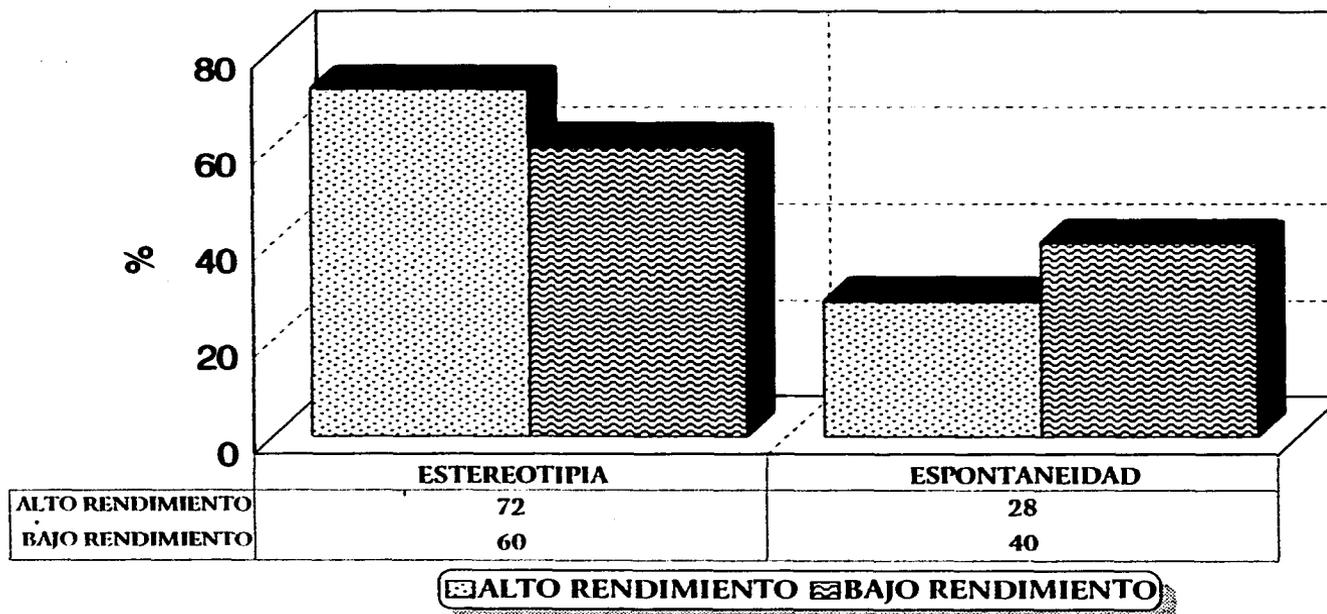
3.2 FUERZA DEL TRAZO

PULSIONES BRUTALES, LIBERACION INSTINTIVA, INHIBICION INSTINTIVA, INCAPACIDAD PARA AFIRMARSE



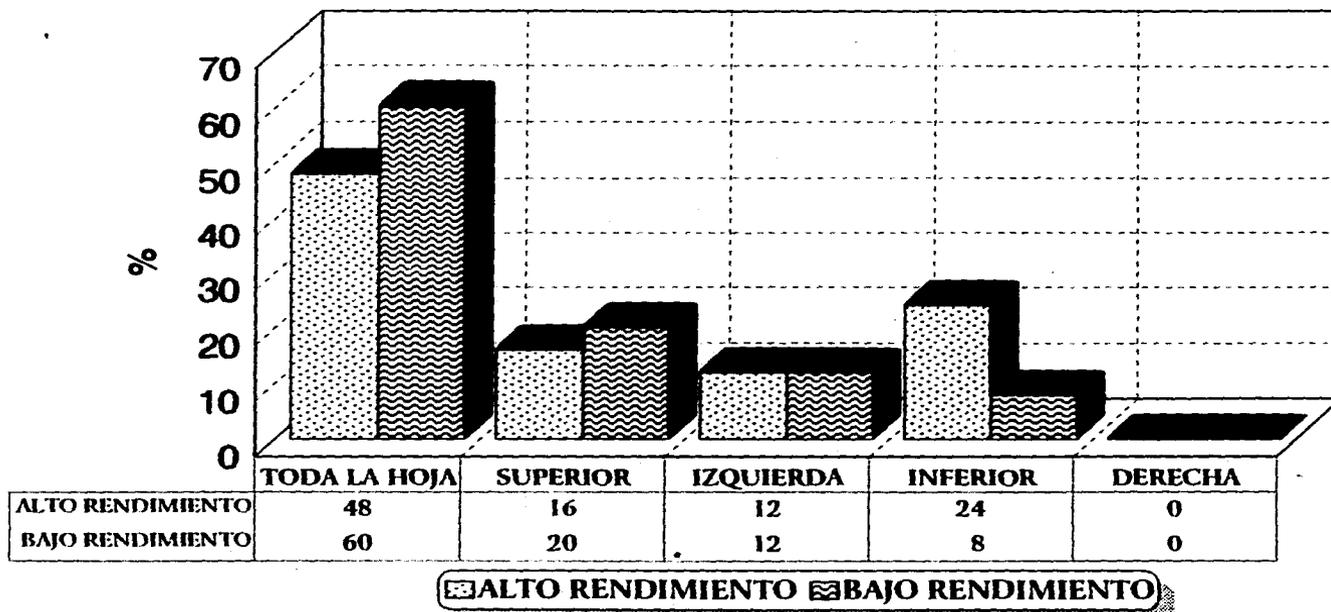
