



UNIVERSIDAD CHAPULTEPEC

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

ACUERDO UNAM Núm. 01/04 del 1° de junio de 2004

CLAVE DE INCORPORACIÓN UNAM 3290-25

**Diferencia de rasgos de personalidad de niños
en familia y en hogares sustitutos**

T E S I S

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

P R E S E N T A N:

Rosa María Mata Vargas

Gloria Guadalupe Mata Vargas

Director de tesis: Mtro. Dinko Alfredo Trujillo

Sinodales: Dra. Karina Bermúdez Rivera

Dr. Jorge Alberto Ruíz Vázquez

Dr. Christian López Gutiérrez

Lic. Manuel Alejandro Cano Villegas

CIUDAD DE MÉXICO

ENERO 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Dedicatorias de Rosa María Mata Vargas

La presente tesis la quiero dedicar a Dios mi padre celestial que me ha dado todo y me ha regalado vida eterna juntamente con él, gracias por haberme permitido terminar este proyecto. “Porque de él, y por él, y para él, son todas las cosas. A él sea la gloria por los siglos. Amén”. Romanos 11: 36.

A toda la Familia Vargas. Sería difícil mencionar a cada uno de ustedes, pero por medio de estas líneas quiero agradecerles a todos mis tíos, primos, por el apoyo moral, físico y económico. De todos ustedes he aprendido el deseo de superación y el estudio, gracias. Tío Héctor gracias por manifestarnos siempre a mi hermana y a mí que creía en nosotras, esas palabras nos ayudaron en los tiempos en que aún nosotras dejábamos de creer en nosotras mismas. Tío Beto gracias por estar siempre pendiente de nuestra salud y por apoyarnos a mi hermana y a mí, espero un día poder pagar en algo lo que ha hecho por nosotras.

Sobre todo quiero dedicar esta tesis a mis tres grandes amores de quienes he recibido todo y lo mejor de sí mismos.

A mi madre, María Leticia Vargas Becerra. A pesar de sus propias debilidades y carencias ella siempre vio por mí, en darme lo que necesitaba y sobre todo su protección y cuidado, gracias madre porque a pesar de todo y sin saber cómo le harías pero con la seguridad de que no querías separarte de nosotras.

Por todas aquellas veces que soportaste mi mal humor, mi depresión, incluso mis palabras poco amables, por eso y muchas otras cosas que no podría relatarlas todas en estas líneas, este trabajo que constituye una de mis más grandes metas, es tuyo mamá deseo que estés conmigo mucho más tiempo y sobre todo que me alcance la vida para pagarte todo lo que haces por mí, te quiero.

A mi hermana, Gloria Guadalupe Mata Vargas. A ti deberían darte un premio a la paciencia, por todas aquellas veces que me aguantaste, que me consolaste y sobre todo por todas esas noches que junto con nuestra madre te pasaste en vela cuidándome en ese hospital y dándome ánimos para que no me desesperara, por ayudarme a alcanzar esta meta que también es tuya, por ser más que una hermana, una amiga en la que siempre tuve un hombro para llorar cuando me sentía triste y una mano que me ayudaba a levantarme, quisiera poder decir más cosas pero no acabaría nunca, solo quiero decirte una palabra que aunque es repetida, encierra el sentir de mi corazón: gracias.

A mi tío Salvador Vargas Becerra. Chavita gracias por haber creído en mí, por haberme brindado la oportunidad de obtener la más grande herramienta para luchar en la vida, el estudio, gracias porque sin ser tu responsabilidad tu viste por mí siempre, no solo económicamente, sino con tus consejos, nunca voy olvidar la vez en que me reprendiste porque ya no quería estudiar la preparatoria y también cuando nos conseguiste una guía para aprobar ese examen, las veces en que te sentaste con nosotros a resolverla, por los

libros que nos prestaste, y sobre todo por habernos brindado la oportunidad de tener una carrera profesional, te acuerdas cuando nos mostraste tu boleta de calificaciones desde ahí infundiste en mí el deseo de estudiar y superarme para un día llegar a ser como la persona que siempre admire, a ti

Chava no necesitaba decirte padre para que tú supieras que lo fuiste. Sí, porque cualquier hombre puede engendrar un hijo, pero no cualquiera puede llamarse padre... Chavita gracias por haber sido parte de la realización de este sueño te quiero mucho y siempre vivirás en mi corazón

A mí querida Sociedad Vida Nueva. Chavos gracias por su amistad, gracias por todos los días en que sus bromas me hicieron reír y olvidarme un poco de mis problemas, pero sobre todo gracias por los días en que presentaron delante de Dios sus oraciones en favor de esta tesis, por todos sus llamadas de ánimo, y todos sus mensajes al celular. Dios los bendiga espero que... Más el Dios de toda gracia, que nos llamó a su gloria eterna en Jesucristo,... él mismo os perfeccione, afirme, fortalezca y establezca. A él sea la gloria y el imperio por los siglos de los siglos. Amén. 1 Pedro. 5:10.

Dedicatorias de Gloria Guadalupe Mata Vargas

La presente tesis se la dedico en primer lugar a mi Madre, María Leticia Vargas Becerra. De la que siempre he recibido apoyo en todo momento, me ha dado ánimos para seguir adelante a pesar de las adversidades que pude haber tenido. Gracias Mama, y esto que he logrado no hubiera podido hacerlo sin no estuvieras conmigo. Te quiero mucho.

A mi tío, Salvador Vargas Becerra. Chavita fuiste una persona muy importante en mi vida porque confiaste en mí y me apoyaste a lograr mis metas, siempre estuviste pendiente de mí dándome tu ejemplo y enseñándome a no derrotarme a pesar de todo lo que pase aunque sentía que todo se había perdido, tú siempre tenías una palabra de aliento que me ayudaba a levantarme. Gracia por haber sido como un padre para mí, te recordare siempre.

A mi hermana, Rosa María Mata Vargas. Sé que nunca hemos podido estar de acuerdo en varias cosas pero con todo, te dedico esta tesis que juntas hemos hecho y no te preocupes pronto lograremos todos nuestros sueños por lo que tanto hemos luchado, espero que el esfuerzo que hemos puesto en esta tesis nos sirva. Te quiero mucho.

A toda mi familia por ayudarme a cumplir este sueño.

Agradecimientos

Al Mtro. Dinko Alfredo Trujillo, principalmente por haber aceptado ser el Director de la presente tesis, por su paciencia y dedicación a lo largo de todo este proyecto. Agradecemos de manera muy especial su compromiso, su comprensión, todas sus palabras, comentarios y consejos que nos ayudaron a crecer como personas y profesionistas. Por la confianza que infundió en nosotras, por haber creído en este trabajo, a pesar de las circunstancias por las que atravesemos. Mtro. Dinko Alfredo Trujillo le estaremos eternamente agradecidas.

Agradecemos al Dr. Christian López Gutiérrez, por sus múltiples revisiones a la presente tesis y sus atinadas correcciones que nos ayudaron a crecer como profesionistas.

A los profesores que revisaron cuidadosamente la presente tesis, Dra. Karina Bermúdez Rivera, Dr. Jorge Alberto Ruíz Vázquez, Lic. Manuel Alejandro Cano Villegas. Gracias por sus valiosas contribuciones.

Tabla de contenido

Resumen.....	X
Introducción.....	1
Personalidad.....	3
Teorías del temperamento.....	6
Teoría humoral de Hipócrates.....	6
Teorías psicodinámicas.....	10
Sigmund Freud.....	10
Erick Erikson.....	19
Teorías cognitivas.....	23
Teorías del aprendizaje.....	29
Teorías factorialistas.....	31
Teoría de rasgos de Michel.....	34
Aprendizaje social de Cantor.....	36
Teoría del aprendizaje social de Bandura.....	37
Elementos que influyen en el aprendizaje por observación.....	43
El Concepto de sí mismo en el niño.....	49
Conciencia o moralidad.....	53
Hogares sustitutos.....	54
Hogar sustituto subvencionado.....	56
Hogar sustituto gratuito.....	56
Hogar sustituto adoptivo.....	57
Hogar asalariado o de trabajo.....	57
Historia de los hogares sustitutos.....	57
El niño en un hogar sus sustituto.....	59
Imitación en el Hogar sustituto.....	62

Desarrollo de la imitación, formación posterior del carácter.....	65
La familia.....	68
Historia de las familias.....	69
Situación económica de las familias mexicanas.....	71
Situación de violencia en las familias mexicanas.....	74
Situación social en las familias mexicanas.....	76
El niño en la familia.....	79
Madre Afectivo.....	80
Padre Autoridad.....	81
Hermanos: Rivalidad.....	82
Método.....	83
Sujetos.....	83
Instrumentos.....	84
Procedimiento.....	85
Resultados.....	86
Discusión.....	101
Factores donde no se encontró diferencia.....	102
Rubro alto.....	102
Rubro bajo.....	107
Rubro extremo bajo.....	111
Rubro extremo alto.....	114
Rubro no definido.....	117
Factores donde existe diferencia, rubros alto y bajo.....	121
Comentarios finales.....	125
Referencias.....	127
Anexo 1.....	133

Lista de tablas

Tabla 1. Resultados del Instituto Pro- Niñez Mexicana.....	87
Tabla 2. Resultados del Instituto Isaac Newton.....	88

Lista de figuras

Figura 1. Factor QI: (ansiedad alta- ansiedad baja).....	89
Figura 2. Factor QII: (introversión- extraversión).....	90
Figura 3. Factor QIII: (calma- excitabilidad/ dureza).....	90
Figura 4. Factor A: (reservado- abierto).....	91
Figura 5. Factor B: (inteligencia baja- inteligencia alta).....	92
Figura 6. Factor C: (afectado por los sentimientos- emocionalmente estable).....	93
Figura 7. Factor D: (calmoso- excitable).....	93
Figura 8. Factor E: (sumiso- dominante).....	94
Figura 9. Factor F: (sobrio-entusiasta).....	95
Figura 10. Factor G: (despreocupado- consiente).....	95
Figura 11. Factor H: (cohibido- emprendedor).....	96
Figura 12. Factor I: (sensibilidad dura- sensibilidad blanda).....	97
Figura 13. Factor J: (seguro- dubitativo).....	97
Figura 14. Factor N: (sencillo- astuto).....	98
Figura 15. Factor O: (sereno- aprensivo).....	99
Figura 16. Factor Q3: (menos integrado- más integrado).....	99
Figura 17. Factor Q4: (relajado- tenso).....	100

Resumen

El propósito de la presente tesis fue determinar si existen diferencias en los rasgos de personalidad en niños que son criados por sus padres y niños que se encuentran en hogares sustitutos al cuidado del personal que ahí labora. Este segundo grupo tiene una característica: cuenta con la presencia de una de sus dos figuras parentales.

Se realizó un estudio descriptivo donde se buscó encontrar diferencias en los rasgos de personalidad de 101 sujetos, 51 niños pertenecientes a hogares sustitutos y 50 niños que fueron criados por sus padres, todos ellos provenientes de una escuela primaria, a quienes se les aplicó el Cuestionario de Personalidad CPQ.

Los resultados fueron que de los 17 rasgos de personalidad evaluados, en 12 no se encontraron diferencias significativas entre las dos poblaciones, y en 5 factores se observaron diferencias significativas entre ambas poblaciones.

Se concluyó que al menos en el Instituto Pro-Niñez Mexicana A.C. que funge como hogar sustituto, encargado de albergar a menores hijos de madres o padres solteros que tienen la oportunidad de estar con los menores los fines de semana, y el Instituto Isaac Newton donde se imparte la educación básica (Primaria) a menores que viven al cuidado de ambas figuras parentales; no se encontraron amplias diferencias en cuanto al desarrollo de la personalidad y habilidad mental que evalúa el Cuestionario de Personalidad Para Niños CPQ.

Palabras clave: rasgos de personalidad, hogares sustitutos, figuras parentales, niños.

Introducción

La personalidad puede ser considerada como las causas internas que anteceden a la conducta y está formada por componentes biológicos y la experiencia. La familia y las figuras parentales pueden ser la principal fuente de experiencias que requiera un individuo desde edad temprana para conformar los rasgos que caractericen a su personalidad; resulta lógico pensar que si hubiera un cambio en esta estructura social y la presencia de las figuras parentales fuera parcial o nula, de alguna manera influiría en los rasgos de personalidad de un niño.

Hoy en día existen instituciones que tienen como finalidad fungir como sustitutos de las familias, llamados “Hogares Sustitutos” existen diferentes tipos de estos y son mencionados dentro del marco teórico. Estos hogares se describen como aquel que viene a remplazar al hogar natural de un menor del cual este se ha visto privado por diversos motivos de tipo económico o social. Generalmente se utiliza para los menores que carecen de hogar y para aquellos que a pesar de que lo tienen no reciben la atención que requieren debido a la incapacidad física o mental de sus figuras parentales.

El Propósito de la presente tesis fue hallar si se encontraban diferencias en los rasgos de personalidad en niños que son criados por sus padres, y niños que se encuentran en hogares sustitutos al cuidado del personal que ahí labora. Este segundo grupo tiene una característica: cuenta con la presencia de una de sus dos figuras parentales.

Se realizó un estudio de tipo descriptivo en el que se buscó encontrar diferencias en los rasgos de personalidad de 51 niños pertenecientes a un hogar sustituto (Instituto Pro-Niñez Mexicano A.C. IPM) y 50 niños que viven al cuidado de sus figuras parentales procedentes de una escuela primaria (Instituto Isaac Newton. IIN). El estudio se realizó en los meses de mayo y junio del 2012 el instrumento utilizado fue el Cuestionario de Personalidad CPQ de 8 a 12 años de R.B. Porter; R.B. Cattell, compuesto por 17 factores

3 correspondientes al segundo orden, y 14 al primer orden con 4 rubros de evaluación que son: Rubro alto, bajo, extremo alto, extremo bajo, y no definido.

Los resultados se obtuvieron mediante la realización del perfil general de primero y segundo orden por cada niño, el recuento de cada uno de los rubros en los 17 factores, y la interpretación en cuanto a rasgos de personalidad del manual del CPQ en cada uno de los rubros. Los resultados obtenidos se muestran en dos tablas correspondientes a las dos instituciones en las que se observa los valores cuantitativos en cada uno de los rubros; y las gráficas en donde se comparan ambas poblaciones para los 17 factores del CPQ.

Los resultados obtenidos fueron que de los 17 factores evaluados, 12 no tuvieron una diferencia en cuanto a rasgos de personalidad en cada uno de los rubros en comparación con las dos poblaciones, y en cinco factores se obtuvo una diferencia significativa para ambas poblaciones.

La presente tesis está organizada en dos partes: la primera comprende un marco teórico en donde se menciona la descripción de personalidad, las teorías psicológicas más representativas, y la personalidad en la niñez; posteriormente se hace mención de los hogares Sustitutos, la definición, historia, tipos, el niño en un hogar sustituto, la imitación en los hogares sustitutos, la familia, la historia de las familias, la situación económica, social y de violencia en las familias mexicanas, y por último el niño en el contexto familiar.

La segunda parte de la presente tesis comprende la investigación de campo, un método en donde se describe los sujetos, el instrumento, y el procedimiento para la aplicación del cuestionario, la obtención de los resultados representados en tablas y gráficas, la discusión, comentarios finales, y los anexos que comprenden las 140 preguntas del Cuestionario de Personalidad CPQ.

Personalidad

El estudio del desarrollo de la personalidad ha sido un tema con gran relevancia dentro de las ciencias humanas sobretodo en el campo de la psicología; estos estudios han permitido la conformación de diferentes técnicas, y teorías sobre la personalidad que a su vez han permitido a las ciencias humanas y sociales, entender cómo se forma y los factores que se ven implicados en el desarrollo de la misma (Márquez, 1997).

Todos los seres humanos somos únicos y singulares, aunque compartimos algunas semejanzas, existen muchas diferencias que nos hacen peculiares e individuales. Márquez (1997) “Las personas somos una unidad biológica y psicológica, producto de características que poseemos desde el nacimiento y otras que adquirimos del ambiente donde estamos inmersos y de la historia que vamos viviendo” (p.5), podemos decir entonces que en la formación de la personalidad influyen factores biológicos, psicológicos y sociales (Márquez, 1997).

Diversos son los autores que hablan acerca de la formación de la personalidad algunos de ellos aseguran que la manifestación de conductas adaptativas e inadaptativas en un futuro, se van a ver influenciadas por las relaciones familiares, escolares, y en la comunidad (Márquez, 1997).

El medio familiar es el lugar de génesis y desarrollo de la personalidad específicamente influida por la imitación del comportamiento del padre, madre, y demás personas del contexto familiar y social (Márquez, 1997).

Los autores que mencionaremos en la investigación aportaron a las ciencias humanas rasgos que fundamentan la personalidad, y que ayudaran a conformarla a lo largo de la vida, ya que ésta en su “componente biológico, puede mantenerse; Sin embargo, en su componente psicológico puede ir sufriendo cambios debido a que el ser

humano es un ente social que se encuentra constantemente interrelacionándose y por lo tanto adquiriendo nuevas maneras de enfrentar las situaciones que se le presentan día a día” (Márquez, 1997).

Cloninger (2003) mencionó qué: “La personalidad puede definirse como las causas internas que subyacen al comportamiento individual y a la experiencia de la persona” (p.3); sin embargo, los psicólogos de la personalidad no están de acuerdo sobre cuales son dichas causas es por eso que ofrecen tres preguntas fundamentales: La primera ¿Cómo puede describirse la personalidad? La descripción de la personalidad considera las formas en que debemos caracterizar a un individuo. La segunda es, ¿Cómo podemos entender la dinámica de la personalidad? y de ahí se desprende el, ¿Cómo se ajusta la gente a situaciones de su vida? y ¿Cómo es influenciada por la cultura y por sus propios procesos cognoscitivos (pensamiento)?. La tercera nos habla acerca de la influencia de los factores biológicos o de la experiencia en la niñez, y como es que cambia la personalidad a lo largo de la vida desde la niñez hasta la adultez (Cloninger, 2003).

La descripción de la personalidad consta de tres maneras: tipos, rasgos y factores (Cloninger, 2003).

La dinámica de la personalidad se refiere a los mecanismos mediante los cuales se expresa la personalidad, con frecuencia refiriéndose a las motivaciones que se dirigen al comportamiento; la motivación proporciona energía y dirección al comportamiento. Si usted ve a una persona correr con energía hacia una puerta se preguntará ¿Por qué corre?, ¿Cuál es la motivación? Los teóricos discuten muchos motivos. Algunos asumen que las motivaciones o metas en una persona son similares. Sigmund Freud creía que la motivación sexual sustenta la personalidad, Carl Rogers implemento una propuesta de moverse hacia los niveles más altos del desarrollo. Etcétera (Cloninger, 2003).

Otra parte fundamental en la personalidad son los factores biológicos ¿Hasta qué grado puede el cambio de la personalidad ser el resultado del aprendizaje? ¿Qué tan críticos son los años de la niñez para el desarrollo de la personalidad y como cambia la personalidad hacia lo que deseamos? (Cloninger, 2003).

En cuanto a la biología de la personalidad tenemos al término temperamento que se refiere a los estilos consistentes del comportamiento, y las reacciones emocionales que se presentan en la niñez. Desde la antigua Grecia los filósofos y los médicos creían que las predicciones innatas podían llevar a ser a uno melancólico y a otro sanguíneo Kaagan, (citado en Cloninger, 2003). Algunas de las primeras teorías modernas incluida los enfoques psicosociales de Mc Dougall y Murphy afirmaron que la biología influye en la personalidad y Freud y otros psicoanalistas creyeron que la biología es la razón primaria del porqué los sexos difieren en la personalidad. Otros estuvieron en desacuerdo. Horney propuso que la cultura era más importante que la biología como determinante de las diferencias masculinas y femeninas, los enfoques conductistas por lo general niegan la presencia del temperamento (Cloninger, 2003).

Por otro lado Cattell estudio en forma sistemática el papel de la herencia como determinante de la personalidad encontró que algunos aspectos de la personalidad son fuertemente influidos por la herencia mientras que otros no.

A pesar de la evidencia de que la biología si influye en la personalidad tenemos que tener en mente que ésta escenifica su influencia en el ambiente, y los diferentes ambientes pueden hacer que las personalidades que provienen del mismo potencial biológico sean diferentes (Cloninger, 2003).

La personalidad se desarrolla con el tiempo y en este proceso pueden existir factores biológicos y psicológicos, estos últimos determinados por las experiencias que se viven desde la niñez y van conformando la manera particular de actuar ante

determinada situación, y de esta manera desarrollar pautas de comportamiento que forman parte de nuestra personalidad (Cloninger, 2003).

Dentro del ámbito de la psicología existen diferentes teorías que pueden dar su propia explicación con respecto a la personalidad de un individuo.

A continuación se expondrán diversas posturas acerca de la conformación de los rasgos de personalidad bajo las teorías más representativas dentro del campo de la psicología.

Teorías del temperamento

El concepto del temperamento viene desde la antigüedad y su etimología deriva del latín que significa temperamentum, igual a mezcla (Albores, 2003).

Los orígenes de la teoría humoral de Hipócrates

"Por lo tanto, primero déjame informarte acerca de todo lo que hay en esas cuatro raíces: Zeus el resplandeciente; Hera, la que trae vida, Aïdoneus, y Nestis quien en sus lágrimas está derramando para el hombre una fuente de vida". Empédocles (495-425 a.C.).

De este modo enseñaba el filósofo griego Empédocles su teoría sobre los cuatro elementos básicos del Universo, cada uno de ellos asociado a sus cualidades... cada cual asociado a su dios: Zeus es el fuego, Hera es el aire, Aïdoneus es la tierra y Nestis es el agua (Albores, 2003).

Más tarde, el conocido como "Padre de la Medicina", Hipócrates de Cos, amplió esta teoría de Empédocles asegurando que la salud del hombre dependía del equilibrio

entre los cuatro líquidos o humores que lo conformaban: sangre, bilis amarilla, bilis negra y flema. Además, sostenía que cada persona tenía una disposición diferente de estos humores en su cuerpo siendo siempre dominante uno de ellos. La calidad de estos humores variaba también dependiendo de la época del año, de modo que Hipócrates hizo una correlación entre los distintos humores, sus cualidades, el tipo humano asociado a cada uno, y la estación del año en la que predominaba cada cual (Albores, 2003):

Elemento	Cualidades	Humor	Tipo	Estación
Aire	Caliente/Húmedo	Sangre	Sanguíneo	Primavera
Fuego	Caliente/Seco	Bilis amarilla	Colérico	Verano
Tierra	Fría/Seca	Bilis Negra	Melancólico	Otoño
Agua	Fría/Húmeda	Flema	Flemático	Invierno

Hipócrates en el siglo V, a. C describió las siguientes categorías, Antes mencionadas; el tipo sanguíneo o alegre que reflejaba un exceso de sangre; el melancólico que tenía un exceso de bilis negra; y el colérico y violento caracterizado por un aumento de bilis amarilla, y el flemático, pasivo o calmado se le atribuye un exceso de flema (Albores, 2003).

-Personalidad sanguínea: da lugar a un temperamento alegre, (persona optimista, sociable y animado).

-Personalidad colérica: da lugar a un temperamento irascible, (persona amargada, impulsiva e irritable).

-Personalidad melancólica: da lugar a un temperamento depresivo, (persona pesimista triste y reservada).

Personalidad flemática: da lugar a un temperamento apagado (persona impasible apática y controlada (Albores 2003).

Los griegos y los romanos en el mismo siglo. Creían que el balance entre estos cuatro humores, creaban una oposición a dos cualidades complementarias universales calor vs, frialdad y sequedad vs humedad (Siegel, 1968; citado en Albores, 2003).

Estas cualidades se relacionaban con los cuatro elementos fundamentales fuego, aire, tierra y agua. Los griegos asumían que el equilibrio entre dichas cualidades producía un estado armónico interno que incluía el raciocinio la emotividad y la conducta. Los niños eran impulsivos e irracionales debido a que nacían con un exceso de humedad. Por otra parte Galeno creía que la predominancia de uno de los humores daba por resultado un tipo emocional o temperamental que formaba el núcleo de los cuatro tipos de personalidad, y así mismo Galeno retoma estas ideas y propone de la teoría humoral de Hipócrates nueve tipos de temperamento (Albores, 2003).

Galeno también señaló la influencia de los factores externos especialmente el clima ya que creía, que las diferencias del clima podían influir en las características temperamentales e individuales (Albores, 2003).

Los estudios del temperamento parten del concepto de que cada individuo nace con un patrón específico de respuesta conductual, estos rasgos se ven influidos por el contexto. Los estudios de seguimiento, muestran que el temperamento permanece igual hasta los 5 años y medio y posteriormente el ambiente y los padres empiezan a influir y a modelar y moldear dichos rasgos con más precisión (Albores 2003).

Alexander Thomas, Stella Chess y Birch (citado en Albores, 2003) innovaron los enfoques sobre el temperamento en la edad infantil y resaltaron la capacidad de los niños en influir en su contexto, que contrastaba con la idea de teorías en donde se considera al menor como receptor pasivo de influencias externas. Los autores mencionados son colonizadores en la investigación del temperamento en la edad infantil, y la definen como el componente ESTÍLISTICO de la conducta (como) a comparación de la motivación

(porqué), y del contenido (que). El temperamento está constituido por aquellos atributos psicológicos que no son secundarios o derivados de otras características como podrían ser: la cognición, el despertar, la motivación y la emotividad y siempre hay que diferenciarlo de las motivaciones, de las capacidades, y de la personalidad. La energía, la persistencia y la intensidad, son elementos del temperamento (Albores, 2003).

Catell, Guilford y Goldsmith (citado en Albores, 2003) Influyeron en los trabajos de Thomas y Chess, quienes establecieron nueve categorías del temperamento que son las siguientes:

1. Nivel de actividad: El componente motor presente en el funcionamiento del niño, en proporción a las actividades diurnas y periodos inactivos.
2. Regularidad rítmica: La predictibilidad o la falta de ésta se puede analizar con relación al ciclo del sueño y vigilia, al hambre, al patrón de alimentación, o al esquema de eliminación.
3. Aproximación o aislamiento (retirada): La respuesta ante cualquier tipo de estímulo, si es de aproximación es positivo, tanto si contienen expresiones ya sea de tipo afectivo (sonrisa, verbalizaciones) o motriz (deglutir un alimento, alcanzar un juguete) si es de aislamiento es negativa, al igual si contienen, reacciones afectivas, o motrices.
4. Adaptabilidad: Respuestas a situaciones nuevas o alteradas, y la facilidad de ser redirigidas o modificadas hacia una dirección deseada.
5. Umbral de respuesta: el nivel de intensidad de la estimulación necesario para evocar una respuesta discernible, independientemente de la forma específica que la forma pueda tomar o de la modalidad sensorial afectada.
6. Intensidad de la reacción: el nivel de energía de la respuesta, independientemente de su cualidad o dirección.

7. Cualidad del humor: La cantidad del afecto, placentero feliz y amistoso, en contraste con la conducta displacentera, poco amistosa o poco feliz.
8. Distractibilidad: La efectividad de los estímulos para alterar la dirección de la conducta iniciada.
9. Persistencia y capacidad de atención: La capacidad de atención concierne a la cantidad del tiempo en que una actividad particular es mantenida o seguida por el niño (Albores, 2003).

La aportación más importante de estos autores fue el hecho de introducir el concepto del niño como persona activa (Albores, 2003).

Teorías del temperamento por rasgos: Buss y Plomin, (citado en Albores, 2003) reafirmaron que el temperamento es heredable: Es un conjunto de rasgos de personalidad estables, es decir genéticamente influidos, que aparecen en la infancia durante el primer año de vida y que permanecen relativamente estables a través del tiempo. Consideran que los rasgos como la emotividad del niño, la actividad y la sociabilidad son dimensiones fundamentales del temperamento (Albores, 2003).

Finalmente existe un acuerdo entre los teóricos del temperamento en dos proposiciones básicas (1) el temperamento es heredado y (2) persiste a lo largo del tiempo, así como también que los patrones temperamentales, pueden ser el punto inicial a partir del cual se desarrolla la personalidad (Bee, 1987).

Teorías psicodinámicas

Sigmund Freud

En los primeros años del psicoanálisis, el concepto central de la teoría de Freud era el inconsciente. En las formulaciones posteriores de Freud, a partir de 1920 más o

menos, el inconsciente fue rebajado de categoría y dejó de ser la región mayor y más importante de la mente para ser considerado una cualidad de los fenómenos mentales. Mucho de lo que antes se le había asignado al inconsciente se convirtió en el ello, y la distinción estructural, entre conciencia e inconsciente fue reemplazado por la organización ello, yo y superyó (Calvin, 2009).

Calvin (2009) afirmó que “Freud creía que la conciencia era sólo una delgada corteza de la mente total, que como un témpano, tenía la mayor parte escondida debajo de la superficie consciente” (p.9). De esta manera Freud principal precursor de las teorías psicodinámicas desarrolló sus ideas acerca de la personalidad y la sicopatología a finales del siglo XIX, e inicios del siglo XX. Dicho autor formuló una teoría global de desarrollo de la personalidad y la sicopatología. Una parte importante de dicha teoría atañe a la estructura de la personalidad. Freud supuso que se nace con un conjunto predeterminado de necesidades psicológicas, pulsionales o instintivas los cuales conforman al (ello). Estas pulsiones innatas llevan a buscar la gratificación inmediata de las necesidades sexuales y agresivas, en términos más simples los humanos estamos impulsados a experimentar el placer y evitar el dolor. Por otro parte también descubrió dos aspectos de la personalidad que son moldeados principalmente por la experiencia del medio ambiente. El superego (súper yo) es la internalización de los principios morales o la conciencia de las reglas que rigen a todas las sociedades organizadas. Por último el (yo) es la conexión del individuo con el mundo. Que implica la habilidad para percibir el cómo interactuar con el medio ambiente. El yo debe tratar de equilibrar las pulsiones sexuales y agresivas del (ello) con las restricciones morales del (súper yo) (Compas, 2002).

No es sorprendente que Freud planteara, que en el desarrollo normal de las pulsiones instintivas de una persona (ello), la limitación de la realidad (yo) y las normas sociales (superyó), indudablemente entran en conflicto. No es posible satisfacer todas las

necesidades y deseos de la persona conforme surgen; en consecuencia, esta meta del ello entrara en conflicto con las restricciones del yo y los valores del superyó. Estos conflictos internos causarán una gran ansiedad en el individuo si este está al tanto de ellos. Sin embargo, Freud propuso que la gran parte donde se encuentran los determinantes de la conducta, incluyendo las fricciones con ello, el yo, y el superyó, no se encuentra en nuestro consciente, sino enraizado en la profundidad de nuestro inconsciente. Freud creía que el inconsciente, está lleno de recuerdos, sentimientos e impulsos inaceptables, material que produciría ansiedad si se estuviera al tanto de él. Para impedir esta incomodidad emocional se desarrollan mecanismos de defensa. Los mecanismos de defensa operan fuera de la conciencia, es decir el individuo no se percata, de que los está utilizando, lo cual le permite ser funcional, sin experimentar la indudable molestia que lo envolverían todos sus pensamientos, recuerdos y sentimientos que yacen bajo la cubierta de los mecanismos de defensa (Compas, 2002).

Los mecanismos de defensa del yo son maneras irracionales de encararse con la angustia, porque deforman esconden o niegan la realidad y obstaculizan el desarrollo psicológico. Las defensas del yo se adoptan como medidas protectoras. Si el yo no puede reducir la angustia por medios racionales, tiene que utilizar tales medidas para negar el peligro (represión), externalizar el peligro (proyección), esconder el peligro (formación reactiva), permanecer en el mismo estado (fijación) o retroceder (regresión) (Calvin, 2009).

Estos mecanismos son los más importantes y a continuación se describen de manera más específica:

1. *Represión*: Obliga a una idea, percepción o recuerdo peligroso a salir de la conciencia y erige una barrera contra cualquier forma de descarga motriz.

- a. *Proyección*: Cuando a una persona le provoca angustia, la presión del ello o del superyó sobre el yo, puede tratar de aliviar su angustia atribuyendo su causa al mundo externo. La finalidad de tal transformación es convertir un peligro interno del ello o del superyó, que al yo le resulte difícil de manejar en un peligro exterior, que al yo le resulta más fácil manejar. La proyección hace algo más que contribuir a aliviar la angustia. También una excusa para expresar los verdaderos sentimientos.
2. *Formación reactiva*: Los instintos y sus derivados pueden ser distribuidos en pares de opuestos; Cuando uno de los instintos, produce angustia al ejercer presión sobre el yo, ya sea de manera directa o a través del superyó, el yo puede tratar de contrarrestar el impulso ofensivo, concentrándose en el impulso opuesto.
3. *Fijación*: A veces la progresión se detiene cuando la persona se queda en un peldaño de la escalera del crecimiento en lugar de dar el paso siguiente. Cuando esto sucede en el desarrollo físico decimos que la persona se ha detenido, cuando ocurre en el plano psicológico decimos que la persona se ha fijado. La angustia que uno experimenta al abandonar lo viejo y familiar en pos de lo nuevo y desconocido es llamada angustia de separación. ¿Qué teme la persona fijada? Los peligros principales son la inseguridad, el fracaso y el castigo.
4. *Regresión*: Habiendo llegado a cierta etapa del desarrollo, una persona puede retroceder a otra anterior a causa del miedo. Esto recibe el nombre de regresión (Calvin, 2009).

¿Cómo llegó Freud a plantear alguna relación entre el material inaceptable para la conciencia, el cual residía totalmente en el inconsciente, la incomodidad y ansiedad que estos provocaban? Freud, desarrolló su teoría en su quehacer como neurólogo, cuando trataba a pacientes que tuvieron una fuerte influencia en el progreso de, sus planteamientos. Como neurólogo, Freud trataba a pacientes que sufrían, de lo que entonces se conceptualizaba como condiciones neurológicas, para nervios débiles o dañados. El punto clave en la observación profesional de Freud fue descubrir que estos síntomas asociados, a la llamada entonces histeria de conversión no respondían a un tratamiento, ni obedecía a un desorden neurológico (Compas, 2002).

La observación de Freud de que esos síntomas, podían no tener una causa física planteó un desafío directo al pensamiento de sus colegas quienes atribuían la histeria a pequeñas lesiones imposibles de detectar en el Sistema Nervioso Central. Cabe señalar que aunque es evidente que Freud libraba una batalla difícil contra la que fue su principal corriente de pensamiento en neurología al unísono los neurólogos franceses Hippolyte Bernheim y Jean Charcot, defendían el uso de la hipnosis como procedimiento para aliviar la histeria. Un hecho importante es que los síntomas físicos de los pacientes podrían reducirse o cambiarse mediante hipnosis, entonces no necesariamente su origen sería puramente orgánico (Compas, 2002).

¿Cómo podían las ideas afectar de manera tan poderosa el funcionamiento físico Freud comenzó a examinar esta cuestión con la ayuda de Josef Breuer , quien estaba tratando a una joven llamada Bertha Pappenheim (Conocida más tarde como Anna O.) quien, al cuidar a su padre enfermo desarrolló una serie de síntomas como jaquecas, parálisis, visión distorsionada, etcétera los cuales Breuer intentó eliminar bajo sujeciones hipnóticas, pero no tuvo éxito; sin embargo, notó que bajo un estado hipnótico la paciente

recordaba experiencias emocionales dolorosas y aversivas de las cuales no tenía conciencia cuando no estaba bajo un estado hipnótico (Compas, 2002).

De esta manera Freud creía que las experiencias perturbadoras para la persona que eran inconscientes o incompatibles, con el resto de los sentimientos o creencias conscientes de la persona eran bloqueadas activamente fuera de la conciencia. Además creía que para eliminar los síntomas causados por esta disociación, era necesario que se hiciera consciente el material bloqueado (Compas, 2002).

Aunque Freud y Breuer aparentemente había logrado una unión excepcional, siguieron caminos distintos y pronto Freud se interesó en la asociación libre, permitir al paciente que dijera cualquier cosa que le viniera a la mente, en un flujo sin interrupción de ideas, como una técnica alternativa al uso de la hipnosis, de igual relevancia yendo en contra de los valores y pensamientos predominantes en esa época. Freud buscó la importancia de la sexualidad en la explicación del desarrollo de la personalidad y las causas de la psicopatología, dado que al momento en que los pacientes en su asociación libre se conducían a recuerdos de índole sexual. Freud concibió la sexualidad como una pulsión general que proporcionaba gratificación sensual de diferentes tipos, la cual enmarcó en una teoría de etapas de desarrollo más amplia, Freud creía que la personalidad así como la psicopatología eran resultado de una secuencia constante de etapas de desarrollo psicosexual. Postuló que durante los primeros cinco años, los individuos pasan por la etapa oral, luego llegan a la anal, y más tarde a la etapa fálica (Compas, 2002).

Estas son las etapas del desarrollo psicosexual, que a continuación se describen de manera más específica.

A). La etapa oral: Las dos fuentes principales de placer derivadas de la boca, son el estímulo táctil, que se obtiene al poner cosas en la boca, y el morder. El estímulo táctil

de los labios y de la cavidad oral por el contacto con objetos y con la incorporación, produce placer oral erótico (sexual), y morder proporcionar placer oral agresivo. La boca por lo tanto, tiene por lo menos cinco modos de funcionar: 1) incorporar, 2) retener, 3) morder, 4) escupir, 5) cerrar. Cada uno de esos tipos es un prototipo, o modelo original de ciertos rasgos de personalidad (Calvin, 2009).

B). La etapa anal: En el otro extremo del aparato digestivo está la abertura posterior, el ano, a través del cual se eliminan del cuerpo los desechos de la digestión. En esta región surgen tensiones como resultado de la acumulación de la materia fecal.

La eliminación expulsiva es el prototipo de estallidos emocionales, las pataletas, rabias y otras reacciones primitivas de descarga (Calvin, 2009).

C). La etapa fálica: la tercera zona corporal placentera importante son los órganos sexuales. Acariciar y manipular los órganos propios (masturbación).

1. La etapa fálica masculina: Antes de la aparición del período fálico, el niño ama a su madre y se identifica con su padre. Cuando el impulso sexual aumenta, el amor del niño por su madre se hace más incestuoso. Este estado de cosas, en que el niño anhela la posesión sexual exclusiva de la madre y siente antagonismo hacia el padre recibe el nombre de complejo de Edipo; el miedo específico que abriga al niño es que su padre le extirpe su órgano sexual ofensor del niño. A este miedo se le llama angustia de castración, el niño reprime su deseo incestuoso por la madre y su hostilidad hacia el padre, y el complejo de Edipo desaparece (Calvin, 2009).

2. La etapa fálica femenina: Al igual que en el niño, el primer objeto amoroso de la niña, aparte del amor a su propio cuerpo (narcisismo) es la madre. Cuando la niña descubre que no posee los genitales externos del varón, se siente castrada, a medida que se debilita la energía hacia la madre, la niña comienza a preferir al padre, que posee el órgano que a ella le falta, sin embargo este sentimiento se mezcla con envidia a lo que se

le conoce como envidia del pene. Este es el equivalente femenino de la angustia de castración del niño, y los dos aspectos son aspectos del mismo complejo de castración que junto con el Edipo son los desarrollos más importantes de la etapa fálica (Calvin, 2009).

D) La etapa de latencia: Los impulsos están bajo el dominio de las formaciones reactivas. La latencia implica una identificación con la figura paterna del mismo sexo y atracción con los del mismo sexo; Hay una represión de las pulsiones libidinosas, implicadas en el complejo de Edipo adquiriendo un comportamiento asexuado, se dan prioridad a las relaciones sentimentales con los pares en cuanto al aparato psíquico se fortalece el yo (Autoestima e ideales) (Aiello, 2008).

E) La etapa genital: La característica saliente del instinto sexual durante el periodo pre genital es el narcisismo primario se refiere a las sensaciones sensuales que surgen del auto estimulación. Lo ejemplifican el chuparse el pulgar, el expeler o retener las heces, y la masturbación. El instinto sexual durante el periodo pregenital, no se dirige hacia la reproducción; el niño catectiza su propio cuerpo porque es la fuente de considerable placer, mientras tanto en la etapa genital el adolescente comienza a sentirse atraído hacia miembros del sexo opuesto (Aiello, 2008).

También esta etapa se caracteriza por las elecciones objétales más que por el narcisismo. Es un periodo de socialización, actividades colectivas, matrimonio, establecimiento de un hogar y una familia, desarrollo de un interés serio en la profesión y otras responsabilidades. Es la etapa más larga de las cuatro, que dura desde los últimos años de la segunda década de la vida, hasta que se manifiesta la senilidad (Calvin, 2009).

La teoría psicoanalítica ha pasado por numerosos cambios, en los cuales se ha restado la importancia a la sexualidad y a la agresión y han prestado mayor atención al papel del yo, ese aspecto de la personalidad que representa al pensamiento consciente y

racional, varios seguidores de Freud sintieron que se había concentrado demasiado en los instintos agresivos y en la sexualidad. Freud había argumentado con fuerza que la conducta humana se encuentra enraizada en factores biológicos, en particular en instintos alojados en el ello. Consideraba al yo al servicio del ello y de sus impulsos instintivos (Compas, 2002).

Otros psicólogos afirmaban que el yo es independiente del ello y no está a su servicio. Sostenían que el yo tiene sus propias fuentes de gratificación y motivación, como el amor y la creatividad, así como sus propias funciones adaptativas, pensamiento y percepción, el aprendizaje, el recuerdo y la comunicación con el ambiente (Compas, 2002).

Quizá la teoría psicológica del yo mejor conocida es la formulada por Erik Erikson. Él está concentrado en la forma en que los aspectos conscientes del yo se desarrollan mediante la cultura y las relaciones sociales. Propuso una teoría del desarrollo del yo en la cual el yo se desarrolla a lo largo de una secuencia de etapas psicosociales, o crisis que empieza con la confianza básica contra la desconfianza de los demás; incluye la autonomía contra la vergüenza y duda de uno mismo, la iniciativa personal contra la culpa y la intimidad contra el aislamiento; Para terminar con la integridad del yo contra la desesperación. Erikson describió esas etapas del desarrollo del yo en términos de conflictos o tensiones, pero los conflictos no se basan en pulsiones libidinales internas. Más bien Erikson se centró en las tareas importantes del desarrollo social y en el desarrollo de un sentido de sí mismo y de su identidad (Compas, 2002).

Más adelante se describen de manera más específica cada una de estas etapas.

Una segunda derivación importante de la teoría psicoanalítica es la teoría de las relaciones objétales. Esta postura argumenta que así como los patos se apegan a cualquier objeto que les brinde cuidados (impronta) y se presenta en el momento

adecuado Lorenz, (citado en Compas, 2002) los infantes quedan psicológicamente apegados a sus primeros cuidadores y lo que es más importante, construyen su vida emocional de acuerdo con la calidad del cuidado temprano recibido de ese objeto. Si el cuidador (objeto) alienta un apego seguro y una relación con el infante, se permitirá que se desarrolle el crecimiento natural intrapsíquico e interpersonal positivo del infante. Por otro lado un primer objeto interpersonal abusivo o negligente, que resulta en un cuidado inadecuado, bloqueará este crecimiento (Compas, 2002).

Compas (2002) “Por último varios teóricos han ampliado la perspectiva de las relaciones objétales, haciendo énfasis en la importancia de las relaciones interpersonales en la determinación de la conducta y la psicopatología. Por ejemplo Alfred Adler, Eric Fromm, Karen Horney y Erik Erikson desarrollaron teorías que se basan en parte de los principios psicodinámicos, pero que ponen un importante énfasis en los procesos interpersonales, que sin duda en estos influye el ambiente” (p.321).

Erik H. Erikson

Describe el desarrollo infantil como un proceso de intercambio entre el individuo y su medio, específicamente la familia, en la cual padres e hijos se desarrollan conjuntamente, los niños controlan y educan a su familia, tanto como sufren el control de ella; en realidad podemos decir que la familia educa a un niño al ser educada por el (González, 2008).

A partir de estas premisas divide el desarrollo en varias etapas psicosociales que abarcan la totalidad del ciclo de vida, a través de las cuales va evolucionando la identidad del yo, de acuerdo con el auto concepto y la imagen personal del sujeto. En cada uno de estos el individuo se va enfrentando a conflictos que debe resolver, del éxito en la

solución de cada uno de ellos depende la formación de una personalidad sana (González, 2008).

Primera etapa: Confianza básica vs. Desconfianza básica (bebe primer año de vida). El gestor durante esta etapa es la madre, que mediante una adecuada satisfacción y atención a las necesidades del bebe va construyendo la confianza de manera tal que aunque ella se aleje el niño no experimenta rabia ni ansiedad. Las madres crean en sus hijos un sentimiento de confianza mediante este tipo de manejo que en su cualidad combina el cuidado sensible de las necesidades del niño y un firme sentimiento de confiabilidad personal dentro del marco seguro del estilo de vida de su cultura (González, 2008).

Segunda etapa: Autonomía vs Vergüenza y duda (primera infancia de uno a tres años). El niño debe aprender durante esta etapa, en la que ambos padres desempeñan el papel de gestores, que la confianza adquirida no corre peligro por la búsqueda de mayor autonomía. El medio debe alentar la independencia, pero al mismo tiempo proteger al pequeño niño de su inexperiencia, pues esta podría originar el sentimiento de vergüenza al verse expuesto ante los demás y de duda al tener conciencia de que hay una parte de la realidad que no es posible ver (González, 2008).

Tercera etapa: Iniciativa vs Culpa (segunda infancia tres a cinco años). A esta edad el niño comienza empieza a tomar un papel más activo dentro de su entorno y que se amplía hacia la familia extensa, busca atrapar, conquistar y explorar al mundo por sí mismo. En la medida que se le promueva y apoye en esta búsqueda desarrollara la iniciativa; por el contrario; el fracaso habitual y la desaprobación del medio tendrá como consecuencia la culpa. Durante esta etapa empieza a surgir la responsabilidad moral (González, 2008).

Cuarta etapa: Industria vs Inferioridad (infancia, cinco doce años). El niño aprende a manejar herramientas utensilios y armas para obtener reconocimiento mediante la producción de cosas. En la sociedad moderna esto se traduce como la adquisición de habilidades y conocimientos a través de la instrucción formal. El riesgo durante esta etapa, es que el niño sienta inferioridad respecto a sus compañeros y esto lo haga renunciar a identificarse con el mundo de las herramientas (González, 2008).

En el contexto educativo, el peligro radica en las consecuencias negativas del fracaso escolar en la autoestima del niño. Sin embargo esto puede ser compensado por el desarrollo de otras habilidades como arte, deporte etc (González, 2008).

Quinta etapa: Identidad vs Confusión de rol (adolescencia de doce a dieciocho años). En el conflicto de esta etapa que constituye un periodo de transición entre lo moral aprendida del niño y la ética del adulto, consiste en la búsqueda de la identidad propia y se manifiesta en la preocupación por la imagen que se proyecta a los demás en contraste que con la que el sujeto tiene de sí mismo. Como parte de esto aparece el enamoramiento como proyección y reflejo en el otro. El riesgo durante esta etapa está en la incapacidad por optar por una identidad ocupacional, como consecuencia de una inadecuada integración del yo. Provocada por las faltas de identidad de las etapas anteriores (González, 2008).

Sexta etapa: Intimidad vs. Aislamiento (dieciocho a cuarenta años). La aptitud para entender la intimidad, entendida como la capacidad de integrarse a asociaciones y afiliaciones concretas sin perder la propia identidad, constituye el logro de este periodo. La inadecuada resolución de conflictos de las etapas anteriores puede llevar a individuo a percibir las relaciones con otras personas como un peligro para el yo y tener como consecuencia el aislamiento, es decir la evitación de las experiencias de intimidad.

Séptima etapa: Generatividad vs. Estancamiento (cuarenta a sesenta y cinco años). La generatividad es la capacidad para emplear la energía en ayudar a otros, que con frecuencia se expresa en el deseo de establecer y guiar a las nuevas generaciones en general a sus propios hijos. Una inadecuada resolución de las crisis pasadas puede inhabilitar al individuo para proyectarse de esta manera, llevándolo a vivir centrado en sí mismo y con preocupaciones constantes acerca de su salud, comodidad, necesidades psicológicas; etc (González, 2008).

Octava etapa: Integridad del yo vs. Desesperación. (A partir de los sesenta y cinco años). La integridad del yo deriva de la aceptación del ciclo de la vida como único e irreplicable que se consigue al haber superado los conflictos de cada una de las fases. En el caso contrario aparece la desesperación, que manifiesta con temor a la muerte e insatisfacción con la propia vida. Erikson concede una gran importancia al éxito de los adultos en este último periodo, pues en el contexto de su teoría psicosocial, la debida integración del yo resulta necesaria para el desarrollo de la confianza durante los inicios de la vida y de las nuevas generaciones (González, 2008).

Los niños sanos no temerán a la vida si sus mayores tienen la integridad necesario como para no temer a la muerte (González, 2008).

Erikson realizó sus investigaciones con base no únicamente en los casos clínicos como Freud, si no que se preocupó por la observación de sujetos normales y por el estudio de diversas culturas. En este sentido sus conclusiones parecen ser menos subjetivas. La teoría Eriksoniana ha tenido una gran influencia en la rama de la psicología evolutiva, pues a pesar de señalar la importancia de los primeros años no considera que una experiencia negativa condene irremediabilmente al individuo a padecer una neurosis durante su vida adulta, pues percibe el desarrollo como un proceso dinámico en el que

influyen diversos factores y que no termina con la adolescencia sino se prolonga a lo largo de toda la vida (González, 2008).

Teorías Cognitivas

Uno de los representantes más emblemáticos de la Psicología Cognitiva es Vygotsky. Su trabajo se centra en tres grandes temas: el desarrollo de la mente dentro de un contexto social, el desarrollo histórico del conocimiento, y la comprensión de la comunidad. Mantiene que en el proceso de la formación de la personalidad, la fusión entre el desarrollo biológico que constituye las funciones elementales, y el desarrollo cultural de las funciones superiores se forma el desarrollo infantil influyendo entrelazados estos dos elementos dando como resultado el comportamiento del niño (González, 2008).

Vygotsky parte de la idea de que cada construcción de significados en forma colectiva de objetos y acontecimientos nacidos en una determinada comunidad son transmitidos de generación en generación por medio de la palabra concluyendo entonces que esta función superior constituye un elemento fundamental en el desarrollo cognitivo, dado que es el medio que impera en las comunidades para la transmisión de experiencias y conocimientos. De esta manera, los primeros mediadores del desarrollo son los padres quienes atribuyen el significado a los primeros gestos del lactante, posteriormente esta función también es desempeñada por parte del resto de las personas con las que mantiene relación el niño y lo guían en la construcción de nuevas destrezas (González, 2008).

En este espacio y a través de la interacción social se produce el paso de la regulación interpsicológica a la intrapsicológica, conceptos claves de la psicología Vygotskyana. En la interacción social, el niño aprende a regular sus procesos cognitivos a

partir de las indicaciones y directrices de los adultos y en general de las personas con quienes interactúa, y es mediante este proceso de interiorización que el niño puede hacer o conocer en un principio sólo gracias a las indicaciones y directrices externas (regulación interpsicológica), para luego transformarse progresivamente en algo que pueda conocer por sí mismo, sin necesidad de ayuda (regulación intrapsicológica) (González, 2008).

González, afirmó que Vygotski. Se centró en argumentar que: “Los factores genéticos juegan un rol menor en la génesis del desarrollo, mientras que los factores sociales son absolutamente determinantes” (p.42). Así, es contundente postular que el desarrollo es un proceso social que inicia a partir del nacimiento y es asistido por adultos u otros agentes considerados más competentes en cuanto al manejo del lenguaje, habilidades y tecnologías disponibles en ese espacio cultural (González, 2008).

En base a esto Vygotsky define 3 zonas de desarrollo. “Zona de desarrollo potencial: que representa el grado de desarrollo cognitivo que un sujeto puede alcanzar apoyado por otro más conocedor, de la Zona de desarrollo real, que es el nivel que un sujeto alcanza a través de la solución independiente de problemas. Y La Zona de desarrollo próximo, sería la distancia entre ambos niveles, que es necesario conocer para diseñar una atención adecuada en cada niño. Define las funciones intelectuales que están en proceso embrionario o las que todavía no han madurado. Esta representa un constructo hipotético que expresa la diferencia entre lo que el niño puede lograr independientemente y lo que puede lograr en conjunción con una persona más competente, mediador en la formación de los conceptos (Vielma, 2000).

El lenguaje es el instrumento de mediación que juega un papel decisivo en el proceso de interiorización. Son los signos y los símbolos, las herramientas culturales que amarran o integran al individuo a la sociedad, y el principal mecanismo de esta unión lo constituyen el lenguaje y otras propiedades simbólicas (Vielma, 2000).

La teoría del desarrollo cognitivo social, en particular el enfoque de Vygotsky, ha tenido una gran influencia en la teoría y práctica educativas, al poner de manifiesto la importancia del medio social en el desarrollo cognitivo sin embargo se le critica la explicación del desarrollo basado en mecanismos externos: es decir el excesivo énfasis en las estructuras sociales en la evolución del individuo dejando de lado los factores internos que fluyen en el desarrollo (González, 2008).

Finalmente la teoría del procesamiento de la información, también en la línea cognitiva. Surge a partir de la influencia de otras disciplinas en la psicología del desarrollo, especialmente en las relacionadas con las computadoras y el procesamiento de la información. A partir de la observación y la resolución de problemas en las máquinas se intenta, estableciendo una analogía, conocer los procesos de la mente humana relacionadas también con la recepción, procesamiento y salida de la información; es decir descubrir de qué modo el ser humano percibe la realidad a través de sus sentidos; la elabora internamente, la guarda y genera una salida (González, 2008).

El objeto de estudio principal son las operaciones internas que se producen en el individuo para dar como resultado la respuesta a los estímulos, con el fin de construir modelos que permitan descubrir y predecir el comportamiento humano en situaciones múltiples. Desde esta visión teórica los cambios que se producen en el desarrollo durante la infancia y adolescencia pueden describirse como modificaciones en el programa o estrategias que se utilizan para resolver problemas (González, 2008). “El niño elabora una información que recibe de acuerdo con el programa o con las estrategias de que dispone y las repuestas o las salidas del sistema dependen de la salida de esa elaboración, lo que va cambiando a lo largo del desarrollo es el programa” (Delval, 1999. citado en González, 2008).

Jean Piaget: Considera que la inteligencia del niño es diferente a la del adulto y hace mención a que tiene sus propios mecanismos de funcionamiento y este evoluciona en la interacción de dos factores, los heredados y los que proporciona el ambiente, determina que la inteligencia no es innata sino que se va construyendo a partir de la creación de estructuras que surgen por la interacción de estos dos factores la herencia y el ambiente y surgen por la adaptación del individuo. Los trabajos sobre el nacimiento de la inteligencia y el desarrollo moral constituyen el punto de partida para la psicología evolutiva y nuevas investigaciones sobre la infancia (González, 2008).

La equilibración es un término que Piaget propone como responsable de la construcción de dichas estructuras y su significado es la autorregulación y da respuesta ante los contratiempos que se pudieran presentar en el entorno.” De esta manera el organismo va construyendo por medio de la actividad sus propias estructuras biológicas y mentales partiendo de la herencia estructural (que tiene que ver con el organismo) y la herencia funcional que tiene (que ver con la coherencia y capacidad para establecer relaciones)” (González, 2008).

La conducta del hombre se encuentra estructurada en esquemas que hacen posible que éstas se pueden repetir en situaciones parecidas pero no absolutamente idénticas, el esquema permite la adaptación, a través de la asimilación y al mismo tiempo es modificado por un proceso de acomodación, que a su vez genera nuevos esquemas permitiendo al sujeto alcanzar niveles cada vez más complejos de conocimiento. (Delval, 1999. citado en González, 2008).

Este esquema permite la asimilación del suceso y al mismo tiempo la acomodación de éste en las distintas estructuras. El desarrollo psíquico propuesto por Piaget se inicia con el nacimiento y la edad adulta, consta de 4 etapas las cuales son (González, 2008).

Etapa Sensoriomotriz (recién nacido y lactante): El niño aprende a través de las percepciones y los movimientos, es decir se produce una asimilación por medio de los reflejos (González, 2008).

Etapa Preoperacional: (primera infancia 2 a 7 años): La aparición del lenguaje es la característica más importante de esta etapa ya que da paso con esto al proceso cognitivo del pensamiento y este hace referencia a experiencias próximas y concretas aún sin llegar a la generalización que abarcaría un pensamiento más abstracto (González, 2008).

Etapa de las Operaciones Concretas (infancia 7 a 12 años): En esta fase se inicia el pensamiento lógico, como respuesta a la organización de sistemas que permiten que el niño, logre una concentración individual y colaboración entre sus iguales ya que va desapareciendo el lenguaje egocéntrico, y el niño piensa antes de actuar (González, 2008).

Etapa de las Operaciones Formales: (adolescencia). Se conoce como la etapa de características propias, el pensamiento adolescente, comienza a construir sistemas y teorías que no requieren tener un relativo y es capaz de crear representaciones propias, y es por eso que se forma un pensamiento egocéntrico, el mundo debe de moldearse a sus maneras de interpretar los sucesos que acontecen en su vida, posee pensamiento y reflexión libres se cree poseedor de la verdad para cambiar al mundo y esto lo comparte con sus iguales, existe la creencia de que él puede fungir como reformador y no comprende que podría desempeñar el papel de realizador así como se da la concepción de los derechos y equidad (González, 2008).

El desarrollo psíquico se inicia con el nacimiento y termina en la edad adulta, y al igual que el desarrollo orgánico es un proceso en el que se va alcanzando estados de

equilibrio cada vez más avanzados. El niño evoluciona de la incoherencia e inestabilidad de las ideas infantiles hacia la sistematicidad de la vida adulta (González, 2008).

Las teorías cognitivas de la psicopatología son los participantes más recientes y de más rápido crecimiento en el campo de la psicología clínica. La piedra angular de las teorías cognitivas es que los individuos se ven afectados no sólo por el mundo objetivo que los rodea sino también por sus percepciones e interpretaciones subjetivas del mundo. Se predice que la gente que percibe e interpreta los eventos de manera más negativa tiene mayor probabilidad de desarrollar depresión o ansiedad que la gente con una perspectiva más positiva de su ambiente. Muchas teorías cognitivas creen que aun cuando las condiciones no son susceptibles de observación se les puede tratar y modificar de manera muy similar a la conducta manifiesta (Compas, 2002).