3.3 RITMO DEL TRAZADO

ESTEREOTIPIA vs. ESPONTANEIDAD



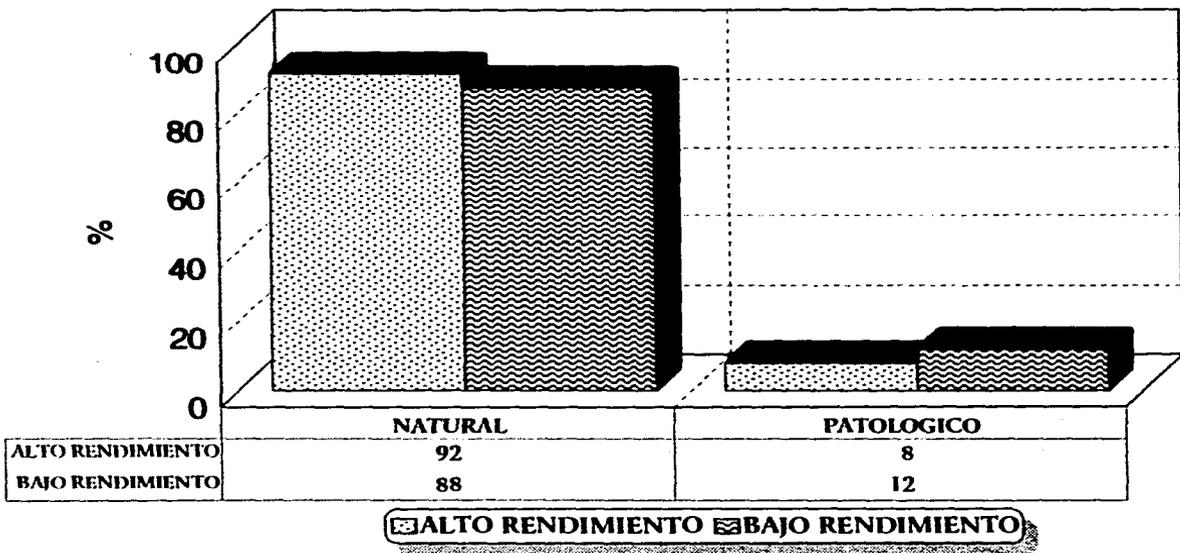
3.4 SECTOR DE LA HOJA

INFERIOR, SUPERIOR, IZQUIERDA, DERECHA