Una de las teorías cognitivas más influyentes en la psicología clínica es Aaron Beck quien originalmente desarrollo lo que ahora se conoce como terapia cognitiva a partir de su experiencia clínica con pacientes deprimidos. Beck observó que los sueños de los pacientes deprimidos estaban repletos de contenido negativo (temas de pérdida y fracaso, de abandono y rechazó). Estas observaciones lo llevaron a recalcar la importancia de los pensamientos negativos en la depresión, a plantear que las cogniciones negativas jugaban un papel central en el inicio y mantenimiento de este trastorno (Compas, 2002).

Teorías del aprendizaje

Se busca que la psicología sea considerada como una ciencia natural, por lo tanto el único objeto de estudio de esta disciplina es la conducta observable, medible y cuantificable, los procesos cognitivos antes mencionados, solo son medidos en función de conductas externas. Los primeros estudios en relación con esta proposición fueron realizados con animales. Esta corriente marco al aprendizaje como el proceso básico en la adquisición de nuevas conductas (Compas, 2002)

Los autores más representativos de dicha corriente son los responsables del condicionamiento clásico (Iván Pavlov), condicionamiento operante (John B Watson, Burrus F Skinner) y el aprendizaje observacional (Bandura) (Compas, 2002).

Ivan Pavlov: A principios del siglo XX Pavlov estaba estudiando el sistema digestivo del perro. Al efectuar experimentos con perros, Pavlov advirtió que algunos animales salivaban antes de que la comida llegara a su boca. Parecía que la sola presencia de la carne los motivaba a salivar. Pavlov observó además, que de hecho los perros empezaban a salivar cuando escuchaban los pasos del asistente que llevaba la comida. Inicialmente se refirió a este fenómeno como secreción psíquica pero después uso el término reflejo condicionado. Pavlov razonó que los perros habían aprendido a asociar el sonido de los pasos con la aparición posterior de la comida, de modo que los pasos (un estímulo inicialmente neutro) a la larga fueran suficientes para provocar por sí solos la salivación (Compas, 2002).

John B Watson: Una de las primeras premisas de este autor es centrar su investigación en la conducta observable, y mantiene que de esta forma es posible anticiparla y controlarla, sostiene que todas las conductas están compuestas por un conjunto de reflejos condicionados. Watson no negaba la existencia de pensamientos o la

introspección, sino que creía que los datos basados en conductas observables requerían menos inferencias que los basados en pensamientos o sentimientos autoreportados y que tenían en consecuencia mayor validez científica (Compas, 2002).

Watson creía que los humanos nacen con tres emociones básicas: temor ira y amor. Consideraba que estas tres emociones eran provocadas por estímulos específicos, pero muy limitados y señala que estos estímulos están integrados biológicamente y provocan las mismas emociones en todas las personas. Al intentar explicar todas las respuestas emocionales, planteó que las respuestas emocionales se aprenden mediante la asociación, o el condicionamiento. En un experimento que realizó con Rayner una alumna de doctorado, usaron los principios del condicionamiento clásico para condicionar temor a un menor conocido como "Alberto". Presentaron a Alberto un estímulo ligeramente positivo (una rata blanca) y luego procedieron a sobresaltar al niño golpeando unas barras de acero por encima de su cabeza. Después de solo cinco apareamientos del estímulo aversivo (barras de acero), con el estímulo previamente positivo (la rata blanca), Alberto empezó a mostrar signos abiertos de angustia. Esta respuesta de angustia y evitación no solo persistió durante 4 meses más sino que incluso aunque ya no estuviera el sonido de las barras de acero, y aunque el estímulo no fuere precisamente la rata blanca sino cualquier objeto blanco como un conejo blanco o una máscara de Santa Claus (Compas, 2002).

Más adelante se descubrió otro tipo de aprendizaje el operante u instrumental el cual el precursor más emblemático fue Burrus F Skinner. Este tipo de aprendizaje se basa en las consecuencias. Mientras que la teoría del condicionamiento clásico se centra en los antecedentes de la conducta o en las condiciones ambientales que preceden a la conducta, la teoría operante recalca las consecuencias del comportamiento o las condiciones ambientales que siguen a la conducta. Las consecuencias positivas estímulos

que siguen a la conducta (respuesta) incrementaran la probabilidad de que la conducta se exhiba de nuevo en el futuro (reforzamiento positivo), de la misma forma que la eliminación de estímulos negativos que siguen a la conducta (reforzamiento negativo). De manera similar las consecuencias negativas de una conducta tendrían el efecto de reducir la probabilidad de que la conducta se emita en el futuro (castigo). Esos principios operantes se basan en gran medida en la ley de efecto de Thorndike (1927), la cual básicamente afirma que los organismos repetirán las conductas por las cuales han sido recompensadas y no repetirán las conductas que han sido ignoradas o por las cuales han sido castigados (Compas, 2002).

Sin embargo, el reforzamiento continuo en una persona no es la razón más poderosa de incrementar y mantener su frecuencia. La investigación que examina los efectos de diferentes programas de reforzamiento ha demostrado que una conducta se aprenderá y se mantendrá con mayor fuerza si solo se refuerza parte de las ocasiones en que ocurre, a este reforzamiento se le llama intermitente (Compas, 2002).

Teorías Factorialistas

Dichas teorías conciben la personalidad basadas en un conjunto de estructuras (Escolano, 2000).

Desde el enfoque factorialista tenemos dos grandes tradiciones en el estudio de la personalidad. La perspectiva biológica, y la perspectiva léxica. Esta es fundamentada en los vocablos del lenguaje natural que mejor describen los atributos de la personalidad, y desde lo cual se ha elaborado los llamados modelos factoriales léxicos (Escolano, 2000). Dentro de esta perspectiva léxica destaca por un lado la teoría elaborada por R .B.Catell. La teoría de dicho autor se desarrolla a partir del método multivariado y el análisis factorial

ya que considera la personalidad como una estructura de rasgos que explican la regularidad y la consistencia de la conducta (Rodríguez, 2006).

El factor se define como la condensación de relaciones que se generan entre sí, sin un conjunto de variables (Rodríguez, 2006).

El rasgo se conoce como una estructura mental inferida a partir de la conducta y una elaboración fundamental. Existen diferentes tipos de rasgos como son:

Rasgos superficiales: se caracterizan por ser unidos causal o casualmente.

Rasgos comunes y únicos, se caracterizan por estar presentes en todas las personas.

Rasgos modelados por el ambiente: son el reflejo de las situaciones o de una estructura mental (Rodríguez, 2006).

Dicha perspectiva ha sido criticada por su falta de poder explicativo ya que únicamente posibilitan la descripción de aspecto de la personalidad del individuo pero en ningún momento permite explicar ni predecir el comportamiento (Escolano, 2000).

Sin embargo la perspectiva biológica explicada por H. J. Eysenck ha presentado un avance en el estudio de la personalidad puesto que además de describir permite explicar el porqué de las diferencias individuales, ya que intenta integrar ambos aspectos descriptivos y explicativos de la psicología dimensional a lo largo de un programa de investigación en el que ha tratado de conjugar el análisis factorial de los rasgos con fundamentos biológicos provenientes de la práctica social (Escolano, 2000).

Eysenck en 1970 propone una organización jerárquica de la personalidad estructurada en 4 niveles de análisis, en el nivel más básico hallamos las respuestas específicas es decir las reacciones emocionales, cognitivas que el sujeto puede manifestar en una situación, el segundo nivel los constituyen los hábitos de la respuesta que caracterizan los sujetos en situaciones determinadas (Escolano, 200).

De las intercorrelaciones entre los hábitos de conducta surgen los rasgos (o factores primarios) que constituyen el tercer nivel. Los rasgos han de ser entendidos como un factor disposicional que determina constantemente nuestra conducta en diferentes tipos de situaciones determinadas. A partir del cual se pueden predecir aspectos de la personalidad, en el nivel más alto encontramos los tipos (o factores de segundo orden), que surgen de las inter correlaciones de los rasgos y que configuran las dimensiones básicas de la personalidad. Extraversión, neurotismo y psicotismo los que a su vez se ven influenciados por los factores genéticos y produciéndose finalmente el condicionamiento (Escolano, 2000).

Las dimensiones postuladas por Eysenck se mueven de polo a polo es decir la dimensión de extraversión encontraría su polo opuesto en introversión; la dimensión de neurotismo, en estabilidad y la dimensión psicotismo en normalidad (Rodríguez, 2006).

-Extraversión versus introversión: La extraversión se caracteriza por ser una persona expansiva, sociable, activa, vital, despreocupada, que busca emociones fuertes. La introversión se caracteriza por ser sujetos tranquilos reservados introspectivos, ordenados con tendencia al pesimismo (Casullo, 2000).

-Neuroticismo versus estabilidad: El neuroticismo se caracteriza por presentar labilidad emocional, estar tensos y con frecuencia presentar alteraciones somáticas, la estabilidad se caracteriza por ser sujetos calmados controlados y equilibrados (Casullo, 2000).

-Psicotisismo versus normalidad El psicotisismo se caracteriza por ser sujetos solitarios, problemáticos, crueles, insensibles y agresivos, siendo los rasgos más frecuentes que pueden encontrar en los criminales, la normalidad se identifica con sujetos empáticos, sociables, y sensibles (Rodríguez, 2006).

Allport: Concibe la personalidad como un segmento dinámico del individuo que interactúa entre sí para motivar la acción o algún pensamiento específico dando así directriz a nuestra vida (Rodríguez, 2006).

Allport en 1937 define al rasgo como una predisposición a responder de manera igual o similar a diferentes tipos de estímulos como formas congruentes y duraderas de reaccionar al ambiente (Sánchez, 1999).

Las características principales de los rasgos son las siguientes:

1. Tiene existencia real, existen dentro de cada persona. No es un constructor teórico o etiqueta propuesta para explicar la conducta.
2. Determinan o causan el comportamiento no surgen solo en repuestas o estímulos ambientales.
3. Al observar la conducta en el tiempo podemos inferir su existencia en la coherencia de las respuestas de una persona a estímulos iguales o similares.
4. Están interrelacionados: pueden superponerse aun cuando representen características diferentes.
5. Varían con la situación: Una persona puede presentar rasgos antagónicos en situaciones diferentes (Sánchez, 1999).

Teoría de rasgos de Mischel

La propuesta de Mischel y Shoda es una revisión del trabajo de 1973. Allí se postulaban cinco tipos de variables de persona, que filtraban y reconstruían las situaciones, dando lugar a la conducta. Ahora esas variables de persona son considerados componentes de un sistema cognitivo afectivo de la personalidad, (CAPS).

Formando así un conjunto total, como son los constructos de codificación (para categorizar y ordenar el mundo externo e interno); expectativas y creencias del mundo social y los resultados que tendrá una conducta en una situación de auto eficacia. Afectos, sentimientos, emociones, respuestas afectivas y valores serán las que organizaran la acción. Un ejemplo sería que cuando una persona está a punto de recibir los resultados de un médico, dicho individuo organiza la situación como una amenaza, esto activa la ansiedad y hace que ponga más atención a las claves amenazantes de la situación, se activa la percepción de incontrolabilidad de nuevo; más ansiedad y expectativas de resultados negativos y esto da lugar a la conducta (Romero, 2005).

Dicha conducta será resultado de las características de la situación y de la red de cogniciones y afectos que se hayan activado (Romero, 2005).

El CAPS, genera un determinado perfil de situación o conducta. Mischel y sus colaboradores le han llamado el perfil “si... entonces sí, se producen determinadas situaciones, con determinados componentes entonces” por medio de un determinado juego de las activaciones en el CAPS se producirá una conducta determinada. Cada persona dependiendo de su CAPS, particular tendrá su propio perfil. Esto será para Mischel su firma conductual que viene a sustituir a los agregados de conducta (los rasgos). Una persona puede sentirse irritada ante la situación A, pero no ante la B este puede ser el patrón opuesto al de otra persona que se irrita ante B y no ante A (Romero, 2005).

Dichas diferencias reflejan propiedades esenciales del sistema de la personalidad, formando parte de la descripción personal de cada sujeto (Romero, 2005).

La activación del CAPS da lugar a un perfil coherente que es auto percibido por los demás (Romero, 2005).

Por otra parte el CAPS se va formando a partir de determinados antecedentes evolutivos. El bagaje genético- biológico, junto con la historia del aprendizaje van dando lugar a una organización de elementos, cognitivos - afectivos. Mischel suele darle mayor importancia a las predominaciones biológicas ya que estas afectan a las condiciones cognitiva - afectiva. Por ejemplo las variables del temperamento como son irritabilidad, tensión, estrés, labilidad emocional entre otras que suelen aparecer en la temprana edad, parecen tener importantes vínculos complejos o interactivos con el procesamiento emocional y finalmente esto influye sobre la organización de las unidades mediadores del sistema (Romero, 2005).

En definitiva con esto Mischel y Shoda proponen una opción, para difundir la línea que separa las diferencias de los procesos, Ya que dichos modelos tradicionales de los rasgos, han sido criticados por descuidar las diferencias individuales. Mischel habla de una reconciliación, pero con características muy particulares, se trata de dar paso a la idea de disposición como tendencia estable. Pero evitando la referencia de los rasgos como entidades causales (Romero, 2005).

Aprendizaje social de Cantor

Cantor Kihlstrom y Cantor Harlow (Citado en Contini, 2000) analizaron la personalidad desde la perspectiva de la inteligencia social. Señalan desde esta óptica que el comportamiento social es inteligente porque esta mediatizado por los procesos cognitivos tales como la percepción, memoria, razonamiento y resolución de problemas (Contini, 2000).

Siguiendo esta línea de análisis, Cantor y Harlow. Encontraron que los sujetos formulan planes de acción y monitorean sus progresos y los resultados de aquellos.

Agregan que, si los planes propuestos se ven obstaculizados, los sujetos son capaces de cambiarlos. Por ejemplo, en un estudio llevado a cabo por Cantor y sus colaboradores, encontraron que en un grupo de estudiantes algunos tienen como meta lograr una relación íntima con su pareja, mientras que algunos otros tienen como meta prioritaria otros aspectos en la relación con su pareja, como ir a fiestas o tener relaciones sexuales (Contini, 2000).

Los investigadores encontraron que dependiendo de las metas de los estudiantes, sus comportamientos para lograr dichas metas fueron diferentes. Además, cuando le preguntaron a los estudiantes acerca de su satisfacción en su relación de pareja en función del tiempo que podrían pasar juntos, aquellos para quienes su meta era la intimidad en su relación dijeron que no importaba si el tiempo era poco o mucho, siempre y cuando estuvieran satisfechos con el grado de intimidad en su interacción. Aquellos para quienes su meta era la diversión y las relaciones sexuales dijeron sentirse satisfechos solo cuando el tiempo de interacción era largo. “Estos hallazgos, de acuerdo a la propuesta de Cantor, demuestran la importancia de la elección de metas y la capacidad para resolver problemas, en este caso de interacción social, en el entendimiento de la personalidad de los individuos” (Bandura, 1986. Citado en Contini, 2000).

Teoría del aprendizaje social de Bandura

La teoría del aprendizaje social destaca la interacción social como un principal moldeador para la personalidad, ya que sugiere que las personas son diferentes en su forma de actuar debido a que cada una ha tenido una historia de reforzamiento diferente (Vielma, 2000).

La teoría del aprendizaje social de Bandura parte de la idea de que la gente no nace dotada de repertorios conductuales y que por lo tanto debe aprenderlos, y tratar de explicar la forma en que una gran diversidad de conductas pueden ser adquiridas y modificadas por medio del aprendizaje observacional o del aprendizaje vicario. Este aprendizaje es definido como aquel en que se adquieren nuevas respuestas (o bien, repertorios existentes se modifican) como una función de la observación de la conducta de otros y sus consecuencias reforzantes, sin necesidad de que las respuestas moldeadas sean ejecutadas, durante el periodo de exposición al modelo sin que se administre reforzador alguno durante la etapa de adquisición (Luna, 2006).

Bandura realizó un experimento con niños de edad preescolar donde pone en manifiesto la teoría observacional.

Este estudio se basó en que varios infantes de edad preescolar observaban a unos modelos que agredían a un muñeco "Bobo" (grupo 1) El grupo 2 observaba a unos modelos que se sentaban tranquilamente en un lugar cercano al muñeco. En las pruebas posteriores el grupo que había observado la agresión (grupo 1) manifestó la tendencia a igualar la conducta de los modelos de una forma bastante clara, mientras que aquellos que habían observado un modelo pasivo (grupo 2) tendieron a manifestarse tranquilamente e imitar la conducta pacífica del modelo observado. De dicho estudio se desglosa un aspecto importante en dicha Teoría que es la atención que le presta a los procesos cognitivos. De acuerdo con Bandura, el comportamiento no se desarrolla exclusivamente a través de lo que aprende el individuo directamente por medio del condicionamiento operante y clásico, sino que también a través de lo que aprende indirectamente (vicariamente) mediante la observación y la representación simbólica de otras personas y situaciones (Ruiz. Y, 2010).

Bandura llamo a este fenómeno “aprendizaje por observación o modelado”, y su teoría usualmente se conoce como la teoría social del aprendizaje. Posteriormente llevo a cabo varios ajustes sobre el estudio. El modelo era recompensado, o castigado, de diversas formas o maneras; los niños eran recompensados por sus imitaciones; el modelo se cambiaba por otro menos atractivo o menos prestigioso y así sucesivamente. Todas estas variantes en sus experimentos permitieron establecer que existen ciertos pasos en el proceso de modelado (Ruiz. Y, 2010).

Paso 1. Atención.

Para aprender es necesario prestar atención. De la misma forma todo aquello que frene la atención, resultara un deterioro para aprender incluyendo el aprendizaje observacional (Luna, 2006).

Los procesos de atención suelen determinar cuáles son los aspectos que se relacionan entre los modelos y que aspectos se extraen de ellos. La cantidad de experiencias observacionales, así como el tipo de estas se regulan por factores como las características de los observadores, los rasgos de las propias actividades que sirven de modelo y la organización estructural de las organizaciones humanas.

Las personas con las cuales solemos asociarnos delimitan que tipo de conductas se observan más y se aprenden mejor. Así como también influye si el modelo es colorido y dramático, prestamos más atención. Si el modelo es atractivo o prestigioso o particularmente competente, prestaremos más atención y finalmente si se parece más a nosotros prestaremos más atención (Luna, 2006).

Paso 2. Retención.

El segundo proceso que interviene en el aprendizaje por observación, es la retención de las actividades que han servido de modelos en determinados momentos. Para que una conducta sirva de modelo en un niño o niña esta tiene que poder ser recordada (Luna, 2006).

Para que los niños se beneficien con la conducta de un modelo cuando estos ya no están presentes para guiarles, las pautas tienen que ser representadas en la memoria de manera simbólica. Por medio de estos símbolos las experiencias transitorias del medio pueden mantenerse en la memoria de manera permanente. Esta capacidad de simbolización es la que permite a los menores aprender gran parte de la conducta a través de la observación (Luna, 2006).

El aprendizaje por observación se basa en dos tipos de sistemas la representación mediante imágenes y la verbal. Hay estímulos que se representan en forma de imágenes es por ello cuando los estímulos se exponen repetidamente. Producen imágenes duraderas y recuperables de las acciones efectuadas por los modelos. Si los niños observan constantemente la imagen de su padre golpeando a su madre, esta se guardara en la memoria de manera permanente lo cual puede ser muy difícil de cambiar o borrar (Luna, 2006).

En el segundo sistema de representaciones intervienen la codificación verbal que sirve como modelo. Los menores explican verbalmente lo que recuerdan del modelo observado. Por ejemplo pueden contar alguna escena de los programas de televisión, que él o ella observan. Para Bandura (Citado en Luna, 2006) este sistema verbal explica la notable rapidez con que se da el aprendizaje por observación y su retención. Los

procesos cognitivos reguladores del comportamiento son primordialmente verbales más que visuales (Luna, 2006).

La repetición constituye una ayuda importante para la memoria. Cuando repiten mentalmente o efectúan las pautas de respuesta que le sirven de modelo tienden a olvidarse menos que si no piensan en ellas ni practican lo que han visto (Luna, 2006).

El nivel más alto de aprendizaje por observación es el que se consigue cuando Primero se organiza y repite simbólicamente la conducta del modelo y luego se efectúa abiertamente (Luna, 2006).

En los primeros años, las acciones de los modelos evocan de forma directa e inmediata las respuestas de imitación de los niños. Posteriormente los niños suelen efectuar estas respuestas de imitación sin que los modelos estén presentes mucho después de haber observado su conducta; ya que la imitación inmediata no requiere un funcionamiento cognoscitivo muy complejo, porque la reproducción comportamental está regida externamente por las acciones del modelo. Por el contrario la imitación diferida tiene que representarse interiormente en sucesos que no se tienen presentes (Luna, 2006).

Paso 3. Reproducción.

El tercer componente propuesto por Bandura (Citado en Luna, 2006) consiste en la conversión de las representaciones simbólicas en las acciones apropiadas. La reproducción comportamental se logra cuando el niño o niña organiza espacial y temporalmente las propias respuestas, de acuerdo con las pautas que sirven de modelo. En esta fase se seleccionan las respuestas y se organizan a nivel cognitivo (Luna, 2006).

En la conducta que realizan niñas o niños se manifiesta “más o menos” el aprendizaje por observación y de ello depende en parte, que los menores tengan en mayor o menor grado las habilidades que se requieren. Los que poseen estos elementos constituyentes pueden integrarlos fácilmente para producir nuevas pautas de conducta. Los que carecen de algunos de éstos componentes de la respuesta, reproducirán esa conducta de forma defectuosa (Luna, 2006).

Cuando existen estas deficiencias hay que empezar por desarrollar a través del modelado y de la práctica, las destrezas básicas que se requieren para llevar a cabo la ejecución compleja. En los aprendizajes cotidianos las personas, suelen acercarse a las conductas nuevas que están aprendiendo, sirviéndose de los modelos y las perfeccionan mediante ajustes auto-correctivos, basándose en la retroalimentación de carácter informativo que reciben de su propia actuación y en las demostraciones de aquellas pautas de la conducta que sólo están aprendidas en parte (Luna, 2006).

Paso 4. Motivación

En la teoría del aprendizaje social por observación se distingue entre una conducta y su ejecución; niños y niñas no hacen todo lo que aprenden. Para que los menores realicen las conductas que observaron en un modelo, dependerá de sus consecuencias, esto es, realizarán con mayor frecuencia las conductas que tengan un valor importante para ellos y no reproducirán las que consideren que son poco gratificantes e importantes y expresarán socialmente las que consideren satisfactorias y rechazarán las que desaprobaban personalmente (Hicks, 1971. Citado en Luna, 2006).

En el caso en que un niño o niña no llegue a reproducir la conducta del modelo, ello puede deberse a factores como: no observó las actividades pertinentes, codificó

inadecuadamente los eventos que le sirven de modelo en el momento de representarlos en la memoria, no ha retenido lo que aprendió, físicamente es incapaz de hacerlo o no se siente suficientemente incitado a ello. Estas son algunas de las razones que explicarán por qué un niño o niña no realizó las conductas efectuadas por el modelo (Luna, 2006).

Elementos que influyen en el aprendizaje por observación

1. *Reforzamiento*: Con la llegada de los principios del reforzamiento, las explicaciones teóricas del aprendizaje cambiaron. Del énfasis del condicionamiento clásico se pasó a dar importancia a la adquisición de respuestas instrumentales basadas en consecuencias reforzantes. Las teorías sobre los fenómenos de imitación asumieron que el aprendizaje observacional era posible gracias al reforzamiento de la conducta imitativa (Luna, 2006).

Para Bandura (Citado en Luna, 2006) el reforzamiento interviene en el aprendizaje por observación, por tratarse de una influencia de carácter antecedente más que consecuente. Se trata de un elemento que puede actuar en los niños y niñas para que observen y realicen determinadas conductas y dejen de lado otras. El hecho de que una conducta realizada por el modelo pueda resultar valiosa para un niño o niña funciona como factor que incrementa el aprendizaje por observación sin dejar de considerar la atención que el niño o niña da a las acciones del modelo (Luna, 2006).

El refuerzo es considerado un factor que facilita el proceso, pero no condición necesaria ya que existen más factores que determinan el aprendizaje por observación.

2. *Generalización de conductas*: Uno de los factores que facilita la adquisición de nuevos patrones de conducta es la generalización de la conducta modelada, en donde

muchas pautas de comportamiento pueden llegar a generalizarse a situaciones distintas de aquellas en donde fueron aprendidas (Bandura y Walters, 1978. Citado en Luna, 2006).

Es de gran importancia este factor debido a que los infantes pueden generar las conductas aprendidas sin estar necesariamente en la misma situación que observaron en el modelo. Sin este elemento no podría darse el aprendizaje por observación, porque las personas no podrían ejecutar las conductas aprendidas en otras condiciones que no fueran las que se mostraron en el modelo (Luna, 2006).

El grado de generalización que realizan los niños y niñas está en función del parecido entre la situación original de aprendizaje y el nuevo grupo de señales de estimulación (Luna, 2006).

Un niño que ha visto cómo su padre golpea a su madre en casa en muchas ocasiones, genera esta conducta en la escuela con una de sus compañeras pues es probable que considere que la situación es parecida a la que observó en casa. Otro ejemplo para hacer más comprensible este factor sería: Si una niña observó en la televisión que su artista favorito en el programa que ve con más frecuencia se defendió de un ataque (insultos) de una forma no agresiva, sin el uso de la violencia o la agresión, cuando se encuentre en una situación que considera similar puede optar por esta vía y resolver el conflicto empleando la reconciliación, es decir, en forma no agresiva (Luna, 2006).

Según Bandura y Wlaters (Citado en Luna, 2006) El aprendizaje por observación requiere tanto una *generalización* adecuada como finas *discriminaciones*. Pensemos en la manipulación de la agresión física en la sociedad; con frecuencia el reforzamiento de esta conducta, es vista “como signo de masculinidad” en los varones y cuando los niños observan este comportamiento pueden reproducirlo en la escuela, por ejemplo. Es por ello

que la instrucción social efectiva implica el establecimiento de finas discriminaciones. Si los refuerzos fueran fortuitos, estas sutiles discriminaciones, que son esenciales para un funcionamiento social eficaz, no se adquirirían nunca (Luna, 2006).

La relevancia de la generalización radica en que sin este factor no se puede presentar el aprendizaje, y las nuevas conductas observadas serían poco eficaces, y no podrían reproducirse en otro contexto que no sea el observado en el modelo (Luna, 2006).

3. Rasgos disposicionales: Existen rasgos de personalidad que pueden contribuir en el aprendizaje por observación. Sin olvidar las características de personalidad que tengan los niños y las niñas en el momento de presentarles un modelo. Por ejemplo un menor que ha sido poco recompensado a lo largo de su vida tenderá a aprender con mayor facilidad los modelos que presenten características de éxito. Los infantes que se consideren parecidos al modelo en algunos atributos tienden a aprender respuestas diferentes a quienes consideran al modelo como diferente a ellos y ellas (Bandura y Walters, 1978. Citado en Luna, 2006).

Esto nos ayuda para comprender mejor que las y los niños no aprenden todas las conductas del modelo y sólo retoman de él lo que consideran más apropiado (Luna, 2006).

En las teorías disposicionales formales se supone que cada característica que define la personalidad de un sujeto es relativamente permanente a lo largo de su vida y en cualquier circunstancia. Este tipo de teorías pretenden describir y clasificar a una persona según rasgos (características separadas que describen la personalidad de un sujeto) o tipos (conjuntos de rasgos que tratan de explicar toda la personalidad de un sujeto) (Luna, 2006).

Los puntos fuertes de este tipo de teorías son que: Las conclusiones se basan en una investigación objetiva para cada aspecto y permiten a la persona conocerse más a sí mismo y ayudar a tomar decisiones (Luna, 2006).

Pero este tipo de teorías también tienen muchos puntos débiles como pueden ser:

Conciben a la persona como una entidad fija, no tienen presentes los cambios que pueda tener una persona a lo largo de su vida, hacen más hincapié en lo innato de la personalidad sin tener en cuenta las influencias que el entorno pueda tener en la personalidad (Luna, 2006).

Con dicha teoría Bandura propone un paradigma que se focaliza en el desarrollo humano, solo entendible por la acción del aprendizaje dentro de contextos sociales a través de modelos en situaciones reales y simbólicas. Se centra en el papel que juega los procesos cognitivos, vicarios, autorreguladores y auto reflexivos, resaltando que el pensamiento humano constituye un poderoso instrumento para la comprensión del entorno (Vielma, 2000).

Bandura en 1987 explica que dicho paradigma fue configurado bajo la concepción del aprendizaje observacional ya que expone que la incorporación de los procesos psicológicos internos como mediadores cognitivos son factores que influyen en forma determinante sobre las conductas modeladas. Ya dicho autor argumenta que las personas además de ser conocedoras y ejecutoras son autorreactivas y que tienen la capacidad de la autodirección ya que la regulación de la motivación y de la acción actúan, en parte a través de criterios internos de respuestas (Vielma, 2000).

La socialización a través de modelos se plantea una nueva forma de explicar las condiciones del desarrollo durante la niñez. Dentro de estos lineamientos el desarrollo humano es explicado a través del aprendizaje que es visto como un proceso de

adquisición de conocimientos. El modelo observado constituye un poderoso instrumento para la estimulación y la comprensión (Vielma, 2000).

Otro antecedente sobre la aproximación hacia el estudio de la personalidad basado en el aprendizaje social es la teoría de John Dollard y Neal Millar, quienes resaltaron que los eventos ambientales controlan los patrones de comportamiento en las personas, debido a que juega un papel como motivador para reducir la tensión. Es decir que los organismos actúan para reducir la tensión causada por necesidades no satisfechas. La conducta que reduce dicha tensión al largo del tiempo se repite hasta que logra hacerse un hábito. (Bandura, 1986. Citado en Vielma, 2000).

Otra punto importante sobre esta teoría es el énfasis que las personas pueden aprender patrones de conducta por medio de la imitación social, solamente observando la conducta de otros. Según Dollard y Miller, la personalidad surge de la suma de los hábitos aprendidos. (Bandura, 1986. Citado en Vielma, 2000).

Estas teorías cognoscitivas testifican que los individuos obedecen principalmente a como los individuos definen y piensan al respecto de lo que ocurre en el ambiente (Bandura, 1986. Citado en Vielma, 2000).

Albert Bandura es un teórico de la personalidad que enfatiza la importancia de los procesos cognoscitivos en la adquisición y mantenimiento de los patrones de conducta que definen la personalidad del individuo. Un aspecto fundamental en su propuesta teórica es que la personalidad resulta de una compleja interacción entre factores individuales, la conducta y los estímulos ambientales. Es decir, que la conducta del individuo puede estar influida por sus actitudes, creencias o su historia de reforzamiento así como por los estímulos presentes en el ambiente (Ruiz. J, 2010).

Otro aspecto importante en la teoría de Bandura es el concepto del determinismo recíproco¹, el cual hace referencia a la idea de que los procesos cognitivos del individuo, la conducta y el ambiente tienen una influencia recíproca entre ellos. En otras palabras, cada uno de estos tres factores tiene efecto sobre los otros dos y al mismo tiempo está influenciado por ellos. Por ejemplo, podría ser que nosotros mismos no nos percibamos como atletas y tal vez eso implicaría que no participáramos en eventos competitivos como nadar 100 metros de distancia en el menor tiempo posible; sin embargo, un grupo de amigos en una alberca podría significar una situación agradable y resultar en que nos animemos a nadar un poco (Ruiz. J, 2010).

En el contexto de la teoría de Bandura otro concepto importante es la auto-eficacia², que se refiere a la creencia de que uno puede tener un comportamiento adecuado en una situación particular. La importancia de la auto-eficacia radica en el supuesto de que influye sobre nuestras percepciones, motivación y ejecución en muchas maneras. Por ejemplo, si nos percibimos a nosotros mismos como lo suficientemente capaces de hacer alguna tarea, emprendemos esa labor; sin embargo, cuando el juicio de nuestra auto-eficacia no es favorable, es probable que decidamos no iniciar una tarea que no podremos finalizar (Ruiz. J, 2010).

De acuerdo con Bandura, hay tres fuentes de información al momento de juzgar nuestra auto-eficacia. La primera es la experiencia vicaria, que se refiere a lo que observamos en el comportamiento de los demás. La segunda es la persuasión³, que se refiere a que los demás e incluso nosotros mismos nos convencemos de que podemos

¹ Se refiere a que los procesos cognitivos del individuo, tanto la conducta como el ambiente tienen una influencia mutua entre ellos.

² Es la creencia que uno tiene sobre su eficacia personal, por la que el sujeto percibe que la eficacia alcanzada se debe a él mismo

³ Es el proceso de guiar a la gente y uno hacia la adopción de una idea, actitud, o la acción mediante significados racionales y simbólicos.

hacer algo en particular. La tercera es el monitoreo de nuestras reacciones emocionales conforme pensamos cada vez más en la tarea que debemos realizar. Los juicios de auto-eficacia influyen en el esfuerzo o persistencia en nuestra ejecución en una diversidad de situaciones de la vida cotidiana (Ruiz. J, 2010).

Dentro de los juicios de auto-eficacia, destacan por su importancia los juicios que hace el individuo al respecto de su habilidad para regular su propia conducta. A este tipo de juicios se le llama auto-eficacia regulatoria y su importancia se debe al hecho de que existe una fuerte correlación entre lo que el individuo cree que puede lograr y la ejecución que el individuo realmente puede manifestar. Por ejemplo, Bandura y sus colaboradores encontraron en una muestra de adolescentes que un juicio de baja auto-eficacia regulatoria estuvo asociado con la participación de los adolescentes en actos violentos, mientras que un juicio de alta auto-eficacia regulatoria estuvo asociado con una baja o nula participación de los adolescentes en actos violentos (Ruiz. J, 2010).

Específicamente, Bandura y sus colaboradores estimaron el grado de auto-eficacia regulatoria en una muestra de adolescentes de 16 años de edad preguntándoles qué tan dispuestos estarían a participar en algún acto violento, por ejemplo, participar en actos vandálicos o pertenecer a una pandilla. Después de dos años volvieron a contactar a los adolescentes y les preguntaron si habían participado en actos violentos durante los dos años previos. Los investigadores encontraron que aquellos que mostraron un juicio de baja auto-eficacia regulatoria a los 16 años participaron en actos violentos con mayor frecuencia que aquellos que mostraron un juicio de alta auto-eficacia regulatoria (Ruiz. J, 2010).

Otro aspecto en la teoría cognoscitiva del aprendizaje social de Bandura, igualmente importante que los mencionados previamente, es el juicio que hace el individuo acerca de las características favorables o desfavorables del ambiente. Es decir,

que no solo las expectativas o juicios de auto-eficacia influyen sobre el comportamiento del individuo sino también sus percepciones al respecto de si las circunstancias ambientales facilitarán o dificultarán su ejecución. Por ejemplo, un estudiante con un juicio favorable de su auto-eficacia puede percibirse lo suficientemente preparado para contestar un examen de matemáticas; sin embargo, si se encuentra con un examen en un formato no esperado, su ejecución podría verse disminuida aunque su juicio de auto-eficacia sea alto (Ruiz. J, 2010).

De acuerdo a la teoría de Bandura la personalidad es influida por factores individuales, la conducta y los estímulos ambientales. Muchos de estos estímulos en la niñez están determinados por las conductas ejercidas de los padres ya que estos fungen como modeladores y moldeadores de su comportamiento. Basándonos en esta postura cabe pensar que la falta de las figuras parentales tendrá un efecto en el desarrollo de la personalidad del menor (Vielma, 2000).

Hasta aquí se ha abordado el tema de la personalidad, su definición, así como las diversas teorías en donde se menciona la personalidad en el niño, visto desde diferentes enfoques. . A continuación de manera breve debido a que ya se ha mencionado, se plantearan tan solo algunos elementos más que componen la personalidad del niño.

El concepto de sí mismo en el niño

Durante la infancia en los primeros meses de vida, algunos autores, como Piaget y Freud nos hablan acerca de que el infante no distingue entre el mismo y las demás personas. Freud habla acerca de la relación simbiótica entre la madre y él bebe en la que los dos están unidos como si se tratara de un solo ser. Para el pequeño, el primer paso que debe dar para el desarrollo del concepto de sí mismo, es entender que él es una

entidad separada y distinta de la madre. Michael Lewis y Jeanne Brooks llaman a este primer paso el desarrollo del ser existencial (Lewis; Brooks, 1978. Citado en Bee, 1987).

Estos autores consideran que los orígenes de este sentido de separación son las interacciones eventuales que el bebe sostiene con la gente que le rodea. Por ejemplo cuando llora, alguien lo levanta en brazos; cuando tira la sonaja alguien se la recoge, cuando él sonríe alguien le devuelve la sonrisa, Mediante dichas actividades él bebe empieza a captar la diferencia entre el sí mismo y la otra persona (Bee, 1987).

El concepto de uno mismo aparece durante los primeros seis meses de vida casi al mismo tiempo en el que el niño desarrolla el concepto de la permanencia de los objetos. El infante se da cuenta de que la botella que el manipula sigue existiendo día, tras día, aun cuando no la vea. Se está percatando que el también existe en forma separada y continua (Bee, 1987).

Durante los 21 a los 24 meses el infante ha desarrollado una idea clara de su propia separación con respecto a los demás, ya que posee cierto sentido de su propia apariencia (Bee, 1987).

Una vez de que él bebe ha entendido que él es distinto y está separado de los demás, empieza el proceso que continua durante toda la vida, Lewis y Brooks se refieren a esto como el ser categórico, que es cuando el infante empieza a colocarse el mismo una gama de categorías (Bee, 1987).

Una de las primeras dimensiones en las que los niños se concentran es la edad y el tamaño. Edwards y Lewis en 1979 han encontrado que los niños de 2 a 5 años de edad se categorizan a sí mismos y otras personas como viejas o jóvenes, grandes o pequeños (Bee, 1987).

Otras de las dimensiones sobre las que los niños se definen así mismos a esta edad, es el género ¿soy un niño o una niña? ¿Las personas con las que juego son niñas

o niños? Cuando el infante se da cuenta del género de los otros es cuando define su propio género. Este aspecto dentro del concepto de uno mismo es muy importante ya que debido a ello, constituyen la forma en que se supone que se comportan los niños y las niñas (Bee, 1987).

Como resultado de observar e imitar la conducta de hombres y mujeres los niños empiezan a desarrollar sus ideas con respecto a la forma como se supone que los hombres y las mujeres se comportan, Es decir aprenden gradualmente el papel que se relaciona con su propio género, así como el del género opuesto (Bee, 1987).

Cuando estas expectativas generalizadas de la conducta de otra persona se vuelven más fuertes, se consolidan y se les llama estereotipos (Bee, 1987).

En los estudios realizados en Estados Unidos, Inglaterra e Irlanda por Deborah Best, John Williams y sus colegas Cloud Davis, Robertson Edwards y Giles E Fowles (Citado en Bee, 1987) Se ha encontrado que en cuarto o quinto grado escolar los niños ven a las mujeres como personas débiles, emocionales, sentimentales sofisticadas y afectivas. Ellos consideran a los hombres, fuertes robustos agresivos/ seguros, crueles, ásperos, ambiciosos y dominantes (Bee, 1987).

A la edad de los 5 a los 10 años. Una vez que el niño se ha dado cuenta de su sexo parece haber un periodo de intenso interés en todos los aspectos relativos al género. Los niños de esta edad se relacionan con grupos de juego totalmente del mismo sexo. Por ejemplo, sienten mucha curiosidad respecto a la conducta apropiada de los hombres y las mujeres. Durante este periodo los niños están altamente estereotipados en sus puntos de vista acerca de la conducta aceptable (Bee, 1987).

El concepto básico de género que adquiere el niño parece desarrollarse en cuatro pasos.

Conciencia: Esta aparece cuando el infante empieza a notar las diferencias de género; las dimensiones del género se vuelven relevantes para el ser categórico (edades de 12 a 24 meses).

Designación: El niño distingue correctamente su propio género y el de los demás (edades 2 a 3 años).

Estabilidad: El niño comprende que el género permanece estable con el tiempo- esto es que si es un niño ahora, lo seguirá siendo cuando crezca (edades de 3 a 5 años).

Constancia. El niño entiende que el género no cambia cuando la apariencia externa de una persona se ha modificado (Bee, 1987).

Durante los 5 años un niño puede darte una descripción completa de el mismo, incluyendo una gama total de dimensiones como son el tamaño, la edad, el género etc. Sin embargo se espera que a la edad de 6 a los 12 años el contenido del concepto de sí mismo se vuelva más complejo y más elaborado, cada vez menos concentrado en las características externas y cada vez más enfocado en cualidades internas (Bee, 1987).

Conciencia o Moralidad.

Kohlberg enunció: "Se puede razonar en términos de principios y no vivir de acuerdo con esos principios" (p.45) En otras palabras no se puede esperar una correspondencia uno a uno: un individuo puede saber lo que está bien y sin embargo comportarse de manera poco honorable. No obstante, es difícil creer que los 2 reinos, conocimiento y conducta, están por completo separados y que la realización en uno no afecta la naturaleza del otro. De hecho, el propio Kohlberg aceptaba que era más probable que los dos manifestaran consistencia cuando el individuo alcanza los niveles más elevados de la madurez cognoscitiva un argumento reforzado por su hallazgo de que

entre estudiantes capaces de un razonamiento moral posconvencional, solo 15% de ellos hacían trampa cuando se les presentaba la oportunidad, en tanto que 70% de los estudiantes que razonaban en un nivel preconvencional lo hacían (Shaffer, 2000).

Un problema es que en sí misma la conducta moral no es necesariamente una característica del todo consistente. Por lo menos en cierto grado, las personas varían de una situación a otra. Rappoport (1986) afirmó que: “Un individuo que en ninguna circunstancia decepcionaría a su familia y amigos puede no tener remordimientos si engaña a las autoridades de hacienda” (p.67).

En un estudio clásico de la moralidad que se llevó a cabo hace ya más de 40 años. Hartshorne y May en 1928 a 1930 ilustran esta inconsistencia. Como parte de su: “indagación de la educación del carácter”, investigaron el grado en el que 10 mil niños de 8 a 16 años de edad podían ser tentados a mentir, engañar o robar en varias situaciones. En los resultados obtenidos se concluyó que el niño no tiene un código de moralidad uniforme y organizada sino que modifica sus opiniones de manera tal que estas se adecuen a las situaciones en las que se encuentre (Rappoport, 1986).

Hasta aquí se ha concluido el tema de la personalidad, y las teorías más representativas en el campo de la psicología. A continuación se expondrá el tema de los hogares sustitutos, de gran relevancia en la presente tesis.

Hogares sustitutos

El reglamento de hogares sustitutos aprobado y publicado el 7 de julio de 1958, por el presidente de la República de Colombia Manuel Ydigoras Fuentes, define en su artículo 1° al hogar sustituto, como aquel que viene a remplazar al hogar natural de un menor, del cual este se ha visto privado por diversas razones de tipo social, utilizándose

generalmente para los menores que carecen de hogar y para aquellos que aun teniéndolo, no reciben la atención que requieren debido al abandono, inmoralidad, crueldad o incapacidad física o mental de sus padres o parientes (Molina, 2005).

Un hogar sustituto por lo tanto, tiene por finalidad ofrecer al menor que acoge, la seguridad, cariño, educación y orientación para su normal desarrollo (Molina, 2005).

Su función se podría reducir en tres puntos primordiales:

1. Cultivar la personalidad del interno.
2. Prepararlo para su misión trascendente.
3. Suplir, en lo posible la carencia del hogar.

El tercer punto es extremadamente difícil, y sería pretensión vana intentar de manera exhaustiva, suplirlo plenamente (Molina, 2005).

Gran parte de las desventajas de la vida del internado desaparecerían si pudiese el niño, con relativa frecuencia mantener alguna relación con sus padres, si los tiene o familiares. Es un hecho comprobado que aquellos casos en que ha vivido en la familia, por poco contacto que haya tenido con ella, presentan características diferentes y más favorables que aquellos que desde su nacimiento se vieron privados de ella (Nieves, 2009). Sería un error que en el primer caso, la separación de su hogar lo llevara a olvidarle y empezar otra vida; puede cambiar la idea o consideración del mismo, pero no olvidarlo y en muchos casos donde vive propiciara que lo recuerde más. Así su vida se desenvuelve en dos ambientes: el suyo y el del hogar sustituto (Nieves, 2009).

Para poder salvar este obstáculo, no es suficiente la sola "buena voluntad" se necesita algo más, hace falta amor y ciencia. Amor, para comprender al niño y quererlo personalmente con todas sus características, tal y como es, y ciencia para poder resolver el caso concreto de cada uno (Nieves, 2009).

Por lo tanto los hogares sustitutos funcionan como una alternativa al internamiento y a la adopción de niños/as y jóvenes en situación de riesgo social (Molina, 2005).

El programa de “Hogares Sustitutos” se inició sin existencia de un reglamento en el año 1951, con el propósito de brindar protección a los menores, en orfandad o riesgo social, dicho programa contrata los servicios de un hogar por una cuota mensual que proporciona la institución, este se compromete a proporcionar alimentación vestido, y educación al niño. También puede ser colocado en un hogar gratuito es decir que no le proporcionan ninguna cuota mensual (Molina, 2005).

De acuerdo al artículo 1° mencionado con anterioridad existen diversos tipos de hogares sustitutos (Molina, 2005).

Hogar sustituto subvencionado.

Es aquel al que la familia paga una cuota, o pensión al hogar al que ha sido integrado el niño/a o joven. Hay dos tipos de hogar sustituto subvencionado

El hogar en el que de acuerdo a las posibilidades económicas de la familia del niño o joven se le paga una cuota, y el hogar sustituto propiamente dicho, con quien el niño no posee ningún vínculo familiar y se rige según lo estipulado, en el reglamento y siempre se le asigna una cuota monetaria mensual (Molina, 2005).

Hogar sustituto gratuito

Es el hogar que ofrece total atención al menor sin costo alguno. Los padres sustitutos cuidan del niño /a, joven bajo la supervisión de la institución sin ayuda

económica. Esto quiere decir que la institución cuenta con una posibilidad económica que permite sostenerlo (Molina, 2005).

Hogar sustituto adoptivo.

Se considera también hogar sustituto al hogar adoptivo en el que se encuentran niños que padres y madres se proponen adoptarlo, siguiendo el proceso legal establecido (Molina, 2005).

Hogar asalariado o de trabajo.

Es el que presenta atención a los niños /as mayores, capaces total o parcialmente de ganarse la vida, donde se les paga un salario de acuerdo a sus capacidades (Molina, 2005).

Historia de los hogares sustitutos.

En la antigüedad el cuidado de los huérfanos se realizaba en el ámbito privado. Los primeros cristianos consideraban que esta tarea era responsabilidad de la comunidad y realizaban colectas entre los miembros de las congregaciones, para obtener fondos que se destinaban a este fin. Posteriormente fue la iglesia la que se encargó de crear asilos para huérfanos y cuidarlos en monasterios (Gálvez, 2003).

El estado se hizo cargo de ellos por primera vez en el siglo XVII, en Inglaterra, los niños huérfanos eran llevados a instituciones, conocidas como casas de trabajo, hospicios, donde eran mal alimentados y eran obligados a trabajar en exceso y tratados con brutalidad (Gálvez, 2003).

En el siglo XVIII los abusos cometidos bajo este sistema obligaron al gobierno a crear residencias para albergar e instruir a los huérfanos, al tiempo que se construían orfanatos a cargo de grupos privados (Gálvez, 2003).

La preocupación de la sociedad para proteger en forma efectiva a los que al nacer nada tenían, hizo necesaria la idea de crear centros o instituciones donde acoger aquellos que por lo visto, no merecían nada por su condición, tenerlos allí sin saber hasta cuándo ni para qué (Nieves, 2009).

Tal idea predominó durante la segunda mitad del siglo XIX y primera cuarta del siglo XX. Desde entonces se buscó evitar el abandono y creció la preocupación por el maltrato infantil, también se concedieron más derechos a los niños que ahí se hacían, y que debido a varias circunstancias, se morían o trastornaban mentalmente ante aquel ambiente frío, despersonalizado y hostil (Nieves, 2009).

Hemos de aproximarnos al siglo XX y más exactamente a nuestros días, para encontrar en estos centros una preocupación por lo persona en sí del niño, por estudiar sus problemas personales. En la actualidad se admite el régimen de internado, dado que existen muchos motivos por los cuales el niño no puede permanecer con sus progenitores, pero se tiende a dar a las instituciones que han de acogerlo, un carácter lo más familiar posible, buscando atenuar los inconvenientes y multiplicar las condiciones favorables, dentro del régimen a que es sometido el niño (Nieves, 2009).

De ahí que el internado es algo necesario para un porcentaje considerable de niños que viven en orfandad. Por consiguiente, se ha de procurar dar a dichas instituciones una serie de garantías desde el punto de vista psicológico y social, enfocando su régimen interno del modo más humano posible, para que el niño se sienta tranquilo y seguro (Nieves, 2009).

En la mayoría de los países los huérfanos se encuentran hoy bajo, la tutela, del estado que se ocupa de su cuidado y educación. Actualmente los orfanatos están siendo sustituidos por casas sociales, hogares sustitutos, donde se cuidan un número limitado de niños, que viven con una sola figura parental ya sea madre o padre. Estos programas de ayuda para los niños en orfandad están asistidos por asociaciones gubernamentales y por organizaciones religiosas y caritativas (Gálvez, 2003).

El niño en un hogar sustituto.

Aunque las instituciones para niños huérfanos ya existían en el siglo II. A.C. La importancia de los cuidados durante la primera infancia empezó en las últimas décadas, donde se consiguieron datos concretos sobre los efectos en la personalidad del niño en ausencia de la madre (Dorado, 1999).

“Dorado (1999) “La primera investigación global sobre este tema fue realizada por Bowlby en 1951 a instancias de la organización mundial de la salud, donde se pudo comprobar, como una continua relación con la madre es un factor determinante para el desarrollo normal de la personalidad del niño”. (p.19).

En las últimas investigaciones y los estudios realizados sobre este tema han subrayado el papel de diversas, variables significativas en el entorno institucional que afectan al niño. A continuación se describirán algunos autores que nos hablan de estas variables (Dorado, 1999).

Provence Ilpton (Citado en Dorado, 1999) defiende que la impersonal crianza institucional con escasa interacción social retrasa los vínculos. Por otro lado Estevens: Nos habla que la dispersión de los cuidados de diferentes personas, puede tener una relación directa con un retraso intelectual, lingüístico, una respuesta social desviada y

problemas en las relaciones interpersonales manifestándose principalmente en la edad adulta. Debido a la falta de continuidad de la figura materna; sin embargo, autores como Beres, Obers, Gregory Pringlee y Bossio en 1958 nos hablan que la institución debe asumir las funciones materna y paterna. Esto resulta muy difícil porque los vínculos y las relaciones objétales, según Bowlby en 1972 necesitan una continuidad y en estas condiciones resulta inadecuado ya que son ambivalentes inestables contradictorios y débiles (Dorado, 1999).

Los efectos de la separación del niño de la madre, han sido estudiados por diversos investigadores. Obteniendo una amplia relación entre ellos (Dorado 1999).

Cornella (Citado en Dorado, 1999) indica que el mero hecho del ingreso en una institución de tipo orfanato condiciona una gran alteración del esquema personal y del individuo y repercute sensiblemente en su inteligencia y personalidad. Por otro lado, Abad en 1976. Considera que la estancia en un orfanato conduce a trastornos graves del esquema social del sujeto, alteraciones en el sistema del yo, tendencias autodestructivas y su deterioro progresivo de la capacidad intelectual que empeora la situación de aislamiento social, así como también. Porot, en 1962: Indica que “los niños que ingresan en una institución padecen la pérdida, y ruptura de un ligamento afectivo de apoyo que lleva consigo el olvido de las relaciones morales”. Perrón en 1973: Sostiene que una de las fuentes más graves de inadaptación infantil es la ausencia de la madre durante los tres primeros años de vida y Beley, en 1976. Opina que la carencia afectiva es la responsable de una inestabilidad emocional y alteraciones somato motrices y psicomotoras (Dorado, 1999).

Gwort (Citado en Dorado, 1999) Ha observado que los niños que viven en una institución, muestran agresividad, egoísmo, succión del pulgar y otras manifestaciones del cuerpo así como un deficiente razonamiento mental y una conducta adaptiva y motora

escasa. Por otra parte. Gdier, en 1947: Considera que los sujetos desprovistos de afectividad en las etapas infantiles se muestran con una estructura de personalidad adulta con infantilismo inseguridad, exigencia de ser reafirmado y ambivalencia frente a la frustración y con una actitud de angustia y tristeza (Dorado, 1999).

Pchstein (Citado en Dorado, 1999) Cree que la perdida temprana de la vinculación familiar y una institucionalización puede ocasionar trastornos graves de comportamiento, Fontana en 1982. Opina que una prolongada ausencia materna puede tener un grave impacto sobre la vida del niño y la estructura de su futuro carácter derivado hacia la hostilidad, alcoholismo, adicción a las drogas inadaptación sexual, conducta autista o retraso en el desarrollo mental (Dorado 1999).

Signorato (Citado en Dorado, 1999) Describió una triada que consiste en la aparición de angustia, agresividad, o hipo autoevaluación, conocida como la falta de valoración que se exterioriza con dudas sobre sí mismo, timidez, pasividad, descuido personal, temores inmotivados comparación desventajosa con sus compañeros y aislamiento (Dorado, 1999).

No todas las áreas del desarrollo se ven igualmente afectadas por la privación materna, las primeras funciones motoras parecen ser las menos afectadas; por el contrario las funciones cognitivas y sobre todo el lenguaje parecen ser los más vulnerables. Los síntomas de lenguaje intelectual y lingüístico, aparecen muy pronto y se acentúan si pertenecen durante mucho en una institución. Quizás los efectos más graves atribuidos a los cuidados institucionales son los trastornos de personalidad y carácter. Los niños que crecen en instituciones, no suelen desarrollar esquemas morales de comportamiento social; tienden a volverse introvertidos y apáticos y con frecuencia desarrollan esquemas de discriminación social (Dorado 1999).

Finalmente Dorado en 1999 citó a Robertson que en 1953, describió en tres fases las características secuenciales de la respuesta a la separación de niños institucionalizados. Protesta desesperación y separación-negación. Al principio los niños separados de la madre suelen mostrar una activa protesta y búsqueda de contacto humano en un intento aparente de encontrar un sustituto de la figura materna, esta conducta va seguida de un rechazo de los que los rodean. Por último al no encontrar dicha figura el niño se aísla del entorno y muestra una conducta depresiva. La necesidad de unirse afectivamente a una madre, puede provocar dos reacciones distintas: Haciéndose incapaz de acceder al amor, o desembocar en el efecto opuesto: dedicarse perpetuamente a la búsqueda de un amor; cambiando continuamente de objeto, mostrándose exigente y siempre desilusionado (Dorado, 1999).

A continuación se relatarán las implicaciones que puede llevar vivir en un internado.

Imitación en el hogar sustituto

Generalmente los niños que viven con sus padres los imitan instintivamente de todas las formas posibles reproduciendo sus gestos, empleando las mismas palabras, adquiriendo idénticos gustos y llegando el caso siendo influenciados por todas sus manías y anomalías. En la medida en que le es posible, copian sus actitudes y sus ocupaciones (Burlingham, 1977).

¿Pero qué pasa con el niño que vive en un internado alejado de sus padres? El niño internado actúa de la misma manera con respecto a las personas que lo cuidan. Muchos niños de todas las edades imitan los hábitos de dichas personas en lo que se refiere a la manera de tratar a sus compañeros, se valen de las mismas expresiones para

alabar o criticar, imitan la manera habitual de asearse, de limpiar las mesas, de guardar las prendas de vestir y emplean los mismos métodos para consolar a otros niños más pequeños o para resolver discusiones. El resultado de esta imitación parece sorprendente ya que no guarda relación con el resto de su personalidad. Así por ejemplo un niño agresivo e indisciplinado, que desea sentarse en una silla determinada, no se la quitara a su ocupante de un modo violento, sino que le ofrecerá silenciosamente un taburete. Esto es debido que este modo de procedimiento lo vio ejecutar en numerosísimas ocasiones (Burlingham, 1977).

Los niños generalmente actuaran como lo hace la persona que los cuida. Por ejemplo si ella hace guardia de noche en los dormitorios y consuela a los niños que lloran, el niño actuara de la misma manera, no porque prefiera esas actividades o porque tenga tendencias femeninas, sino porque únicamente la persona que los cuida lo hace y funge como la madre de familia que ellos han elegido (Burlingham, 1977).

Otra persona que generalmente es imitada por los niños en el internado es la doctora. Esto es debido simplemente a las relaciones afectivas con ella ya que existe una mezcla de estimación para su persona, y de admiración hacia los instrumentos médicos, de la creencia en su poder frente a todo cuanto se relacione con la salud y la enfermedad. La imitación de la doctora se traduce por lo general, jugando a los médicos. (Burlingham, 1977).

Como podemos observar los niños en todo momento copian y adoptan las formas de comportarse que pueden observar en los adultos del internado, más queridos, exactamente como imitarían en sus familias a sus padres y los modos de ser de estos. Sin embargo si los resultados de la imitación son diferentes o anormales, ello se debe a que los modelos de comportamientos que adoptan son atribuidos a su vida anterior que llevaban antes de entrar al internado. Por ejemplo un niño de 5 años puede entregarse en

sus juegos a manifestaciones tiernas pero a la vez brutales de orden físico, esto es la consecuencia de haber presenciado escenas amorosas o sexuales de sus padres. Este tipo de niños presentaran comportamiento precoz entre los menores que viven en un internado (Burlingham, 1977).

Entre la edad de 3 a 5 años, los niños varones desarrollan cualidades que se le atribuyen a la imitación de un personaje paterno. En lo que se refiere a las madres de familia del internado. En esta edad pasan de la dependencia pasiva a la necesidad exigente a una actitud varonil y protectora. Formulan ofrecimiento de matrimonio tal y como lo suelen hacer los niños pequeños a sus madres, (Bob Smith de 3 años y 11 meses, abraza a la persona que lo cuida en el internado y le ofrece la petición de su mano). Empiezan por menospreciar todo cuanto sea puramente femenino, empiezan preguntando porque ella es una muchacha y no un muchacho y cuando ella le contesta que la diferencia entre hombres y mujeres es algo completamente natural y que las personas nacen así. El niño la mira con conmiseración y en vez de solicitar protección el mismo pretende consolarla (Burlingham, 1977).