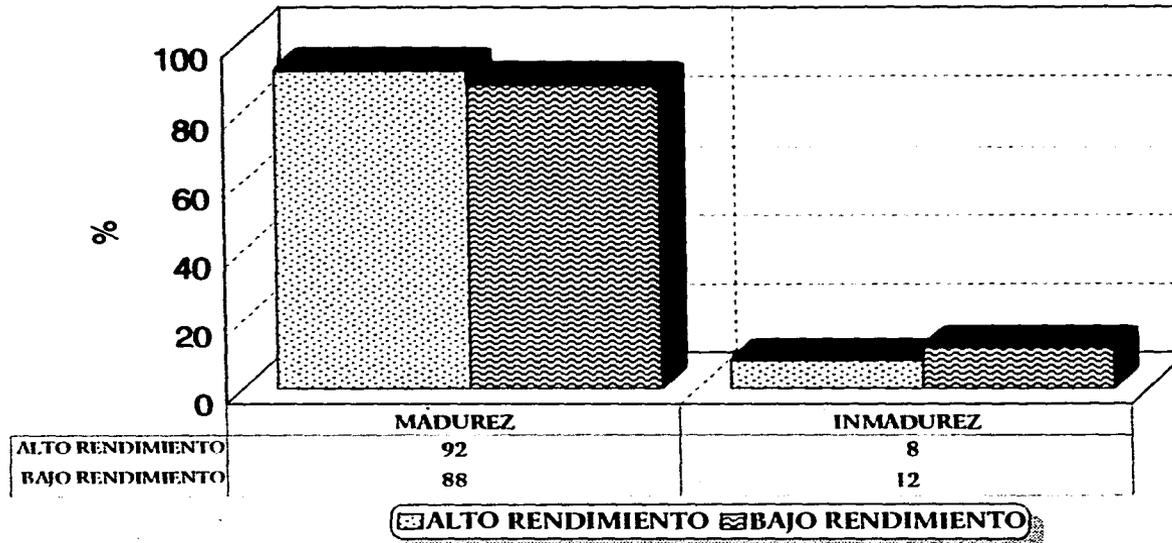
3.5 DIRECCION DE LOS TRAZOS

MOVIMIENTO NATURAL vs MOVIMIENTO PATOLOGICO



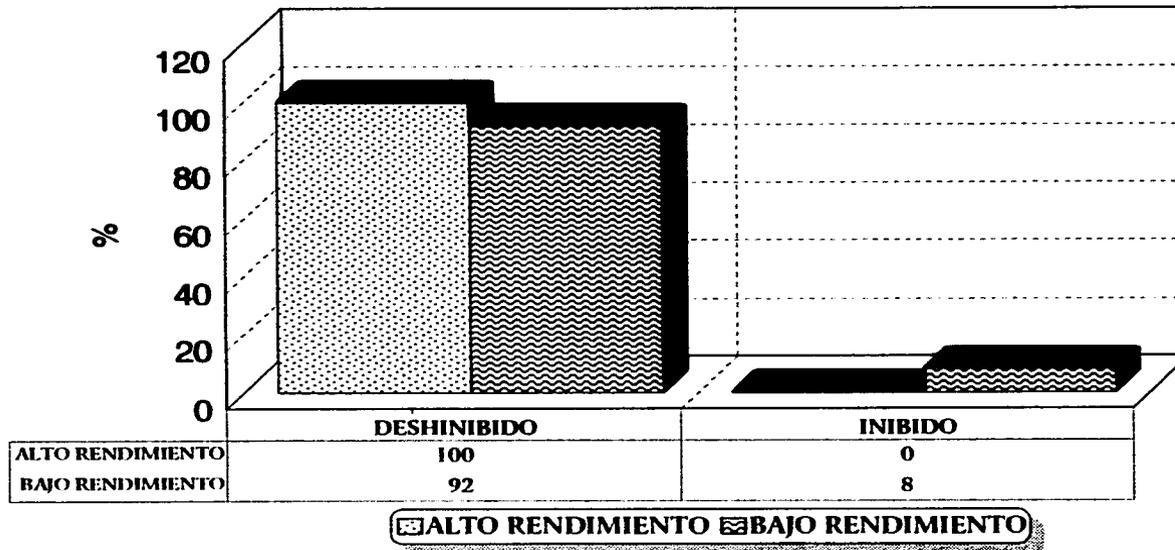
3.6 INMADUREZ EMOCIONAL EXPRESADA EN EL DIBUJO