Esta actitud puede estar relacionada con los fantasmas pertenecidos a la figura paterna aun cuando no se haya tenido contacto con él, ni con una persona del sexo masculino. Sin embargo, las niñas adoptan hacia los compañeros más pequeños y hacia las muñecas una actitud maternal, sin que ellas mismas hayan conocido nunca los cuidados de una madre ni tampoco hayan tenido la ocasión de ver ocuparse de un bebe (Burlingham, 1977).

Esto quiere decir que los juegos de imaginación practicados por los niños que viven en un internado no tienen una gran diferencia que los juegos de los niños que viven en el seno de sus hogares. Esto es debido que los niños usan cualquier por menor que hayan podido captar de alguna figura paterna que se hubiera podido observar. Las

personas del internado pueden pensar que se hubo un contacto más estrecho. Pero en realidad son suficientes las ocurrencias o los actos más insignificantes por parte de los padres para ejercer un estímulo poderosísimo para poder imitarlos (Burlingham, 1977).

Los niños que no han tenido posibilidad de pasar cierto tiempo con sus padres aprovechan la experiencia de otros compañeros para llevar a cabo la imitación. Pues así si solo un niño ha tenido contacto con su padre este podrá expandir la concepción de la figura paterna a sus demás compañeros (Burlingham, 1977).

Estas y otras maneras de imitación como la de algún sentimiento en particular como la generosidad, la piedad etc. Son medios por los cuales los niños van conformando los particulares rasgos que conformen su personalidad y desarrollo del carácter.

Desarrollo de la imitación, Formación posterior del carácter.

Todo método formal de educación intenta suscitar en el niño un estado de ánimo propio para permitirle adaptarse a las formas de vivir del mundo de los adultos, no obligándole hacerlo así, sino conduciéndole a hacer suya esta manera de comportarse (Burlingham, 1977).

Existen muchos medios de acostumbrar al niño a ser limpio, como por ejemplo, provocando en él una serie de reflejos automáticos (contenerse después de las comidas), amenazándole con un castigo si tiene un accidente o prometiéndole una recompensa por los éxitos obtenidos en el orinal o en el retrete. Pero ningún niño llegara hacer limpio de golpe sino adquiere por sí mismo este deseo y no demuestra por los hábitos de suciedad la misma sensación de disgusto que los adultos que lo rodean (Burlingham, 1977).

Se puede inducir a los niños a compartir sus golosinas con los demás (Ejemplo). Burlingham (1977): “En un grupo en particular sus componentes suelen ofrecer a la inspectora una parte determinada de las golosinas que se les regalan añadiendo estas palabras Para tus niños. Estos niños de la inspectora son sus propios amiguitos y compañeros de juego, pero la expresión demuestra que la dádiva se hace por consideración a la madre común de todos” (p.6). Este acto no significa que se hayan convertido en generosos en el verdadero sentido de la palabra, ni llegará hacerlo hasta el momento en que ellos mismos, sin que nadie los obligue, cesen de poder soportar la decepción o las miradas envidiosas de otros niños, sin compartir con ellos lo que tienen. Actuando sobre las tendencias agresivas, la educación tiende a suprimir el placer que pueda causar el daño infligido a otro y a favorecer por el contrario, el nacimiento de un sentimiento diametralmente opuesto: la piedad (Burlingham, 1977).

La obra educativa estará cumplida bajo todos los aspectos cuando el niño permanezca firme en sus actividades nuevamente adquiridas, sin ninguna necesidad posterior de invocar las imágenes de las personas por las cuales se habrá emprendido aquella nueva orientación de valores interiores. Entonces habrá erigido un centro moral (conciencia, superego) que contiene las apreciaciones, las órdenes recibidas y las prohibiciones que en un principio fueron introducidas en su vida por los padres y que a partir de aquel momento regulan sus actos ulteriores, más o menos independientemente, desde dentro. La firmeza, la severidad y, en algunos casos, la inexorabilidad de estos nuevos poderes morales en el niño depende en gran medida de la profundidad, de la fuerza y del destino general de los lazos afectivos a los que deben su nacimiento (Burlingham, 1977).

Partiendo de estas características el niño interno está en desventaja. Un niño que vive en una guardería puede adquirir los métodos rudos y primitivos de adaptación social

que le inculca la atmosfera de este lugar. El niño, para adaptarse a los métodos de la guardería e imitar a los mayores, es también capaz de adoptar ciertos modos de comportamiento, ciertas conveniencias. Ahora bien, aunque todo contribuye al desarrollo de la personalidad del niño, ninguno de estos procesos le permitirá asimilar los valores morales que se mencionan arriba. Una sola condición se impone para que esta clase de identificación se cumpla: el niño debe ligarse a personas capaces de construir para él la representación viviente, real, de las exigencias de toda sociedad civilizada, imponiendo éstas, en efecto a las tendencias instintivas primitivas, una limitación y una transformación. La identificación será entonces el resultado y el alcance de estos afectos. En el supuesto de que no existan objetos amados de esta especie, el niño se verá privado en toda ocasión de identificarse con tales exigencias (Burlingham, 1977).

Los menores que viven en un internado tienden a inventarse figuras paternas o maternas y vivir imaginariamente con ellas en un estrecho contacto sentimental. Pero tales productos de su fantasía, por muy necesarios que sean para las necesidades afectivas del niño, no pueden ejercer las mismas funciones que los padres. Creados por la necesidad que siente el niño a consecuencia del objeto que le falta, satisfacen sus deseos personificando las fuerzas interiores que actúan en él. Sin embargo, estos padres ficticios no son más que meros reflejos de la conciencia del niño, la cual va formándose bajo la influencia de otra persona, y no como ocurre cuando se trata de los padres reales, que son ellos mismos los promotores de esta conciencia (Burlingham, 1977).

Las personas más idóneas que, lógicamente, son llamados a desempeñar este papel en la vida de un niño educado en el internado son los adultos que allí viven. El éxito de la educación en un internado dependerá por consiguiente, de la intensidad de los lazos que se sepa establecer con el niño. Si dichas relaciones son sólidas y duraderas, el desarrollo del niño se efectuara favorablemente, se desarrollara el superego, habrá una

conciencia moral y será independiente. Si los adultos del internado permanecen distantes e indiferentes, si no hacen que sea posible ninguna relación afectiva, la educación recibida en el internado fracasará en tan importante aspecto. Los niños como consecuencia tendrán graves deficiencias en el desarrollo del carácter, su adaptación a la sociedad se estancará en un nivel superficial y su porvenir se hallará expuesto a toda clase de desviaciones sociales (Burlingham, 1977).

Hasta el momento se ha descrito lo que se concibe como un hogar sustituto, sus características los tipos y la historia de estas instituciones, y como se desarrolla la personalidad del niño en un lugar así, las relaciones con sus iguales y con las figuras que le representen autoridad, a continuación se describirá, el termino de familia, como es que se desarrolla la personalidad del niño en un ambiente familiar, la dinámica con sus figuras parentales, la situación económica, política, social y de violencia en las familias mexicanas.

La familia

Flandrin, (2000). Refirió que Petít, en el año de 1979 mencionó que: "El término familia significa realidades diversas. En sentido amplio en el año 1979, Petít,R. mencionó que la familia es el conjunto de personas mutuamente unidas por el matrimonio o la filiación; o aún la sucesión de individuos que descienden unos de otros, es decir, un linaje o descendencia una raza, una dinastía. Pero el término tiene también un sentido estricto, mucho más habitual, que los diccionarios dan como primera acepción y que es la única que los sociólogos suelen tomar en cuenta. En este sentido designa las personas emparentadas que viven bajo el mismo techo, y más especialmente el padre, la madre, y los hijos" (p.3).

Estos dos elementos de definición de la familia en sentido estricto son conciliables en la medida, en que en nuestra sociedad es raro que vivan en el mismo hogar otras personas fuera del padre, la madre, y los hijos (Flandrin, 2000).

Otra definición es: "la familia está formada por dos o más personas unidas por el afecto, el matrimonio o la filiación, que viven juntas, ponen sus recursos económicos en común y consumen conjuntamente una serie de bienes en su vida cotidiana", que es muy general y en ella encajan los diversos tipos posibles (Alberdi, 2000).

Una familia implica un hogar, pero los hogares no constituyen una familia. Además no todos los miembros de una familia viven en el mismo hogar. Para constituir una familia se ha de dar el matrimonio o la filiación, conocidas como relaciones de afinidad y de consanguinidad respectivamente. En los textos legales no se define un modelo de familia, pero en función de las relaciones mutuas y obligaciones de los miembros, se intuye que el legislador considera las unidades familiares nucleares, que es la más sencilla, la formada por el matrimonio y sus hijos solteros, diferente de la familia del pasado en las que convivían dos generaciones (Alberdi, 2000).

Historia de las familias

Antropólogos y sociólogos han desarrollado diferentes teorías sobre la evolución de las estructuras familiares y sus funciones. Según éstas, en las sociedades más primitivas existían dos o tres núcleos familiares, a menudo unidos por vínculos de parentesco, que se desplazaban juntos parte del año pero que se dispersaban en las estaciones con escasez de alimentos. La familia era una unidad económica: los hombres cazaban mientras que las mujeres recogían y preparaban los alimentos y cuidaban de los niños. En este tipo de sociedad era normal el infanticidio (muerte dada violentamente a un

niño de corta edad) y la expulsión del núcleo familiar de los enfermos que no podían trabajar (Flandrin, 2000).

Los estudios históricos muestran que la estructura familiar ha sufrido pocos cambios a causa de la emigración a las ciudades y de la industrialización. El núcleo familiar era la unidad más común en la época preindustrial y aún sigue siendo la unidad básica de organización social en la mayor parte de las sociedades industrializadas modernas. Sin embargo, la familia moderna ha variado con respecto a su forma más tradicional en cuanto a funciones, composición, ciclo de vida y rol de los padres. El Instituto de Política Familiar (IPF) expresa en su informe *Evolución de la familia en Europa (2006)* que:

Las crisis y dificultades sociales, económicas y demográficas de las últimas décadas han hecho redescubrir que la familia representa un valiosísimo potencial para el amortiguamiento de los efectos dramáticos de problemas como el paro, las enfermedades, la vivienda, las drogodependencias o la marginalidad. La familia es considerada hoy como el primer núcleo de solidaridad dentro de la sociedad, siendo mucho más que una unidad jurídica, social y económica. La familia es, ante todo, una comunidad de amor y de solidaridad (Pinar, 2009).

Otras funciones que antes desempeñaba la familia rural, tales como el trabajo, la educación, la formación religiosa, las actividades de recreo y la socialización de los hijos, en la familia occidental moderna son realizadas, en gran parte, por instituciones especializadas. El trabajo se realiza normalmente fuera del grupo familiar y sus miembros suelen trabajar en ocupaciones diferentes lejos del hogar. La educación, por lo general, la proporcionan el Estado o grupos privados. Finalmente, la familia todavía es la responsable de la socialización de los hijos, aunque en esta actividad los amigos y los medios de comunicación han asumido un papel muy importante (Pinar, 2009).

Durante el siglo XX ha disminuido en Occidente el número de familias numerosas. Este cambio está particularmente asociado a una mayor movilidad residencial y a una menor responsabilidad económica de los hijos para con los padres mayores, al irse consolidando los subsidios de trabajo y otros beneficios por parte del Estado que permiten mejorar el nivel de vida de los jubilados (Pinar, 2009).

En los años 1970 el prototipo familiar evolucionó en parte hacia unas estructuras modificadas que englobaban a las familias monoparentales, familias del padre o madre casado en segundas nupcias y familias sin hijos. En el pasado, las familias monoparentales eran a menudo consecuencia del fallecimiento de uno de los padres; actualmente, la mayor parte de las familias monoparentales son consecuencia de un divorcio, aunque muchas están formadas por mujeres solteras con hijos. En 1991 uno de cada cuatro hijos vivía sólo con uno de los padres, por lo general, la madre. Sin embargo, muchas de las familias monoparentales se convierten en familias con padre y madre a través de un nuevo matrimonio o de la constitución de una pareja (Pinar, 2009).

A continuación se mencionará de manera breve la situación económica, social y de violencia en las familias con la intención de mostrar tan solo un panorama general de las familias mexicanas y las problemáticas que se gestan en ella.

Situación económica de las familias mexicanas.

Hernández (2007) mencionó que el Periódico el Universal publicó el 5 de marzo de ese mismo año que “el 11% de las familias mexicanas viven en condiciones de pobreza extrema y en una situación altamente precaria y en contraste, el 13% forma parte de las familias acomodadas o de una buena posición económica, informó el Sistema para el Desarrollo integral de la Familia (DIF)”. (p.7).

En un reporte elaborado a propósito del Día de la familia y con base en el Diagnostico de la familia hecho en el 2006, la institución señalo en que condición de pobreza viven las familias mexicanas, en el primer nivel se encuentran, los campesinos desprovistos de tierras productivas y ex campesinos que migraron a las ciudades y que sobreviven realizando actividades informales o mendigando, principalmente (Hernández, 2007).

De acuerdo con el análisis del DIF, la desigualdad en México continúa pese a los programas gubernamentales de lucha contra la pobreza, pues en el fondo, se mantienen en las mismas condiciones estructurales que la originan y que se ven reflejadas en la vida cotidiana de las familias (Hernández, 2007).

En cuanto a las familias pobres, señaló que suelen estar asentadas en zonas suburbanas con escasos servicios, es decir, en las ciudades perdidas o barrios y que las relaciones suelen estar deterioradas debido a la carencia de servicios básicos como la salud (Hernández, 2007).

En el segundo nivel el DIF ubica a familias en pobreza relativa, las cuales son aquellas que tienen condiciones limitadas de pobreza y que suman en el país el 22.5%. Las familias en este nivel de pobreza suelen tener problemas de vivienda propia o rentada y dificultades para acceder a créditos con el propósito de construirlas poco a poco así como también agregó que quienes se encuentran en pobreza relativa consumen lo que ganan con el salario o con los ingresos eventuales de los jefes de familia” (Hernández, 2007).

En el tercer nivel las de la clase media las cuales ocupan más de la quinta parte de las familias mexicanas y cuya situación económica depende del empleo en el medio rural o urbano y de un nivel superior al de los pobres. Su nivel de vida puede considerarse asegurado, pues de alguna manera son autosuficientes. En este nivel, la relación familiar

suele ser mejor, pues la mayor parte del tiempo todos los miembros tienen resueltas sus necesidades (Hernández, 2007).

Por último se ubican las familias acomodadas, que viven en grandes ciudades o en ciudades medias pero con propiedades en diversas zonas, incluso ranchos y residenciales rurales (Hernández, 2007).

Steels (2009) Por otra parte menciona que el 9 de diciembre también el periódico El Universal publicó que en una mediación realizada hasta el 2008 pero difundida a finales del 2009, el Consenso Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) encargado de medir la pobreza en México revela que solo el 18% de la población tiene ingresos suficientes para vivir el resto se reparte en tres categorías: vulnerabilidad, pobreza moderada y pobreza extrema. En otras palabras la inmensa mayoría de los mexicanos viven o sobreviven en condiciones precarias sobre una población total 108 millones de habitantes, 36 millones viven con menos de 1920 pesos mensuales, y 11 millones viven con menos de 830 pesos al mes.

Steels (2009) “La pobreza no solo consiste en una falta de ingresos económicos, por eso el CONEVAL, subraya que 69 millones de personas no tienen acceso a la seguridad social y 43 millones no tienen derecho a los servicios públicos de salud, si existiera una cobertura nacional de estas materias se podría reducir los índices de pobreza” (p.9).

La escasez económica ha provocado un deterioro en la calidad de vida de las familias y una creciente inseguridad económica, que tensiona las relaciones familiares, propician la migración y aumenta la violencia. Muchas familias mexicanas, especialmente las más pobres, enfrentan necesidades económicas verdaderamente apremiantes, ya que su ingreso familiar no alcanza ni siquiera a cubrir las necesidades más indispensables de alimentación y vivienda En este contexto muchas mujeres se ven obligadas a buscar una

ocupación remunerada sin dejar de realizar las tareas domésticas y de cuidado de sus hijos e hijas. Así como también tomar la decisión de saltarse una comida o sacar a los niños de la escuela (Lerner, 2008).

Gómez (2009) menciona que el domingo 27 de septiembre el periódico La Jornada publicó “Es importante que el número de personas en esta situación de pobreza no siga creciendo es por eso que el gobierno pretende ampliar el seguro popular y el programa alimentario, al construir más albergues para niños indígenas y tener mayor cantidad de becas, favoreciendo a estados y municipios” (p.3).

Situación de violencia en las familias mexicanas.

Martínez (2008) coordinadora delegacional del Trabajo Social del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS): “aseguró que la principal causa de la violencia en México es el abuso del alcohol. A través de una encuesta en hogares llevado a cabo en el área sur de la Ciudad de México, se le preguntó a 554 mujeres, que actualmente viven con una pareja masculina, sobre la ocurrencia de actos violentos, el estado de ebriedad del marido y los riesgos asociados. Los resultados mostraron que 38.4% de mujeres sufrieron violencia, asociada a la ingesta de alcohol y al igual se encontró que los celos de la pareja están significativamente asociados con amenazas y actos violentos”. (p.1).

Al igual menciona la coordinadora, con respecto a la violencia marital y su relación con el abuso del alcohol en México, se han realizado estudios donde se revela que el alcohol está relacionado con la violencia familiar y que es un fenómeno complejo que involucra la respuesta al contexto o la situación, las características de la gente involucrada, tales como la predisposición a la agresión, así como el tipo y cantidad de alcohol consumido. (Martínez, 2008).

En la revisión de la violencia marital se reportó que los estudios de mujeres maltratadas indican que del 35% al 90% de éstas viven con una pareja que tiene problemas de alcoholismo; las estimaciones varían del 22 al 60%, se estimó que el abuso del alcohol entre hombres golpeadores es de 25% a 85% comparado con el rango de la población general que oscila entre el 10 y 13%.(Martínez, 2008).

El maltrato puede ser físico, psicológico sexual o verbal.

- Físico: actos que atentan o agreden al cuerpo de la persona tales como empujones, bofetadas, golpes de puño etc.
- Psicológico: que tiene por objeto causar temor intimidación y controlar las conductas sentimientos y pensamientos de la persona a la que se está agrediendo como descalificaciones, insultos control etc.
- Sexual: imposición de actos de carácter sexual contra la voluntad de la otra persona como por ejemplo exposición a actividades sexuales no deseadas o la manipulación a través de la sexualidad.

Martínez (2008) “En México se ha visto que las mujeres siguen sufriendo violencia intrafamiliar hasta quedar destruidas psicológicamente y moralmente. Otras acusan a sus agresores ante la policía, que muchas veces no toman debidas cartas en el asunto” (p.1).

Martínez (2008) “Una de cada tres familias mexicanas es víctima de violencia física, emocional o sexual y sólo uno de cada seis hogares en conflicto recurre a los tribunales, afirmaron analistas del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM durante el Congreso Internacional de Culturas” (p.1).

La familia se ha convertido en la principal estructura discriminatoria. Con base en estudios de la Oficina del Alto Comisionado de la ONU en México, de INEGI y de la

UNAM, se demostró que la pareja, los niños y los ancianos son las principales víctimas de la violencia y discriminación que priva en los hogares (Martínez, 2008).

La familia ha sido el ámbito propicio para la emergencia de conflictos entre sus miembros y en ella se ha cobijado la llamada violencia familiar como una de las formas más generalizadas de discriminación contra las mujeres, los menores de edad y los ancianos, ya que es el tercer grupo violentado en el seno familiar. Datos de organizaciones civiles indican que uno de cada tres ancianos es víctima de algún tipo de maltrato (Martínez, 2008).

Debido que el número de casos está en aumento constante en la sociedad mexicana el gobierno y la sociedad se han visto en la necesidad de hacer algo para detener este tipo de abusos. Los principales medios de los cuales se ha valido la sociedad son las campañas publicitarias o la creación o modificación de las leyes penales para castigar a los agresores (Martínez, 2008).

Situación social de las familias mexicanas

Robles (2012) mencionó que: “el principal problema social en México es la educación. En el ciclo escolar 2012-2013 la Escuela Nacional de estudios superiores (ENES) y la Universidad Autónoma de México señalo que urgen acciones para combatir el rezago educativo que padece el país, donde según sus cifras hay 32 millones de personas en esa condición ya que hay 4 de cada diez mexicanos mayores de 15 años que no han concluido sus estudios de primaria o secundaria o que simplemente no saben leer ni escribir en pleno siglo XXI”. (p.1).

Otro de los problemas sociales apremiantes en la ciudad de México es la corrupción, la cual se define como “una institución informal o extra legal” utilizada por

grupos o individuos que desvían su función como agentes del Estado para obtener beneficios materiales y privados al explotar la función burocrática o al influir en el procesos de toma de decisiones (Leff, 2000).

Ugalde (2009) indicó que la corrupción es un problema arraigado en las comunidades políticas desde hace cientos de años, no obstante fue apenas hasta la década de los noventa cuando surgieron diferentes alternativas para llevar a cabo acciones transnacionales para combatirla tanto al interior de los Estados así como también en el ámbito internacional (p.1).

Por otro lado Benítez (2009) “mencionó que otro de los problemas que afectan la situación social en México es la inseguridad la cual se manifiesta en dos formas: la inseguridad que vive la población, afectada por el aumento de los delitos, y el auge del narcotráfico, que se explica por incorporación de México a la ruta de la cocaína proveniente de Colombia con destino a Estados Unidos. Esto se manifiesta diariamente en una creciente violencia, concentrada entre los enfrentamientos de las organizaciones criminales” (p.173)

Las últimas encuestas realizadas en el año 2008 por la Revista Nueva Sociedad confirman que la inseguridad es uno de los grandes problemas en México ya que el índice de homicidios se ha duplicado desde 1980 hasta alcanzar niveles que podrían calificarse como epidémicos. Los medios masivos de comunicación bombardean permanentemente con noticias de crímenes asesinatos, robos realizadas por pandillas juveniles esto quiere decir que la inseguridad acompaña la vida cotidiana de los mexicanos. Por otro lado también nos encontramos con el abuso sexual infantil que es reconocido como un factor de riesgo asociado a trastornos mentales de tipo depresivo de ansiedad y de personalidad. (Kliksberg 2008)

En la mayoría de estos casos se encuentran implicados los miembros de la propia familia o conocidos, por lo que los casos de abuso son mantenidos como secreto familiar y en consecuencia se transmiten generacionalmente (Kliksberg, 2008).

Estudios realizados por la Revista Saude en el 2009 a estudiantes de la ciudad de México “se encontró que el 7% de las mujeres y 2% de los hombres habían sufrido abuso sexual y que el promedio de edad en que ocurre es entre los 9 y 13 años así como también se descubrieron los factores de riesgo que implica este problema, el abuso del alcohol de los padres, la violencia hacia la madre, el simple hecho de ser mujer, haber sido víctima de violencia familiar, tener baja autoestima. Etc” (Díaz, 2009).

En la edición digital del periódico el Universal (2012) se menciona que el acoso sexual también ha sido un problema frecuente en este país. En un estudio realizado en el 2012 por el Colegio Jurista, detalló: “Existen diversos grados de acoso, que van desde los guiños de ojos hasta el hostigamiento físico así como también él 1.4 millones de mujeres padecen acoso sexual en el trabajo, esto equivale al 10% de la población” (p.10).

El rector de esa institución, Jorge Manríquez en el 2012, expresó: “dicha cifra es conservadora, debido a que se trata de un acto ilícito que en el 99.7 % de los casos no se denuncia teniendo el índice más alto de impunidad. El perfil estandarizado del acosador se trata de un varón de 40 años, casado, con una vida familiar y sexual insatisfactoria, necesidad de autoafirmación y control, laboralmente tiene una categoría superior a la acosadas” (p.10). Señaló que existen diversos grados de acoso sexual y determina los siguientes: “Hostigamientos leves y verbales; chistes, comentarios, conversaciones de tipo sexual, silbidos o piropos ofensivos; hostigamiento no verbal sin contacto físico, miradas, gestos obscenos etc” (p.10).

El niño en la familia.

Littre referido por Nieves (2009) menciona que: “la familia es un conjunto de personas que viven bajo un mismo techo, particularmente padres e hijos, y señala como características básicas del vínculo familiar, la identidad de sangre, y un techo común, sin embargo, menciona que estos dos componentes básicos no bastan para unir a sus miembros sino el apego recíproco, es lo que le proporciona a sus integrantes, primero a la pareja y posteriormente al niño seguridad, estabilidad y aceptación” (p.13).

“En la familia se establecen una relación social hombre-mujer. Todavía no se le puede considerar una familia pero si el origen de esta. La relación hombre-mujer y su acoplamiento, psíquico dependerá la unidad real de la familia, como sociedad, cuando nazcan los hijos”. (p.13).

No existe una sociedad factible sin un equilibrio permanente, entre amor y autoridad y rivalidad. En la sociedad familiar, estos cuatro papeles se encuentran representados por la madre, por el padre, por los hermanos, y por otro personaje que, a pesar de no ser de carne y hueso tiene características importantes: el hogar (Nieves, 2009).

El fondo de numerosos trastornos afectivos en el menor se halla el mundo familiar en el que cada integrante descuida el rol que le toca desempeñar, por ejemplo el afecto de la madre, la autoridad del padre etc. Bastaría a menudo que cada integrante reconociera el rol que debe desempeñar en la familia para que se establezca un funcionamiento racional de estas relaciones y por consiguiente el equilibrio que beneficiaría a todos más al niño (Nieves, 2009).

Las relaciones afectivas de la infancia condicionarán la vida del adulto. De ahí se deduce que los padres tienen una responsabilidad psicológica profunda. Intimidad,

autoridad, y educación. Son los factores fundamentales para que una familia pueda influir en el aspecto psicológico sobre sus hijos (Nieves, 2009).

La importancia de la familia se basa en la presencia de la madre y el padre. El niño espera de su madre fundamentalmente afecto. Del padre cierta autoridad que de ningún modo puede estar ausente la parte afectiva (Nieves, 2009).

A continuación se describirán más específicamente el rol que comúnmente desempeña el padre, la madre, y los hijos.

Madre: Afectivo

La madre cuando cría a su hijo, este experimenta el contacto físico y psíquico con ella, que son tan importantes para el desarrollo de su personalidad. Durante los largos 9 meses el niño descansa en el regazo materno. Este contacto con la madre es necesario porque constituye para el niño, desde los primeros momentos de su vida una incesante, e indispensable fuente de experiencias sensoriales, psicointelectuales y psicoemotivas que aunque el niño no sea capaz de entender el significado de esta acción, porque el entendimiento todavía no se le ha desarrollado, pero el mundo del sentimiento ya está despierto y el niño puede percibir si se le quiere o representa una carga, si se le cuida o si se le abandona (Nieves, 2009).

Es la presencia materna la que trasmite al niño ese sentimiento de seguridad, de la cual el niño no puede ser privado (Nieves, 2009).

La ausencia y la insuficiencia afectiva de la madre representan para el niño una auténtica catástrofe debido a la carencia de que es víctima. Pero el excesivo afecto maternal que es la manifestación de afecto desmedido, transforma a las madres en abusivas e injustas. La desviación maternal puede llegar incluso al odio. Con esto

podemos deducir que es fundamentalmente la madre la causante de los posibles trastornos de la personalidad futura de los hijos o por el contrario, de la estabilidad y el equilibrio personal de los mismos (Nieves, 2009).

Padre: Autoridad

El valor de la presencia paterna se manifiesta más tarde – lo que no autoriza decir que al principio sea nulo, ya que la armonía psicoevolutiva, exige la intervención de ambos progenitores, cada uno de los cuales asume en el niño una propia e insustituible función integrativa (Nieves, 2009).

El niño espera autoridad de su padre, precisando más se diría que no espera sino que recibe autoridad, y si esta no es recibida lo echara de menos y culpa de ello justamente a su padre, de quien la debió recibir. Para el niño el padre es el “ídolo, el ejemplo que quisiera igualar, pero sin ocurrírsele jamás la posibilidad de superar, de esta ejemplaridad, le vendrá la autoridad al padre; pero no ordenadora, ni punitiva, sino autoridad de ejemplaridad, como modelo a seguir el ideal que se forja el niño es ser como su padre. Y entonces la ejemplaridad del padre hacia el bien o el mal- se transforma en el niño en un mandato tácito, porque el niño, aparte de la bondad o maldad moral, descubre en el padre el ejemplo que deberá seguir (Nieves, 2009).

Sin embargo, esto no se da cuando la relación padre e hijo está contrarrestada y superada por la aversión que supone el padre para el niño, entonces se ha roto toda relación que pueda servir como ejemplo para el niño. La relación de ejemplaridad no está basada en la bondad o maldad del padre, sino en la bondad o maldad vital que percibe el niño. Si esta segunda se da, el padre más inmoral será un ídolo para su hijo; pero si se da la primera- padre moralmente bueno pero vitalmente malo, según la apreciación del hijo-,

el padre habrá dejado de ser el ídolo; odiará no sólo a la persona del padre, sino también a todas sus actividades, aunque moralmente sean buenas (Nieves, 2009).

Hasta cierta fase, el desarrollo psicológico que puede considerarse aproximadamente alrededor de los 9 años, el bien y el mal son establecidos por el padre y el niño los acoge con identificación con el ejemplo del padre, por eso la falta de este provoca un vacío peligroso que priva al niño de sus fundamentales enseñanzas para aprender a vivir y lo deja en un estado de inseguridad (Nieves, 2009).

Es evidente, que todo el comportamiento del padre debe ofrecer al hijo una imagen de identificación, lo suficientemente aceptable para que este supere el conflicto temporal de hostilidad-admiración, llegando a una aceptación total de la virilidad simbolizada por el padre (Nieves, 2009).

Cuando esta relación vital entre padre e hijo es positiva. El desarrollo de los hijos transcurre en un ambiente estable que le proporciona seguridad en sí mismo y pautas de comportamiento adaptativas (Nieves, 2009).

Hermanos: Rivalidad

La convivencia entre hermanos desempeña una función importante en el desarrollo del niño, se convierten en horizontales de igual a igual, son entre sí los mejores y casi necesarios de un proceso educativo: se educan unos a otros. El hallarse entre varios hermanos es saludable para el desarrollo psíquico normal del muchacho. Los niños están juntos continuamente desde el primer día, desde las primeras horas de la mañana hasta la noche, durante la primera niñez y la edad escolar y aun en los años que siguen. De todo ello resulta una continua, múltiple y siempre variante oscilación de dar y tomar de servir y dominar de demostrarse afecto a sí mismo y de darlo a los hermanos.

Con ello se afina el sentido social por medio del afecto natural de unos con otros, y el ejemplo de los hermanos mayores (Nieves, 2009).

Cada uno de los hermanos cuidara que sus propios intereses no sean asaltados por los de los demás; surgirá rivalidades. Ante ellas los padres procuraran que cada uno no sobrepase los límites de lo admisible, rechazando con sana actitud toda limitación indebida de su propia libertad. Esta rivalidad fraternal, cuya utilidad desconocen muchos padres, es normal y necesaria. Boutonier dice: "Cuando dos hermanos se pegan, el combate establece entre ellos un lazo que puede considerarse social"; porque los lazos sociales se dividen en dos de amistad y de aversión (p.89).

Las relaciones en el interior del grupo familiar dependen sobre todo, del sexo, de la edad, y de la categoría que ocupe el niño dentro de la familia. Por ejemplo la situación del hijo único y en grado menor la del mayor, es causa de más dificultades que la del mediano (Nieves, 2009).

Método

Sujetos

101 Niños de 8 a 12 años: 51 correspondientes al Instituto Pro-niñez Mexicana (IPM) A.C. que funge como hogar sustituto de tipo subvencionado que atiende a menores hijos de madres solteras o provenientes de familias desintegradas Ubicado en Oriente 257 N. 204 Col. Agrícola Oriental Delegación Iztacalco CP. 08500 México D.F y 50 correspondientes al Instituto Isaac Newton. A.C (IIN) en donde se imparte la educación básica (Primaria) Ubicada en Avenida sur 20 N. 540 Col. Agrícola Oriental Delegación Iztacalco CP. 08500 México D.F.

Instrumento

Se aplicó el Cuestionario de Personalidad para Niños de (8-12 años) CPQ, de R.B. Porter y R.B. Catell (8-a edición revisada) TEA Publicaciones de Psicología Aplicada TEA Ediciones, S.A. MADRID, 2010.

Creada en (1981). Consta de 140 Items con 2 alternativas de respuesta, excepto en la escala B que contiene 3, son 14 escalas correspondientes al primer orden y 3 correspondientes al segundo orden, 13 rasgos de personalidad y una escala de habilidad mental que aluden a variables psicológicas que han sido aisladas factorialmente; cada factor representa una dimensión estadísticamente separable en el conjunto de respuestas al cuestionario (Manual del CPQ Cuestionario de Personalidad, apartado 1.3 Escalas del CPQ p 9).

Validación y estandarización con aspirantes al sexto grado del Liceo integrado en bachillerato de la Universidad de Nariño Colombia en el año lectivo 2003-2004 en: Universidad de Nariño programa académico Psicología Nombre del orientado: Ángela Pérez, Diana Pulido.

Las escalas de primer orden son: Factor A: Reservado, alejado, crítico. Abierto, afectuoso, reposado, participativo. Factor B: Inteligencia baja, pensamiento concreto, Inteligencia alta, pensamiento abstracto. Factor C. Afectado por los sentimientos, emocionalmente poco estable, turbable. Emocionalmente estable, tranquilo, maduro, afronta la realidad. Factor D: Calmoso, poco expresivo, poco activo, algo soso, cauto. Excitable, impaciente, exigente, hiperactivo, no inhibido. Factor E: Sumiso, obediente,

dócil, acomodaticio, cede fácilmente. Dominante, dogmático, agresivo, obstinado. Factor F: Sobrio, prudente, serio, taciturno. Entusiasta, confiado a la buena ventura, incauto. Factor G: Despreocupado o desatento con las reglas, actúa por conveniencia propia, con poca fuerza del superego. Consciente, perseverante, moralista, sensato, sujeto a las normas, con mucha fuerza del superego. Factor H: Cohibido, tímido, sensible a la amenaza. Emprendedor, socialmente atrevido, no inhibido, espontáneo. Factor I: Sensibilidad dura, rechazo a las ilusiones, realista, confianza en sí mismo. Sensibilidad blanda, impresionable, dependiente, superprotegido. Factor J: Seguro, le gusta la actividad en grupo, activo, vigoroso. Dubitativo, Irresoluto, reservado, individualista, no le gusta actuar en grupo. Factor N: Sencillo, natural, franco, sentimental. Astuto, calculador, prudente, perspicaz. Factor O: Sereno, apacible, confiado, seguro de sí. Aprensivo, con sensación de culpabilidad, inseguro, preocupado, turbable, con auto reproches. Factor Q 3: Menos integrado, relajado, sigue sus propias necesidades, descuidado de las reglas sociales. Más integrado, socialmente escrupuloso, autodisciplinado, compulsivo, control de su autoimagen. Factor Q 4: Relajado, tranquilo, pesado, sosegado, no frustrado. Tenso, frustrado, presionado, sobreexcitado, inquieto.

Las escalas de segundo orden son: Factor QI: Ansiedad baja – Ansiedad Alta, Factor QII: Introversión – Extroversión, Factor QIII Calma – Excitabilidad/Dureza.

Procedimiento

La aplicación del Cuestionario de Personalidad CPQ, se hizo en 4 sesiones de 50 minutos para cada una de las instituciones dividiendo las 140 preguntas de manera que se contestaran 70 en una sesión y 70 en otra (El diseño del cuadernillo y hoja de respuestas lo permite así).

En el (IPM) Un grupo estaba conformado por 25 niños de edades de 8 a 12 años, y otro por 26 con las mismas características (El manual sugiere que la aplicación se lleve a cabo a un grupo de 20 o 30 niños) que contestaron en una sesión la primera parte del cuestionario y en otra sesión la segunda parte.

En el (IIN) los dos grupos estaban conformados por 25 niños que contestaron en una sesión la primera parte del cuestionario y en otra la segunda parte. En ambas poblaciones la aplicación fue observada por un encargado de la Institución, y transcurrió sin ningún contratiempo.

Resultados

La elaboración del perfil general de primero y segundo orden, por cada niño, así como el recuento de cada uno de los rubros, permitió obtener las gráficas donde se observa la tendencia, en cada uno de los factores en los diferentes rubros para ambas poblaciones.

Principalmente se muestran las tablas correspondientes a cada población por cada uno de los factores en todos los rubros.

Tabla 1. Resultados del Instituto Pro-Niñez Mexicana (IPM) obtenidos en mayo y junio del 2012.

Factores	Rubro Alto	Rubro Bajo	Rubro extremo alto	Rubro extremo bajo	No definido
Factor QI	1	50	0	0	0
Factor QII	48	1	0	2	0
Factor QIII	18	28	0	5	0
Factor A	35	5	0	0	11
Factor B	37	8	1	3	2
Factor C	47	2	0	0	2
Factor D	25	22	1	3	0
Factor E	22	18	0	6	5
Factor F	15	14	0	11	11
Factor G	35	11	0	3	2
Factor H	19	21	0	1	10
Factor I	24	15	0	4	8
Factor J	5	35	0	3	8
Factor N	5	27	0	13	6
Factor O	0	30	0	12	9
Factor Q3	36	7	0	0	8
Factor Q4	3	43	0	4	1

Muestra los valores cuantitativos correspondientes al IPM, resultado del recuento de cada uno de los factores en sus diferentes rubros.

Tabla 2. Resultados del Instituto Isaac Newton (IIN) obtenidos en mayo y junio del 2012.

Factores	Rubro alto	Rubro bajo	Rubro extremo alto	Rubro extremo bajo	No definido
Factor QI	3	43	0	4	0
Factor QII	48	1	0	0	1
Factor QIII	29	8	0	3	0
Factor A.	33	4	1	0	12
Factor B.	36	7	3	0	4
Factor C.	41	4	0	0	5
Factor D	17	25	0	8	0
Factor E	25	20	0	3	2
Factor F	18	21	0	3	8
Factor G	41	6	1	0	2
Factor H	23	22	0	1	4
Factor I	14	24	0	2	10
Factor J	3	34	0	1	12
Factor N	9	29	0	4	8
Factor O	2	33	0	4	11
Factor Q3	20	12	0	1	2
Factor Q4	2	43	0	4	1

Muestra los valores cuantitativos correspondientes al IIN, resultado del recuento de cada uno de los factores en sus diferentes rubros.

Los valores anteriores correspondientes a los resultados de cada perfil se muestran a continuación en graficas de líneas para observar la tendencia de las dos poblaciones en cada uno de los factores para cada rubro.

Graficas Descriptivas: Instituto Pro-niñez Mexicana A.C. (IPM), Instituto Isaac Newton (IIN).

Factores de segundo orden

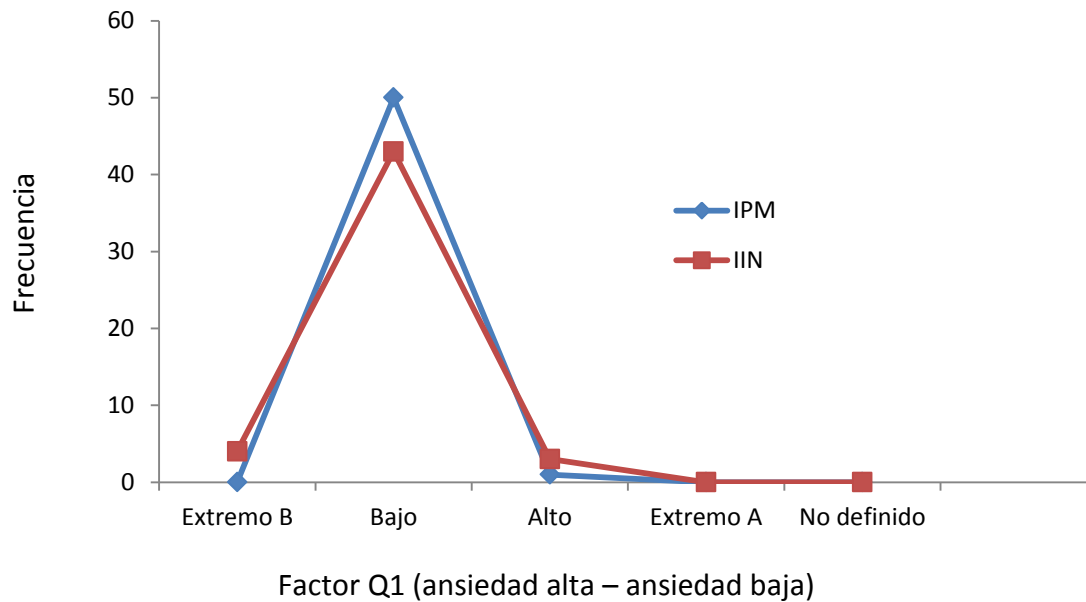


Figura 1. Muestra las puntuaciones generales del factor Q1 (ansiedad alta – ansiedad baja) en los rubros extremo bajo, bajo, alto, extremo alto, y no definido en comparación con las dos poblaciones.

Se observa que la mayor concentración del puntaje, se encuentra en el rubro bajo sin embargo, se aprecia una diferencia de mayor puntaje para el IPM, en comparación con el IIN.

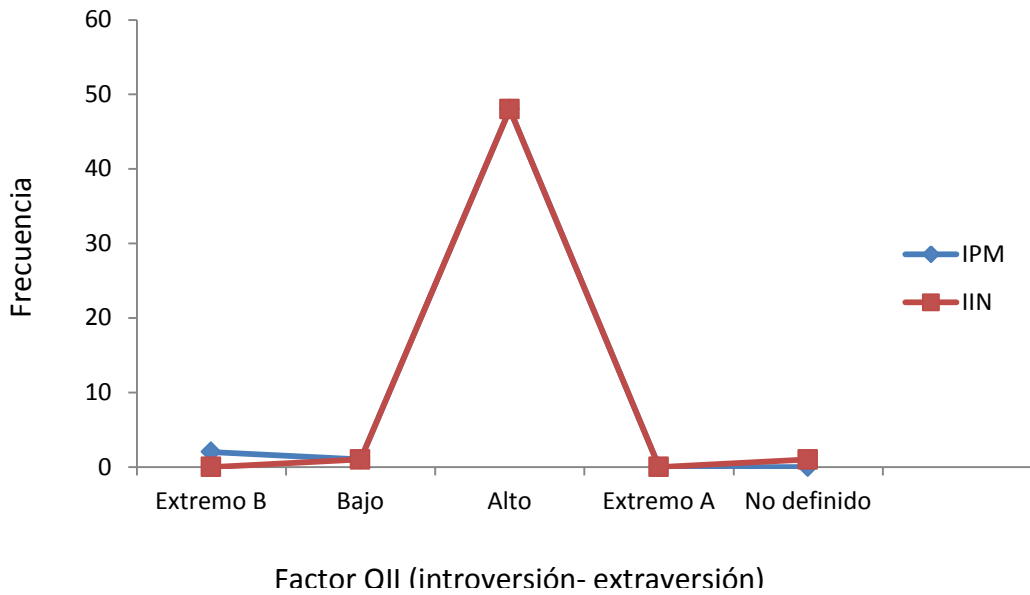


Figura 2. Muestra las puntuaciones generales del factor QII (introversión- extraversión) en los rubros extremo bajo, bajo, alto, extremo alto, y no definido en comparación con las dos poblaciones.

Se observa que la mayor concentración del puntaje se encuentra en el rubro alto habiendo una igualación de puntuaciones, en ambas instituciones.

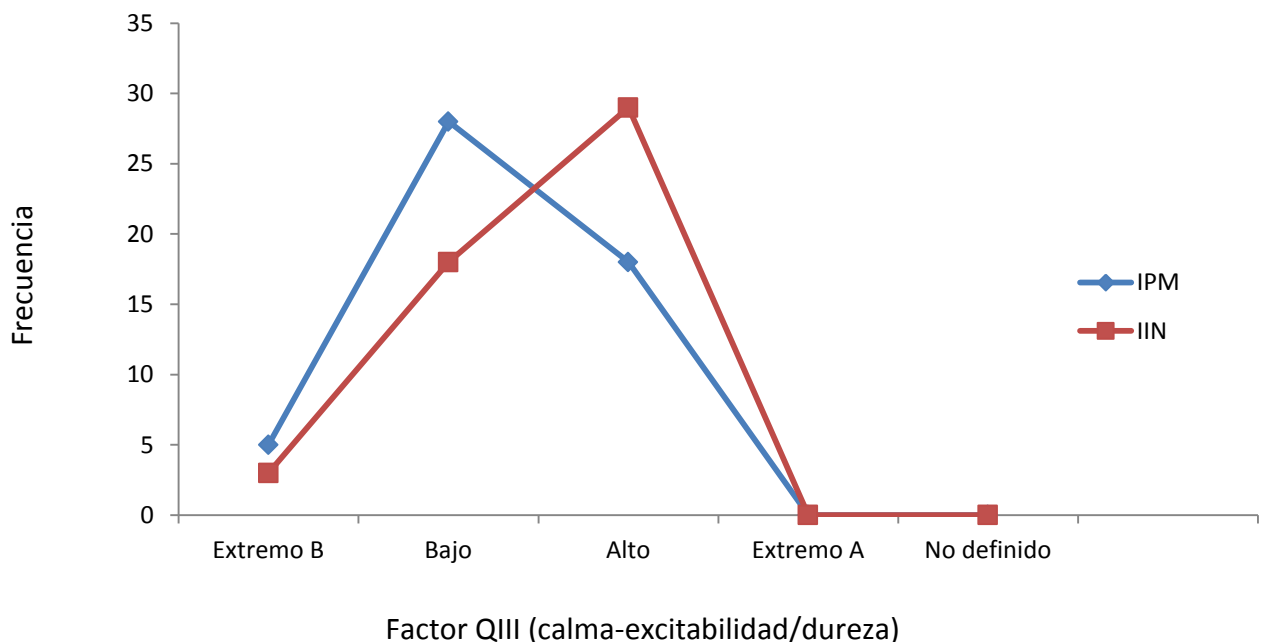


Figura 3. Muestra frecuencia las puntuaciones generales del factor QIII (calma-excitabilidad/dureza) en los rubros extremo bajo, bajo, alto, extremo alto y no definido en comparación con las dos poblaciones.

Se observa que la mayor concentración del puntaje se encuentra en el rubro bajo y alto. Sin embargo, en el rubro alto se aprecia una diferencia de mayor puntaje para el IPM, en comparación con el IIN. Sin embargo, en el rubro bajo se aprecia una diferencia mayor de puntaje para el IIN en comparación con el IPM.

Factores de Primer Orden

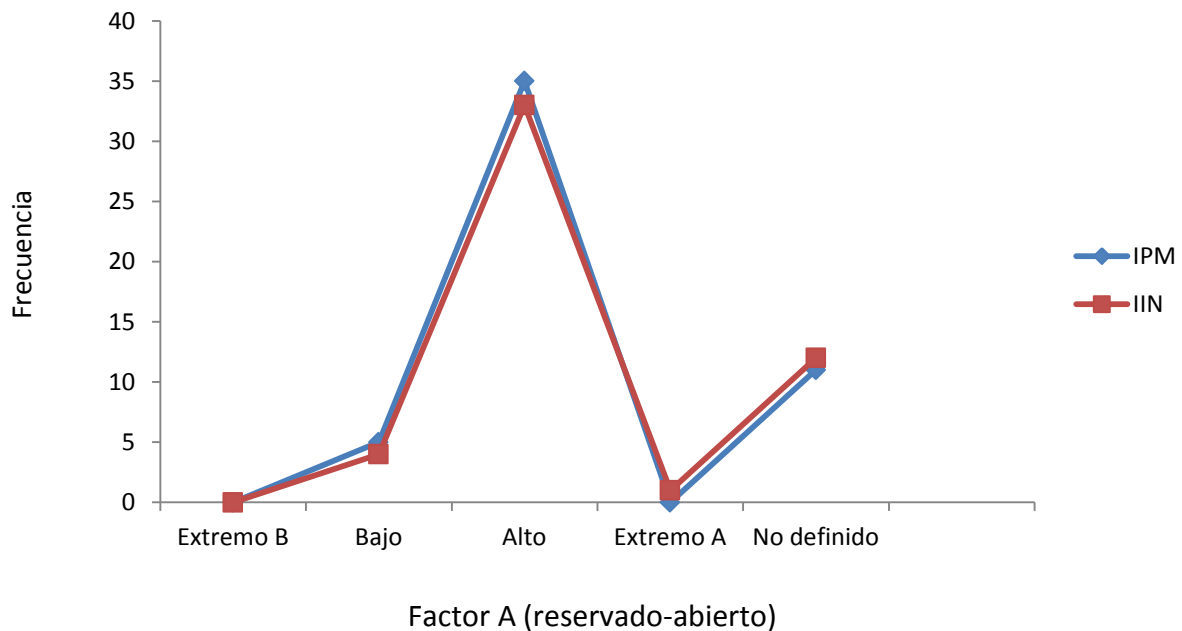


Figura 4. Muestra las puntuaciones generales del factor A (reservado-abierto) en los rubros extremo bajo, bajo, alto, extremo alto y no definido en comparación con las dos poblaciones.

Se observa que la mayor concentración de puntaje se encuentra en el rubro alto sin embargo se aprecia una diferencia mayor de puntaje para el IPM en comparación con IIN.

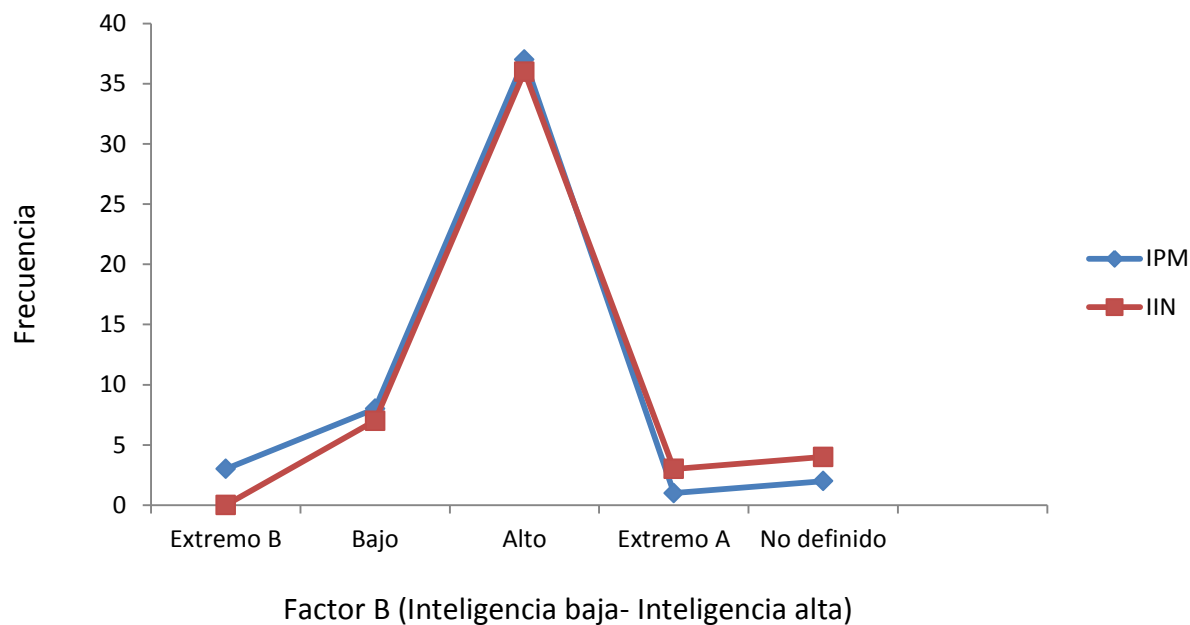


Figura 5. Muestra las puntuaciones generales del factor B (Inteligencia baja- Inteligencia alta) en los rubros extremo bajo, bajo, alto, extremo alto, y no definido en comparación con las dos poblaciones.

Así mismo se observa que la mayor concentración de puntaje se encuentra en el rubro alto sin embargo, se aprecia una diferencia mayor en el IPM, en comparación con el IIN.

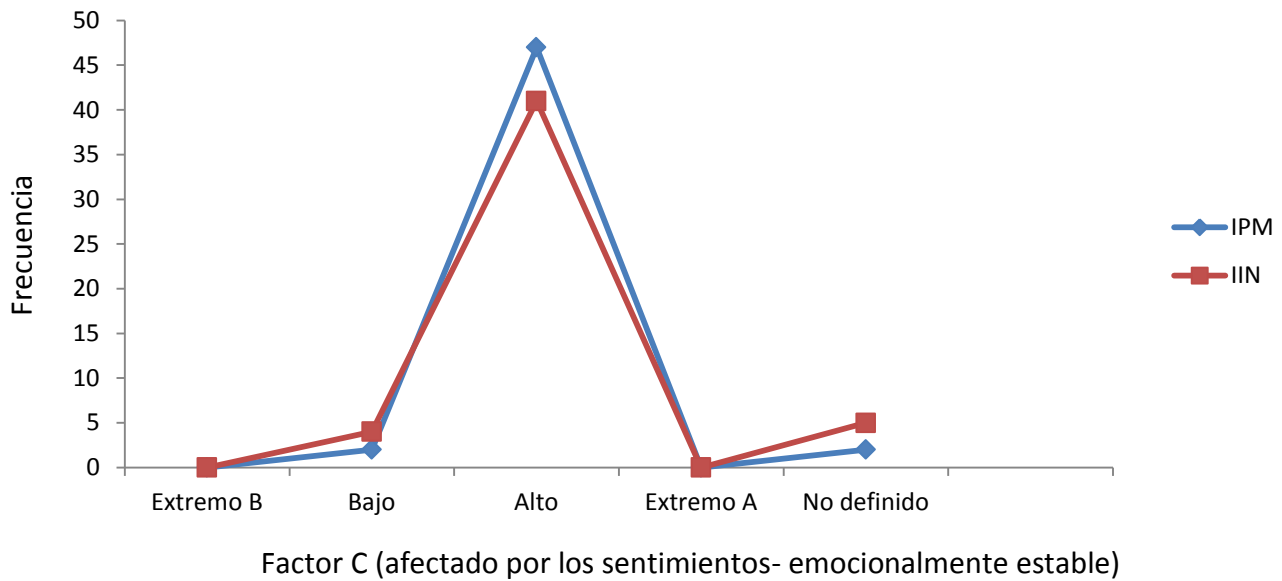


Figura 6. Muestra las puntuaciones generales del factor C (afectado por los sentimientos- emocionalmente estable) en los rubros extremo bajo, bajo, alto, extremo alto, y no definido en comparación con las dos poblaciones.

Se observa que la mayor concentración de puntaje se encuentra en el rubro alto. Sin embargo, se aprecia una diferencia, mayor en el IPM, en comparación con el IIN.

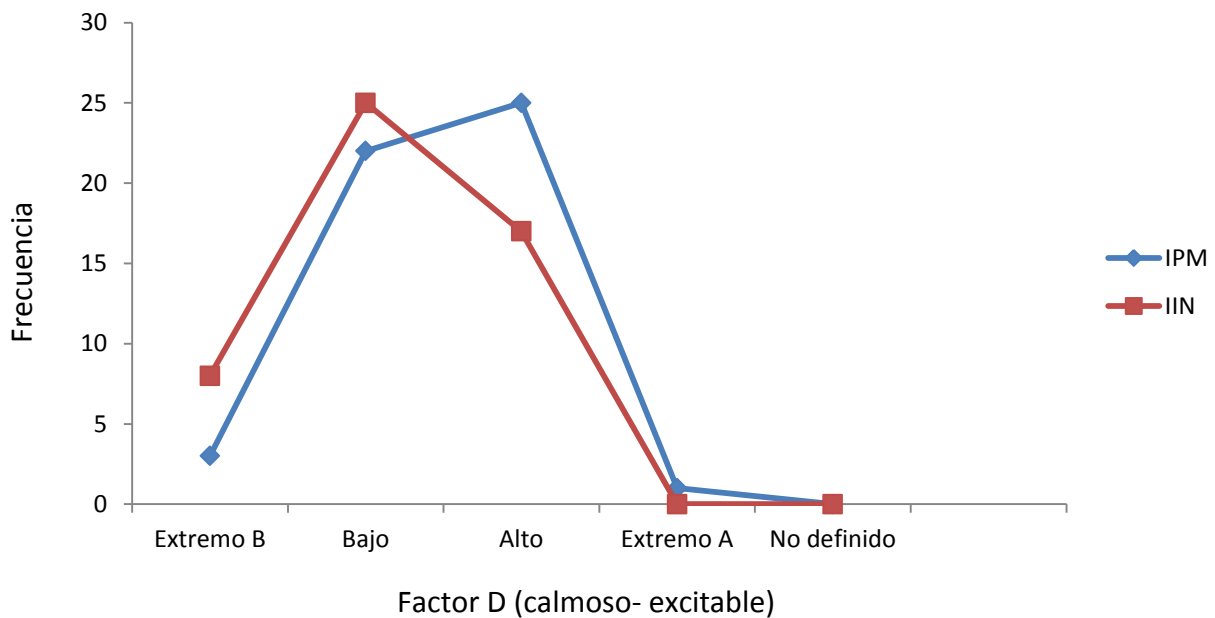


Figura: 7 Muestra las puntuaciones generales del factor D (calmoso- excitable) en los rubros extremo bajo, bajo, alto, extremo alto, y no definido en comparación con las dos poblaciones.

Se observa que la mayor concentración se encuentra en los rubro alto y bajo Sin embargo en el rubro bajo se aprecia una diferencia mayor para el IIN, en comparación con el IPM. Sin embargo, en el rubro alto se aprecia una diferencia mayor para el IPM, en comparación con el IIN.