MOVIMIENTO NATURAL vs MOVIMIENTO PATOLOGICO



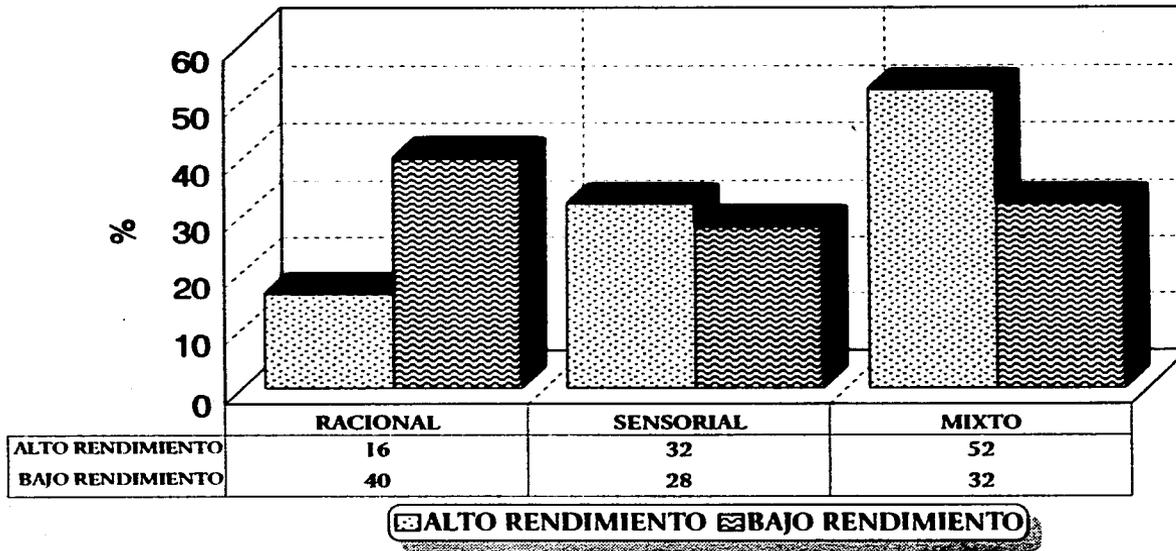
3.7 GRADO DE PERFECCION DEL DIBUJO

MUY INHIBIDO vs DESHINIBIDO



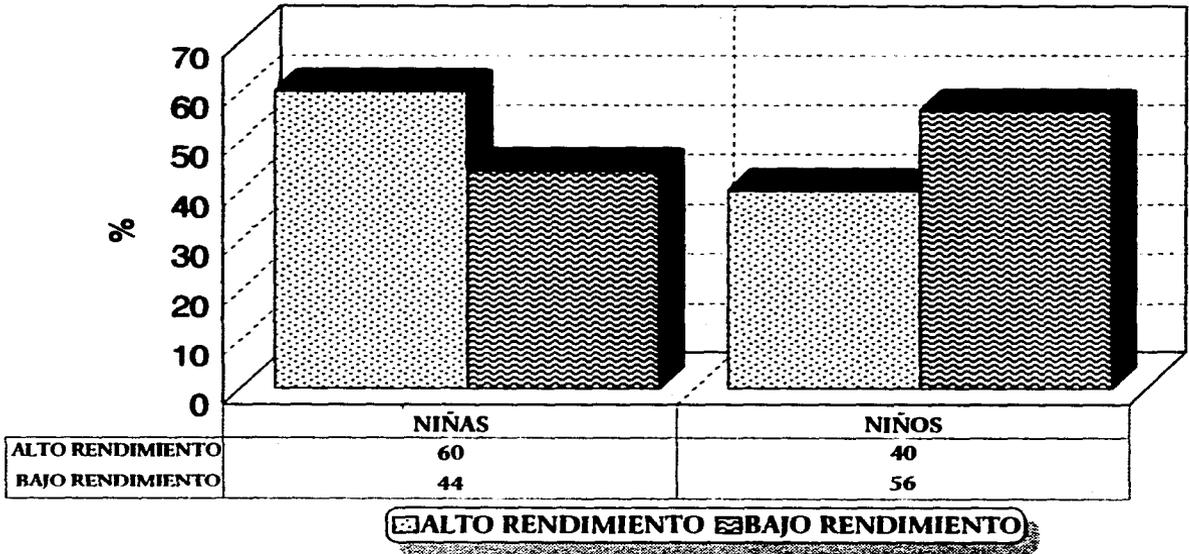
3.8 ESTRUCTURA FORMAL DEL GRUPO DE PERSONAS

TIPO SENSORIAL, TIPO RACIONAL, TIPO MIXTO



LA MUESTRA

NIÑOS VS NIÑAS



3.9 RIVALIDAD FRATERNA

REACCIONES INDIRECTAMENTE AGRESIVAS