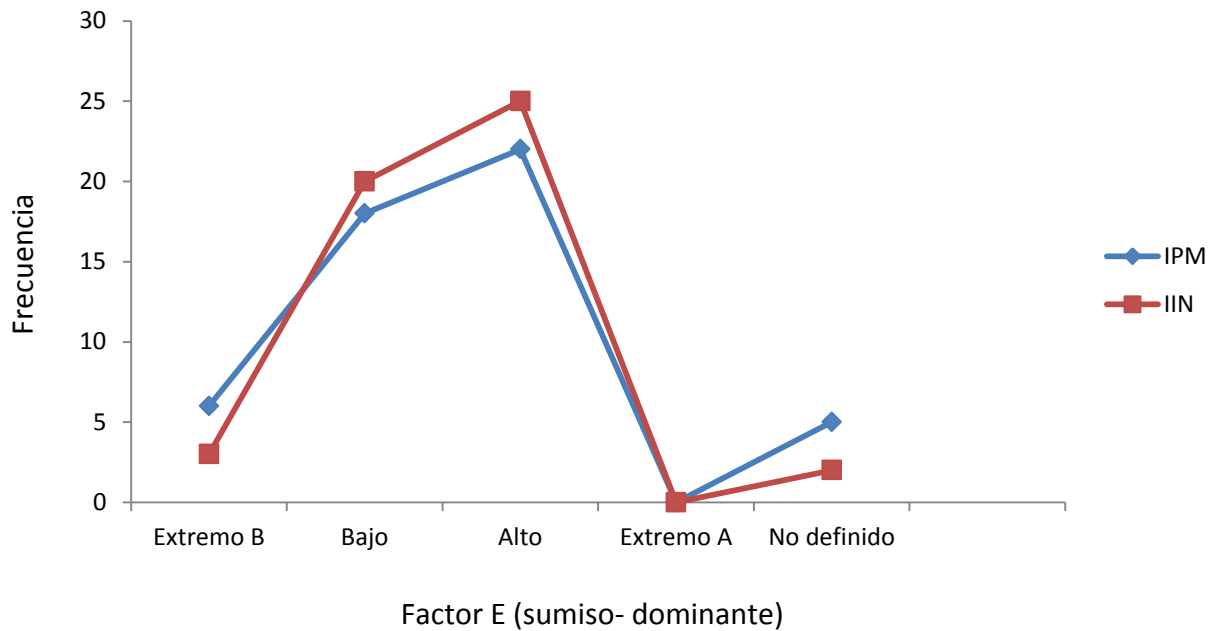


Figura 8. Muestra las puntuaciones generales del factor E (sumiso- dominante) en los rubros extremo bajo, bajo, alto, extremo bajo y no definido en comparación con las dos poblaciones.

Se observa que la mayor concentración se encuentra en el rubro alto. Sin embargo, se aprecia una diferencia mayor para el IIN en comparación con el IPM.

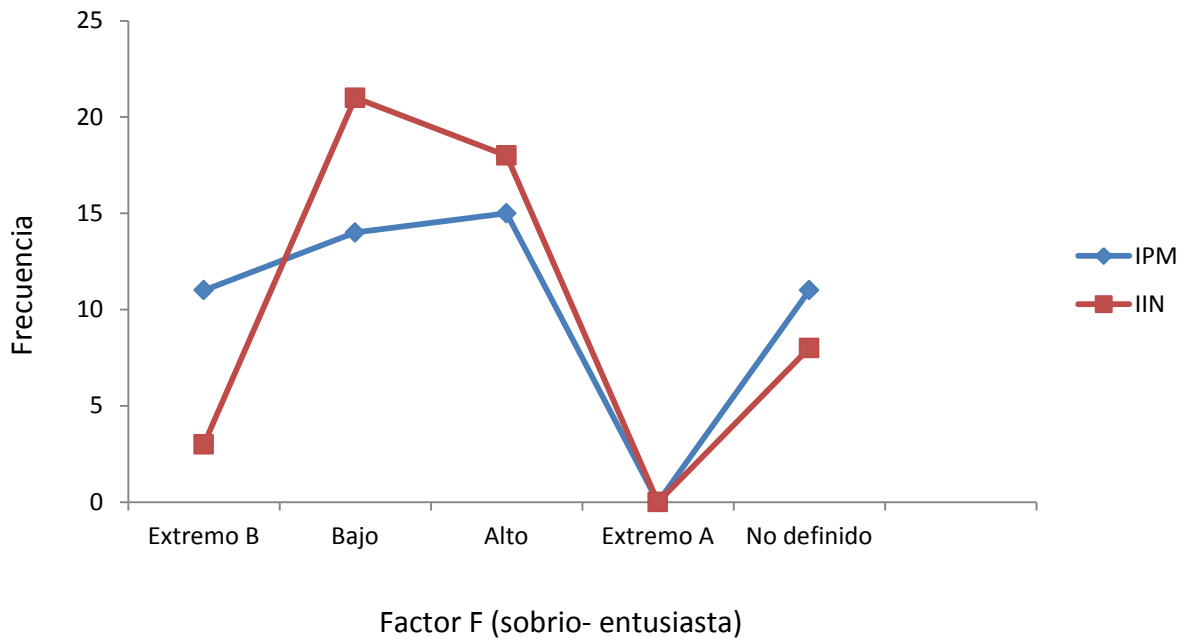


Figura 9. Muestra las puntuaciones generales del factor F (sobrio-entusiasta) en los rubros extremo bajo, bajo, alto, extremo alto, y no definido en comparación con las dos poblaciones.

Se observa que la mayor concentración se encuentra en el rubro bajo. Sin embargo se aprecia una diferencia mayor en el IIN, en comparación con él IPM.

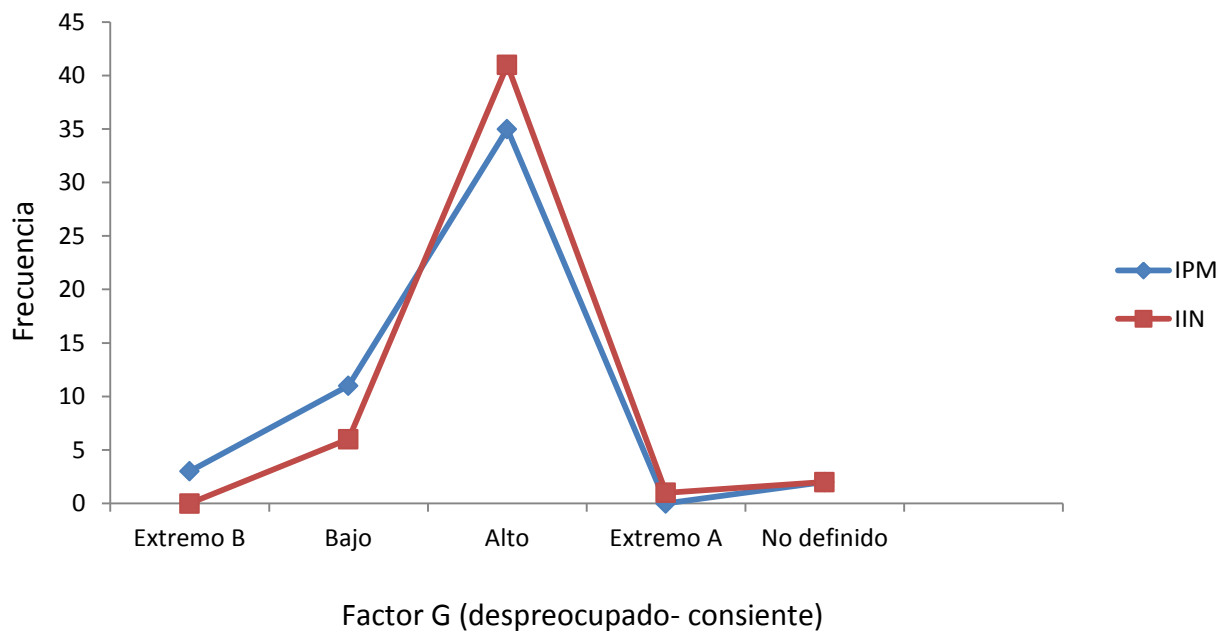


Figura 10. Muestra las puntuaciones generales del factor G (despreocupado- consiente) en los rubros extremo bajo, bajo, alto, extremo alto, y no definido en comparación con las dos poblaciones.

Se observa que la mayor concentración se encuentra en el rubro alto. Sin embargo, se aprecia una diferencia mayor en el IIN, en comparación con él IPM.

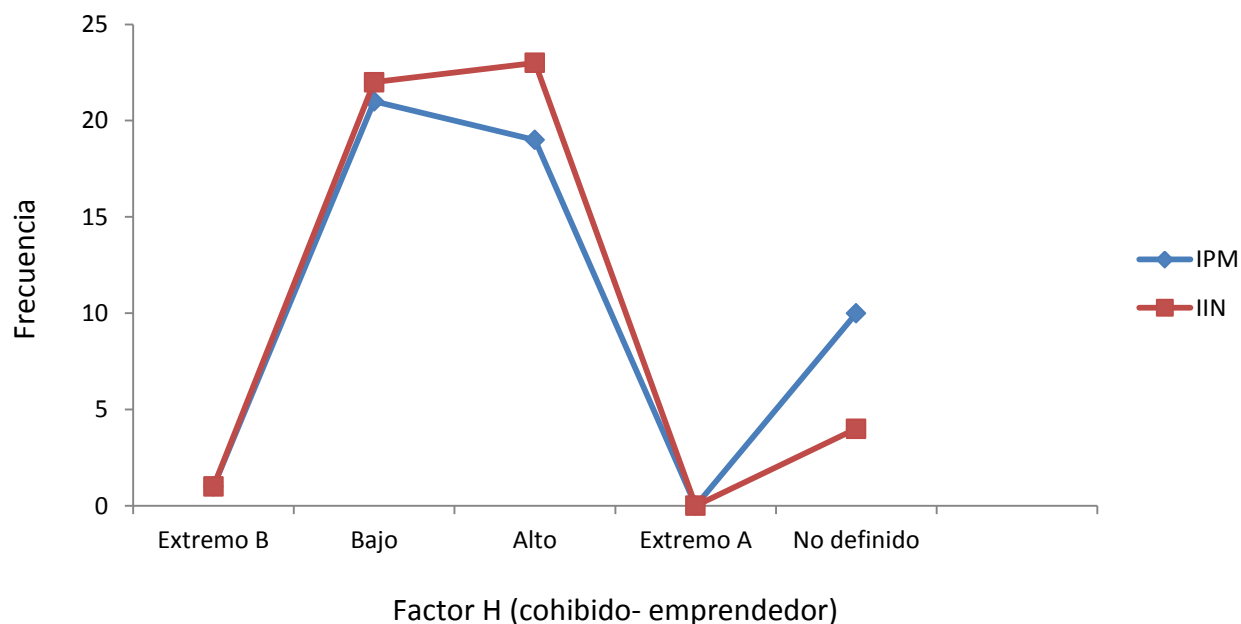


Figura 11. Muestra las puntuaciones generales del factor H (cohibido- emprendedor) en los rubros extremo bajo, bajo, alto, extremo alto, y no definido en comparación con las dos poblaciones.

Se observa que la mayor concentración se encuentra en los rubros bajo, alto. Sin embargo, para el rubro bajo se encuentra una diferencia mayor para el IIN, en comparación con el IPM. A si como también en el rubro alto se encuentra una diferencia mayor para el IIN, en comparación con el IPM.

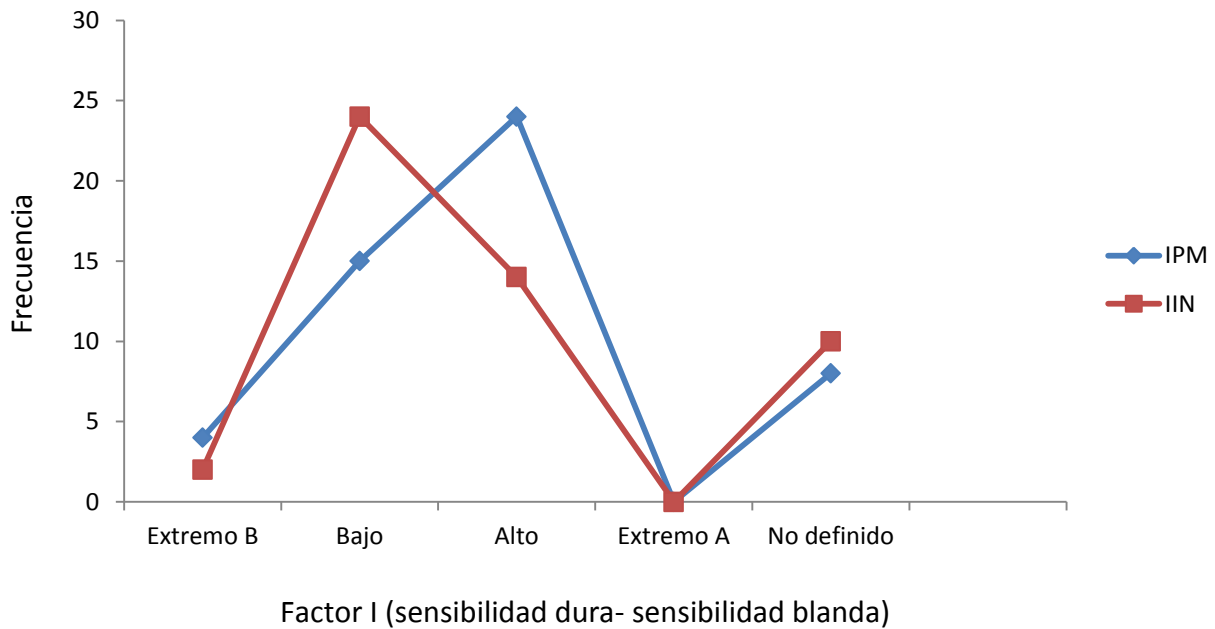


Figura 12. Muestra las puntuaciones generales del factor I (sensibilidad dura- sensibilidad blanda) en los rubros extremo bajo, bajo, alto, extremo alto y no definido.

Se observa que la mayor concentración se encuentra en los rubros alto y bajo. Sin embargo, en el rubro bajo se aprecia una diferencia mayor en el IIN, en comparación con él IPM. Sin embargo, en el rubro alto se aprecia una diferencia mayor en el IPM, en comparación con el IIN.

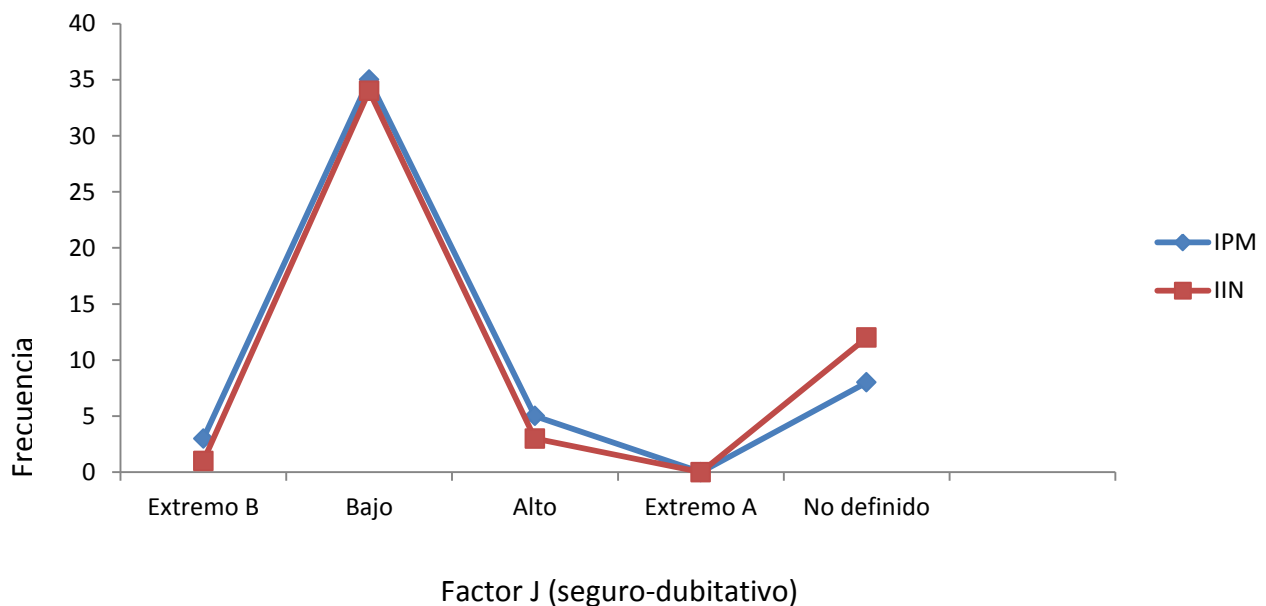


Figura 13. Muestra las puntuaciones generales del factor J (seguro-dubitativo) en los rubros extremo bajo, bajo, alto, extremo alto, y no definido en comparación con las dos poblaciones.

Se observa que la mayor concentración se encuentra en el rubro bajo. Sin embargo, se aprecia una diferencia mayor en el IPM, en comparación con él IIN.

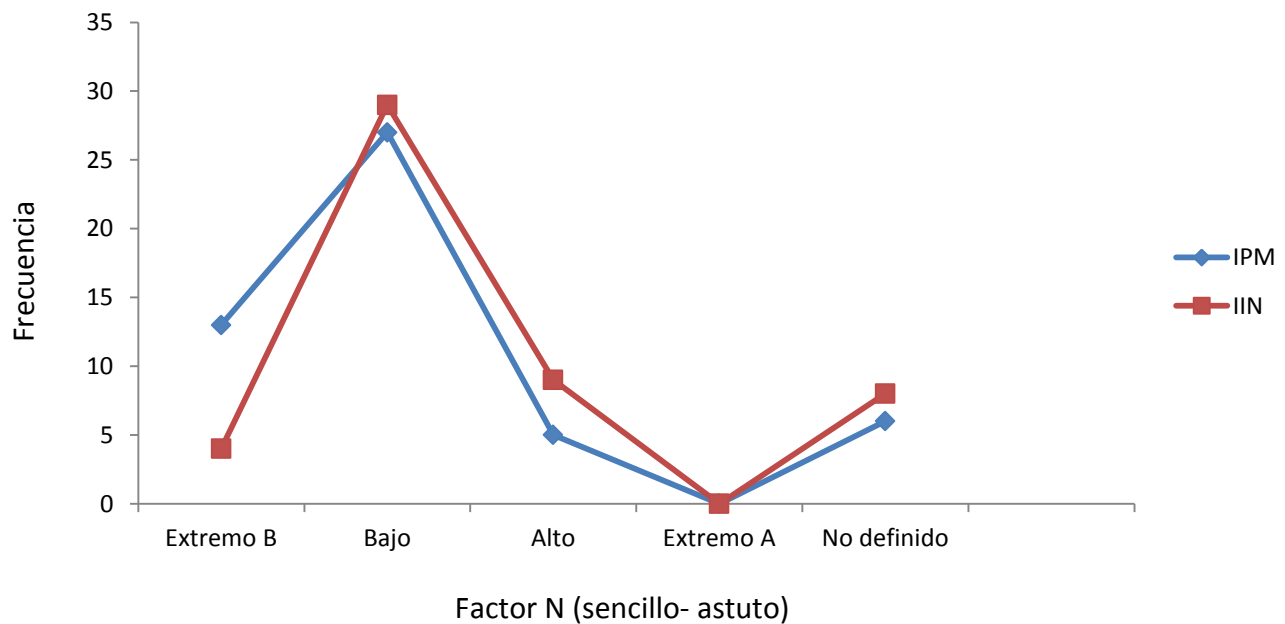


Figura 14. Muestra las puntuaciones generales del factor N (sencillo- astuto) en los rubros extremo bajo, bajo, alto, extremo alto, y no definido en comparación con las dos poblaciones.

Se observa que la mayor concentración se encuentra en el rubro bajo. Sin embargo, se aprecia una diferencia mayor en el IIN, en comparación con él IPM.

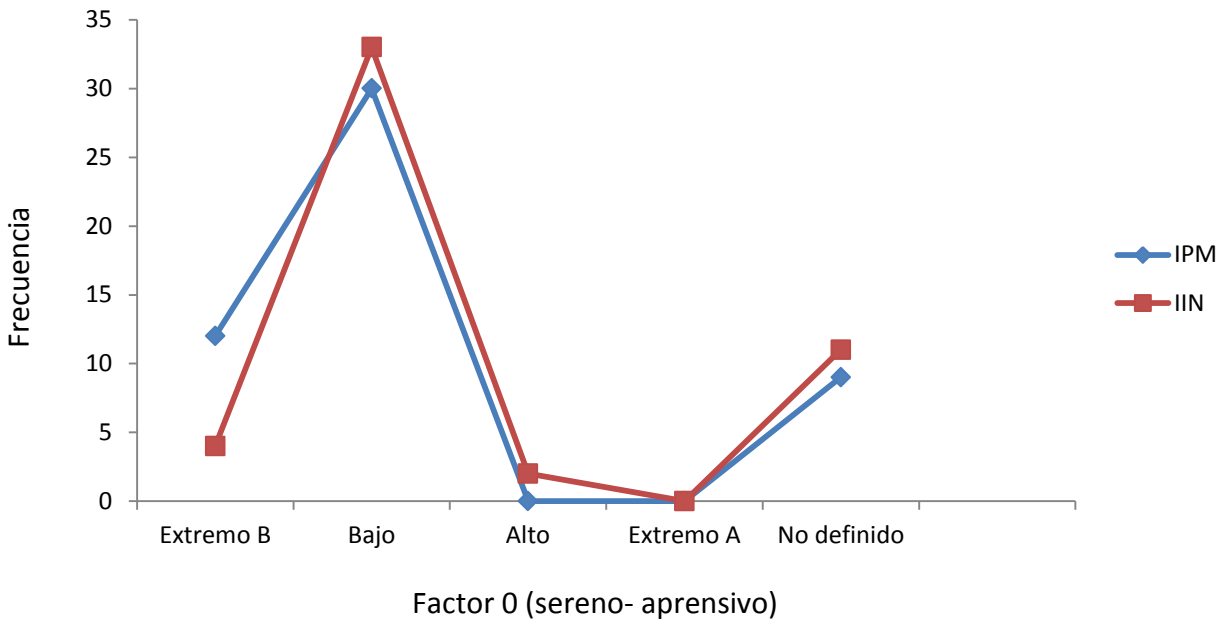


Figura 15. Muestra las puntuaciones generales del factor 0 (sereno- aprensivo) en los rubros extremo bajo, bajo, alto, extremo alto, y no definido en comparación con las dos poblaciones.

Se observa que la mayor concentración se encuentra en el rubro bajo. Sin embargo, se aprecia una diferencia mayor en el IIN, en comparación con él IPM.

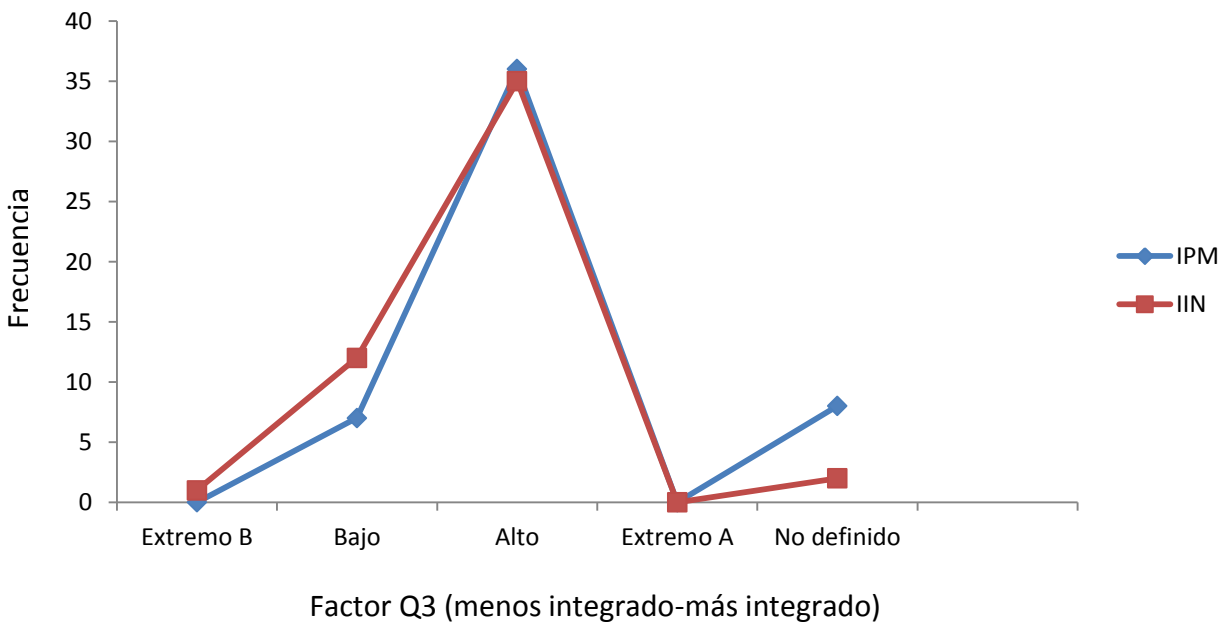


Figura 16. Muestra las puntuaciones generales del factor Q3 (menos integrado-más integrado) en los rubros extremo bajo, bajo, alto, extremo alto y no definido en comparación con las dos poblaciones.

Se observa que la mayor concentración se encuentra en el rubro alto. Sin embargo, se aprecia una diferencia mayor en el IPM, en comparación con el IIN.

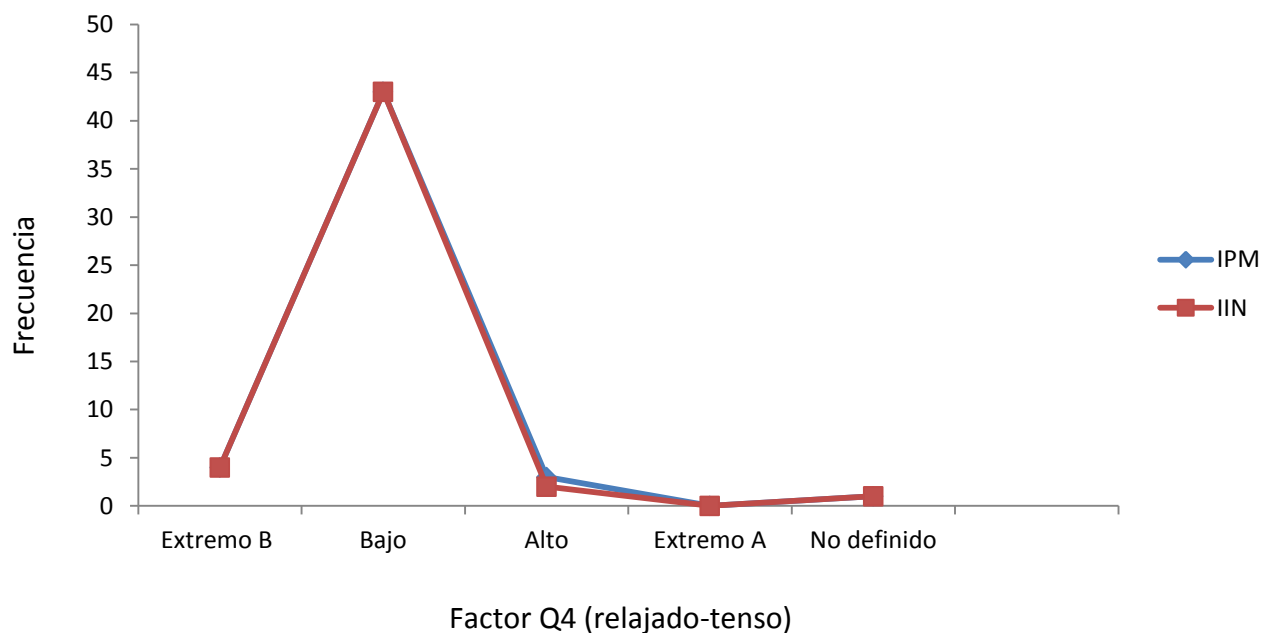


Figura 17. Muestra las puntuaciones generales del factor Q4 (relajado-tenso) en los rubros extremo bajo, bajo, alto, extremo alto, y no definido en comparación con las dos poblaciones.

Se observa que la mayor concentración se encuentra en el rubro bajo. Habiendo una igualación de puntuaciones en ambas instituciones.

Discusión

El estudio de la conformación de los rasgos de la personalidad ha sido un tema de gran relevancia para las ciencias humanas, incluyendo a la psicología, de donde se desprenden diversas teorías, que plantean diferentes causas o factores que componen la personalidad. Algunos de ellos plantean que ésta depende de factores biológicos, instancias que operan en el inconsciente, historia de reforzamientos etcétera, (Márquez, 1997).

Algunas teorías como la del aprendizaje social propuesta por Bandura proponen que el aprendizaje, basado en la observación e imitación de conductas principalmente de las figuras parentales determina el comportamiento de las personas, desde la infancia (Vielma, 2000).

Basándose en la teoría expuesta, el propósito de la presente tesis fue hallar diferencias en los rasgos de personalidad en niños que son criados por sus padres y niños que se encuentran en hogares sustitutos al cuidado del personal que ahí labora, sin embargo existe la presencia de una de las dos figuras parentales con quienes convive los fines de semana.

Se realizó un estudio de tipo descriptivo donde se buscó encontrar diferencias en los rasgos de personalidad de 101 sujetos, 51 pertenecientes a un hogar sustituto y 50 niños que son criados por sus padres provenientes de una escuela primaria, a los que se les aplicó el Cuestionario de Personalidad CPQ.

Para llegar a la obtención de resultados se realizó el recuento de cada uno de los rubros, para los 17 factores del CPQ y se elaboró las gráficas en donde se observa los valores para ambas poblaciones y sus tendencias, y por último la elaboración del perfil

general, de primero y segundo orden así como la interpretación en cuanto a rasgos de personalidad, basándose en el manual de CPQ de Porter y Catell.

En los resultados se observó que en 12 factores de 17 los resultados para ambas poblaciones son similares en cada uno de los rubros, esto quiere decir que no se encontró diferencia significativa en el número de sujetos con los rasgos de personalidad que mide cada uno de los factores.

Sin embargo se observó que hay 5 factores de los 17 correspondientes al Cuestionario de Personalidad CPQ, en los cuales hay una diferencia para ambas poblaciones. La diferencia que se describe con respecto a estos cinco factores se hace únicamente en los rubros alto y bajo ya que es donde se encuentra mayor significancia. El manual del Cuestionario de Personalidad CPQ únicamente describe los rasgos de personalidad de los sujetos que puntúan en estos rubros, sin dejar de mencionar la existencia de los otros rubros que son rubro extremo alto, extremo bajo, y no definido ya mencionados. (La aclaración que el manual describe con respecto a estos rubros se hace en la discusión de los rubros extremo bajo, extremo alto, y no definido).

A continuación se describen los valores cuantitativos en cada rubro, por cada factor en las dos poblaciones, el valor correspondiente en porcentajes y su interpretación en los factores donde no hay diferencia y donde se encontró diferencia.

Factores donde no se encontró diferencia

Rubro Alto

Factor Q1: (Ansiedad baja - Ansiedad alta): En el IPM hay tan solo 1 sujeto con ansiedad alta que corresponde el 1.96 % de la población, mientras que en el IIN, hay 3 sujetos que

corresponden al 6% de la población. Lo cual indica que en el IIN suelen haber más sujetos con ansiedad, no necesariamente son neuróticos, ya que la ansiedad puede ser ocasional, pero pueden presentar algún desajuste, como estar insatisfechos con su posibilidad de responder a las urgencias de la vida o con sus éxitos en lo que desean (Manual CPQ Porter y Catell, 2010).

Factor QII: (Introversión Extraversión): Para ambas poblaciones hay 48 sujetos lo cual representa para el IIN EL 96% de la población y para el IPM el 94.1% de la población. Lo cual indica que para ambas poblaciones suelen haber sujetos posiblemente socialmente desenvueltos, no inhibidos, con buena capacidad para lograr y mantener contactos personales (Manual CPQ Porter y Catell 2010).

Factor A: (Reservado, alejado, crítico. Abierto, afectuoso, reposado, participativo): En el IPM hay 35 sujetos con rasgos abiertos y sociales que corresponden al 68.6% de la población, mientras que en el IIN hay 33 casos que corresponden al 66% de la población. Lo cual indica que es probable que haya un mayor número de sujetos en el IPM con posibles rasgos abiertos y sociales, los cuales se ponen particularmente en manifiesto en el grado en que el sujeto responde favorablemente a la actuación de los profesores, y en general a toda la situación escolar (Manual CPQ Porter y Catell 2010).

Factor B: (Inteligencia baja, pensamiento concreto. Inteligencia alta, pensamiento abstracto): En el IPM hay 37 sujetos con inteligencia alta que corresponden al 72.54% de la población mientras que en el IIN hay 36 sujetos que corresponden al 72% de la población. Lo cual indica que es probable que en el IPM suelen haber más sujetos con una posible rapidez en su comprensión y aprendizaje y en el IIN es posible que haya

menos sujetos con inteligencia alta. Sin embargo la diferencia con el IIN no es significativa para decir que en esta institución hay menor población con este nivel de inteligencia. Es preciso mencionar que este factor es una medida muy simple de los aspectos intelectuales y nunca debe remplazar a una medida más estable de inteligencia obtenida con otros test más apropiado (Manual CPQ Porter y Catell 2010).

Factor C: (Afectado por los sentimientos, emocionalmente poco estable, turbable. Emocionalmente estable, tranquilo, maduro, afronta la realidad): En el IPM hay 47 sujetos emocionalmente estables que corresponden al 92.1% de la población mientras que en el IIN hay 41 sujetos que corresponden al 82% de la población. Lo cual indica que es probable que en el IPM los sujetos posiblemente suelen mostrarse en relativa calma, parecen estables, socialmente maduros y mejor preparados para relacionarse con los demás. En el IIN, suelen haber menos sujetos con este rasgo de personalidad.(Manual CPQ Porter y Catell 2010).

Factor E: (Sumiso, obediente, dócil, acomodaticio, cede fácilmente. Dominante, dogmático, agresivo, obstinado): En el IIN hay 25 sujetos con características dominantes y agresivas que corresponden al 50% de la población mientras que en el IPM hay 22 sujetos que corresponden al 43.1% de la población. Lo cual indica, que en el IIN es probable, que suelen haber más sujetos con rasgos posiblemente más activos, dominantes, y agresivos, es probable que la expresión de este factor es más la conducta agresiva que una dominancia que tenga éxito, puesto que a esa edad no se han aprendido las técnicas de manipulación social, estos sujetos tienen a menudo problemas de conducta, pero si su agresividad es manejado de modo que desarrolle una expresión

más constructiva, la adaptación posterior del niño puede tener más éxito. En el IPM suelen haber menos sujetos con este rasgo (Manual CPQ Porter y Catell 2010).

Factor G: (Despreocupado o desatento con las reglas, actúa por conveniencia propia, con poca fuerza del superego. Consciente, perseverante, moralista, sensato, sujeto a las normas, con mucha fuerza del superego): En el IIN hay 41 sujetos con rasgos conscientes que corresponden al 82% de la población, mientras que en el IPM hay 35 sujetos que corresponden al 68.6% de la población. Lo cual indica que en el IIN es probable que suelen haber más sujetos con posibles rasgos conscientes, perseverantes, moralistas etc. La escala parece reflejar el grado en que el niño ha incorporado los valores del mundo de los adultos. En esta época de la infancia tiene especial importancia la valoración que otorga a su rendimiento en la situación escolar (Manual CPQ Porter y Catell 2010). En el IPM suelen haber menos sujetos con este rasgo de personalidad.

Factor: J (Seguro, le gusta la actividad en grupo, activo, vigoroso. Dubitativo, irresoluto, reservado, individualista, no le gusta actuar en grupo): En el IPM hay 5 sujetos con rasgos Dubitativos e individualistas que corresponden al 9.80% de la población, mientras que en el IIN hay 3 sujetos que corresponden al 6% de la población. Lo cual indica que en el IPM es probable que suelen haber más sujetos con rasgos posiblemente más individualistas motrizmente reprimidos, críticos con los demás y despreciativos (Manual CPQ Porter y Catell 2010).

Factor: N (Sencillo, natural, franco, sentimental. Astuto, calculador, prudente, perspicaz). En el IIN hay 9 sujetos con rasgos astutos que corresponden al 18% de la población, mientras que en el IPM hay 5 sujetos que corresponden al 9.80% de la población. Lo cual

indica que en el IIN es probable que suelen haber más sujetos posiblemente más receptivos, habilidosos, realistas y oportunistas. La expresión específica de este factor en los niños parece menos claramente definida. Sin embargo, la puntuación alta señala que ese sujeto ha captado mejor los modos de los adultos y de sus compañeros y consecuentemente persigue sus propios intereses (Manual CPQ Porter y Catell 2010). En el IPM suelen haber menos sujetos con este rasgo de personalidad.

Factor: O (Sereno, apacible, confiado, seguro de sí. Aprensivo, con sensación de culpabilidad, insegura, preocupada, turbable, con autoreproches): En el IIN hay 2 sujetos con rasgos aprensivos que corresponden al 4% de la población, mientras que en el IPM hay 0 sujetos. Lo cual indica que en el IIN es probable que los sujetos se puedan caracterizar por presentar posibles rasgos de Irritabilidad, ansiedad, o depresión según las situaciones específicas (Manual CPQ Porter y Catell 2010).

Factor: Q3 (Menos integrado, relajado, sigue sus propias necesidades, descuidado de las reglas sociales. Más integrado, socialmente escrupuloso, autodisciplinado, compulsivo, control de su autoimagen.) En el IPM hay 36 sujetos con rasgos más integrados que corresponden al 70.5% de la población, mientras que en el IIN hay 35 sujetos que corresponden al 70% de la población. Lo cual indica que en el IPM es probable que suelen haber más sujetos con rasgos posiblemente socialmente escrupulosos autodisciplinados, compulsivos, con control de sus autoimagen (Manual CPQ Porter y Catell 2010).

Factor: Q4 (Relajado, tranquilo, pesado, sosegado, no frustrado. Tenso, frustrado, presionado, sobreexitado, inquieto): En el IPM hay 3 sujetos con rasgos tensos que

corresponden al 5.88% de la población, mientras que en el IIN hay 2 sujetos que corresponden al 4% de la población. Lo cual indica que en el IPM suelen sentirse frustrados y pueden mostrar irritabilidad o mal humor (Manual CPQ Porter y Catell 2010).

Rubro Bajo

Factor QI: (Ansiedad baja - Ansiedad alta): En el IPM hay 50 sujetos con ansiedad baja que representa el 98.03 % de la población, mientras que en el IIN, hay 43 sujetos que corresponden al 86% de la población. Lo cual indica que es probable que en el IPM suelen haber más sujetos con ansiedad baja y es posible que encuentren que la vida es gratificante y que logran llevar a cabo lo que creen importante. En el IIN suelen haber menos sujetos con este rasgo de personalidad (Manual CPQ Porter y Catell 2010).

Factor QII: (Introversión Extraversión): Para ambas poblaciones hay un sujeto lo cual representa para el IIN EL 2% de la población y para el IPM el 1.96% de la población. Lo cual indica que para ambas poblaciones suelen haber pocos sujetos reservados, autosuficientes e inhibidos en los contactos personales (Manual CPQ Porter y Catell 2010).

Factor A: (Reservado, alejado, crítico.- Abierto, afectuoso, reposado, participativo): En el IPM hay 5 sujetos con rasgos reservados que corresponden al 9.80% de la población, mientras que en el IIN hay 4 casos que corresponden al 8% de la población. Lo cual indica que hay un mayor número de sujetos en el IPM con posibles rasgos fríos y alejados, los cuales se ponen particularmente en manifiesto en el grado en que el sujeto

responde favorablemente a la actuación de los profesores, y en general a toda la situación escolar (Manual CPQ Porter y Catell 2010).

Factor B: (Inteligencia baja, pensamiento concreto. Inteligencia alta, pensamiento abstracto): En el IPM hay 8 sujetos con inteligencia baja que corresponden al 15.68% de la población mientras que en el IIN hay 7 sujetos que corresponden al 14% de la población. Lo cual indica que es probable que en el IPM suelen haber más sujetos lentos en su comprensión y aprendizaje. Cabe mencionar que este factor es una medida muy simple de los aspectos intelectuales y nunca debe remplazar a una medida más estable de inteligencia obtenida con otros test más apropiados (Manual CPQ Porter y Catell 2010).

Factor C: (Afectado por los sentimientos, emocionalmente poco estable, turbable. Emocionalmente estable, tranquilo, maduro, afronta la realidad): En el IIN hay 4 sujetos afectados por los sentimientos que corresponden al 8% de la población mientras que en el IPM hay 2 sujetos que corresponden al 3.92% de la población. Lo cual indica que es probable que en el IIN los sujetos suelen ser posiblemente menos tolerantes a la frustración (Manual CPQ Porter y Catell 2010).

Factor E: (Sumiso, obediente, dócil, acomodaticio, cede fácilmente. Dominante, dogmático, agresivo, obstinado): En el IIN hay 20 sujetos con rasgos sumisos que corresponden al 40% de la población mientras que en el IPM hay 18 sujetos que corresponden al 35.29% de la población. Lo cual indica, la probabilidad que en el IIN suelen haber más sujetos con posibles rasgos dóciles, obedientes y sumisos (Manual CPQ Porter y Catell 2010).

Factor G: (Despreocupado o desatento con las reglas, actúa por conveniencia propia, con poca fuerza del superego. Consciente, perseverante, moralista, sensato, sujeto a las normas, con mucha fuerza del superego): En el IPM hay 11 sujetos con rasgos despreocupados con las reglas que corresponden al 21.56% de la población, mientras que en el IIN hay 6 sujetos que corresponden al 12% de la población. Lo cual indica que es probable que en el IPM suelen haber más sujetos con rasgos posiblemente ser más despreocupados, desatentos con las reglas, actúan por conveniencia con poca fuerza del superego. La escala parece reflejar el grado en que el niño ha incorporado los valores del mundo de los adultos. En esta época de la infancia tiene especial importancia la valoración que otorga a su rendimiento en la situación escolar (Manual CPQ Porter y Catell 2010). Y en el IIN suelen haber menos sujetos con este rasgo de personalidad.

Factor: J (Seguro, le gusta la actividad en grupo, activo, vigoroso. Dubitativo, irresoluto, reservado, individualista, no le gusta actuar en grupo): En el IPM hay 35 sujetos con rasgos de seguridad que corresponden al 68.6% de la población, mientras que en el IIN hay 34 sujetos que corresponden al 68% de la población. Lo cual indica que es probable que en el IPM suelen haber más sujetos con posibles rasgos más libremente expresivos, activos, así como poco críticos (Manual CPQ Porter y Catell 2010).

Factor: N (Sencillo, natural, franco, sentimental. Astuto, calculador, prudente, perspicaz): En el IIN hay 29 sujetos con rasgos sencillos y naturales que corresponden al 58% de la población, mientras que en el IPM hay 27 sujetos que corresponden al 52.9% de la población. Lo cual indica que es probable que en el IIN suelen haber más sujetos con posibles rasgos sentimentales y torpes socialmente (Manual CPQ Porter y Catell 2010).

Factor: O (Serenos, apacible, confiado, seguro de sí. Aprensivo, con sensación de culpabilidad, inseguro, preocupado, turbable, con autoreproches): En el IIN hay 33 sujetos con rasgos serenos que corresponden al 66% de la población, mientras que en el IPM hay 30 sujetos que corresponden al 58.8% de la población. Lo cual indica que es probable que en el IIN Los sujetos suelen haber más sujetos con rasgos serenos, apacibles, confiados y seguros de sí (Manual CPQ Porter y Catell 2010).

Factor: Q3 (Menos integrado, relajado, sigue sus propias necesidades, descuidado de las reglas sociales. Más integrado, socialmente escrupuloso, autodisciplinado, compulsivo, control de su autoimagen): En el IIN hay 12 sujetos con rasgos menos integrados que corresponden al 24% de la población, mientras que en el IPM hay 7 sujetos que corresponden al 13.72% de la población. Lo cual indica que es probable que en el IIN suelen haber más sujetos que tiendan a mostrar una posible despreocupación por el control de los deseos y por las demandas sociales. Es probable que tengan más problemas con las normas escolares, no con una intención delincuente, sino por despreocupación y negligencia (Manual CPQ Porter y Catell 2010). En el IPM suelen haber menos sujetos con este rasgo de personalidad.

Factor: Q4 (Relajado, tranquilo, pesado, sosegado, no frustrado. Tenso, frustrado, presionado, sobreexitado, inquieto): Para ambas poblaciones hay 43 lo cual representa para el IIN EL 96% de la población y para el IPM el 94.1% de la población. Lo cual indica que es probable que para ambas poblaciones suelen haber sujetos que posiblemente reflejan una compostura que hace fácil la sociabilidad con rasgos de personalidad relajados, tranquilos y no frustrados (Manual CPQ Porter y Catell 2010). Esto sugiere que

es posible que el hecho de que un niño viva en una institución de lunes a viernes y conviva con alguna de sus figuras parentales los fines de semana no esté relacionada con una posible actitud más relajada y no frustrada con respecto a niños que viven con sus dos figuras parentales (Guerra, 2002).

Rubro Extremo Bajo.

Nota: Conforme al manual del CPQ y las normas de interpretación descritas en la página 25 párrafo 3 Los extremos superior del decatipo 10 e inferior del decatipo 1 se encuentran a dos y media desviaciones típicas a ambos lados de la media que es 5.50

Factor QI: (Ansiedad baja - Ansiedad alta): En el IIN hay 4 sujetos con rasgos ansiosos en un extremo bajo, que corresponde al 8% de la población, mientras que en el IPM hay 0 sujetos. Lo cual indica que es probable que en el IIN suelen haber sujetos con posible falta de motivación ante las tareas difíciles (Manual CPQ Porter y Catell 2010). En el IPM no hay sujetos específicamente en este rubro con este rasgo de personalidad. Esto sugiere que es posible que el hecho de que un niño viva en una institución de lunes a viernes y conviva con alguna de sus figuras parentales los fines de semana no tenga relación con la posible presencia de rasgos ansiosos (Bengoechea, 1996).

Factor QII: (Introversión Extraversión): En el IPM hay 2 sujetos que corresponde al 3.92% de la población, mientras que en el IIN hay 0 sujetos.

Factor QIII: (Calma- Excitabilidad/Dureza): En el IPM hay 5 sujetos que corresponden al 9.80% de la población, mientras que en el IIN hay 3 sujetos que corresponde al 6% de la población.

Factor A: (Reservado, alejado, crítico.- Abierto, afectuoso, reposado, participativo).

Para ambas poblaciones hay 0 sujetos en el rubro extremo bajo.

Factor B: (Inteligencia baja, pensamiento concreto. Inteligencia alta, pensamiento abstracto): En el IPM hay 3 sujetos que corresponden al 5.88% de la población mientras que en el IIN hay 0 sujetos.

Factor C: (Afectado por los sentimientos, emocionalmente poco estable, turbable. Emocionalmente estable, tranquilo, maduro, afronta la realidad): Para ambas poblaciones hay 0 sujetos en extremo bajo.

Factor D: (Calmoso, poco expresivo, poco activo, algo soso, cauto. Excitable, impaciente, exigente, hiperactivo, no inhibido) En el IIN hay 8 sujetos que corresponden al 16% de la población mientras que en el IPM hay 3 sujetos que corresponden al 5.8% de la población.

Factor E: (Sumiso, obediente, dócil, acomodaticio, cede fácilmente. Dominante, dogmático, agresivo, obstinado): En el IPM hay 6 sujetos que corresponden al 11.76% de la población mientras que en el IIN hay 3 sujetos que corresponden al 6% de la población.

Factor F: (Sobrio, prudente, serio, taciturno. Entusiasta, confiado a la buena ventura, incauto): En el IPM hay 11 sujetos que corresponden al 21.56% de la población mientras que en el IIN hay 3 sujetos que corresponden al 6 % de la población.

Factor G: (Despreocupado o desatento con las reglas, actúa por conveniencia propia, con poca fuerza del superego. Consciente, perseverante, moralista, sensato, sujeto a las normas, con mucha fuerza del superego): En el IPM hay 3 sujetos que corresponden al 5.88% de la población, mientras que en el IIN hay 0 sujetos.

Factor H: (Cohibido, tímido, sensible a la amenaza. Emprendedor, socialmente atrevido, no inhibido, espontáneo): En el IPM como en el IIN hay 1 sujeto que corresponden en el IPM al 1.96% de la población, mientras que en el IIN corresponden al 2% de la población.

Factor I: (Sensibilidad dura, rechazo a las ilusiones, realista, confianza en si mismo. Sensibilidad blanda, impresionable, dependiente, superprotegido): En el IPM hay 4 sujetos que corresponden al 7.84% de la población, mientras que en el IIN hay 2 sujetos que corresponden al 4% de la población.

Factor: J (Seguro, le gusta la actividad en grupo, activo, vigoroso. Dubitativo, irresoluto, reservado, individualista, no le gusta actuar en grupo): En el IPM hay 3 sujetos que corresponden al 5.88% de la población, mientras que en el IIN hay 1 sujeto que corresponde al 2% de la población.

Factor: N (Sencillo, natural, franco, sentimental. Astuto, calculador, prudente, perspicaz):

En el IPM hay 13 sujetos que corresponden al 25.4% de la población, mientras que en el IIN hay 4 sujetos que corresponden al 8% de la población.

Factor: O (Serenos, apacible, confiado, seguro de sí. Aprensivo, con sensación de

culpabilidad, inseguro, preocupado, turbable, con autoreproches): En el IPM hay 12

sujetos que corresponden al 23.5% de la población, mientras que en el IIN hay 4 sujetos que corresponden al 8% de la población.

Factor: Q3 (Menos integrado, relajado, sigue sus propias necesidades, descuidado de las

reglas sociales. Más integrado, socialmente escrupuloso, autodisciplinado, compulsivo,

control de su autoimagen): En el IIN hay 1 sujeto que corresponden al 2% de la población, mientras que en el IPM hay 0 sujetos.

Factor: Q4 (Relajado, tranquilo, pesado, sosegado, no frustrado. Tenso, frustrado,

presionado, sobreexcitado, inquieto): Para ambas poblaciones hay 4 sujetos lo cual

representa para el IIN el 7.8% de la población y para el IPM el 8% de la población.

Rubro Extremo Alto

Nota: Conforme al manual del CPQ y las normas de interpretación descritas en la página 25 párrafo 3 Los extremos superior del decatipo 10 e inferior del decatipo 1 se encuentran a dos y media desviaciones típicas a ambos lados de la media aritmética que es 5.50

Factor QI: (Ansiedad baja - Ansiedad alta): Para ambas poblaciones hay 0 sujetos con ansiedad alta en extremo alto. Lo cual indica que no hay sujetos específicamente en este rubro. Acerca de esta puntuación el Manual CPQ menciona que una puntuación en extremo alto en este factor sugiere un índice de desorganización de la acción y de posibles alteraciones fisiológicas (Manual CPQ Porter y Catell 2010).

Factor QII: (Introversión Extraversión): Para ambas poblaciones hay 0 sujetos en extremo alto.

Factor QIII: (Calma- Excitabilidad/Dureza): Para ambas poblaciones hay 0 sujetos en extremo alto

Factor A: (Reservado, alejado, crítico.- Abierto, afectuoso, reposado, participativo): En el IIN hay 1 sujeto que corresponden al 2% de la población, mientras que en el IPM hay 0 sujetos.

Factor B: (Inteligencia baja, pensamiento concreto. Inteligencia alta, pensamiento abstracto): En el IIN hay 3 sujetos que corresponden al 6% de la población mientras que en el IPM hay 1 sujeto que corresponde al 1.96% de la población.

Factor C: (Afectado por los sentimientos, emocionalmente poco estable, turbable. Emocionalmente estable, tranquilo, maduro, afronta la realidad): Para ambas poblaciones hay 0 sujetos en extremo alto.

Factor D: (Calmoso, poco expresivo, poco activo, algo soso, cauto. Excitable, impaciente, exigente, hiperactivo, no inhibido): En el IPM hay 1 sujeto que corresponden al 1.96% de la población mientras que en el IIN hay 0 sujetos.

Factor E: (Sumiso, obediente, dócil, acomodaticio, cede fácilmente. Dominante, dogmático, agresivo, obstinado): Para ambas poblaciones hay 0 sujetos en extremo alto.

Factor F: (Sobrio, prudente, serio, taciturno. Entusiasta, confiado a la buena ventura, incauto): En el IIN hay 1 sujetos que corresponden al 2% de la población mientras que en el IPM hay 0 sujetos.

Factor G: (Despreocupado o desatento con las reglas, actúa por conveniencia propia, con poca fuerza del superego. Consciente, perseverante, moralista, sensato, sujeto a las normas, con mucha fuerza del superego): En el IIN hay 1 sujeto que corresponden al 2% de la población, mientras que en el IPM hay 0 sujetos.

Factor H: (Cohibido, tímido, sensible a la amenaza. Emprendedor, socialmente atrevido, no inhibido, espontaneo): Para ambas poblaciones hay 0 sujetos en extremo alto.

Factor I: (Sensibilidad dura, rechazo a las ilusiones, realista, confianza en sí mismo. Sensibilidad blanda, impresionable, dependiente, superprotegido): Para ambas poblaciones hay 0 sujetos en extremo alto.

Factor: J (Seguro, le gusta la actividad en grupo, activo, vigoroso. Dubitativo, irresoluto, reservado, individualista, no le gusta actuar en grupo): Para ambas poblaciones hay 0 sujetos en extremo alto.

Factor: N (Sencillo, natural, franco, sentimental. Astuto, calculador, prudente, perspicaz): Para ambas poblaciones hay 0 sujeto en extremo alto.

Factor: O (Serenos, apacibles, confiados, seguros de sí. Aprensivos, con sensación de culpabilidad, inseguros, preocupados, turbables, con autoreproches): Para ambas poblaciones hay 0 sujetos en extremo alto.

Factor: Q3 (Menos integrado, relajado, sigue sus propias necesidades, descuidado de las reglas sociales. Más integrado, socialmente escrupuloso, autodisciplinado, compulsivo, control de su autoimagen): Para ambas poblaciones hay 0 sujetos en extremo alto.

Factor: Q4 (Relajado, tranquilo, pesado, sosegado, no frustrado. Tenso, frustrado, presionado, sobreexcitado, inquieto): Para ambas poblaciones hay 0 sujetos en extremo alto.

Rubro No Definido.

Nota: Conforme al manual del CPQ y las normas de interpretación descritas en la página 25 párrafo 6. En algunas escalas, dada la pequeña variabilidad de las puntuaciones directas del CPQ, no han aparecido algunos decatipos; cuando esto ocurre en un extremo

de la escala de decatipos (1ó 10), se debe a una pequeña asimetría de las distribuciones, y en esa zona el instrumento resulta menos discriminativo.

Factor QI: (Ansiedad baja - Ansiedad alta): Para ambas poblaciones hay 0 sujetos en el rubro no definido.

Factor QII: (Introversión Extraversión): En el IIN hay 1 sujeto que corresponde al 2% de la población, mientras que en el IPM hay 0 sujetos.

Factor QIII: (Calma- Excitabilidad/Dureza): Para ambas poblaciones hay 0 sujetos en el rubro no definido.

Factor A: (Reservado, alejado, crítico.- Abierto, afectuoso, reposado, participativo): En el IPM hay 11 sujetos, que corresponde al 21.56% de la población, mientras que en el IIN 12 sujetos que corresponde al 24% de la población.

Factor B: (Inteligencia baja, pensamiento concreto. Inteligencia alta, pensamiento abstracto): En el IPM hay 2 sujetos, que corresponde al 3.92% de la población, mientras que en el IIN hay 2 sujetos que corresponde al 8% de la población.

Factor C: (Afectado por los sentimientos, emocionalmente poco estable, turbable. Emocionalmente estable, tranquilo, maduro, afronta la realidad): En el IPM hay 2 sujetos, que corresponde al 3.92% de la población, mientras que en el IIN hay 5 sujetos que corresponde al 10% de la población.

Factor D: (Calmoso, poco expresivo, poco activo, algo soso, cauto. Excitable, impaciente, exigente, hiperactivo, no inhibido): Para ambas poblaciones hay 0 sujetos en el rubro no definido.

Factor E: (Sumiso, obediente, dócil, acomodaticio, cede fácilmente. Dominante, dogmático, agresivo, obstinado): En el IPM hay 5 sujetos, que corresponde al 9.80% de la población, mientras que en el IIN hay 2 sujetos que corresponde al 4% de la población.

Factor F: (Sobrio, prudente, serio, taciturno. Entusiasta, confiado a la buena ventura, incauto.): En el IPM hay 11 sujetos, que corresponde al 21.56% de la población, mientras que en el IIN hay 8 sujetos que corresponde al 16% de la población.

Factor G: (Despreocupado o desatento con las reglas, actúa por conveniencia propia, con poca fuerza del superego. Consciente, perseverante, moralista, sensato, sujeto a las normas, con mucha fuerza del superego): En el IPM hay 2 sujetos, que corresponde al 3.92% de la población, mientras que en el IIN hay 2 sujetos que corresponde al 4% de la población.

Factor H: (Cohibido, tímido, sensible a la amenaza. Emprendedor, socialmente atrevido, no inhibido, espontaneo): En el IPM hay 10 sujetos, que corresponde al 19.60% de la población, mientras que en el IIN hay 4 sujetos que corresponde al 8% de la población.

Factor I: (Sensibilidad dura, rechazo a las ilusiones, realista, confianza en sí mismo. Sensibilidad blanda, impresionable, dependiente, superprotegido): En el IPM hay 8

sujetos, que corresponde al 15.68% de la población, mientras que en el IIN hay 10 sujetos que corresponde al 20% de la población.

Factor: J (Seguro, le gusta la actividad en grupo, activo, vigoroso. Dubitativo, irresoluto, reservado, individualista, no le gusta actuar en grupo): En el IPM hay 8 sujetos, que corresponde al 15.68% de la población, mientras que en el IIN hay 12 sujetos que corresponde al 24% de la población.

Factor: N (Sencillo, natural, franco, sentimental. Astuto, calculador, prudente, perspicaz): En el IPM hay 6 sujetos, que corresponde al 11.76% de la población, mientras que en el IIN hay 8 sujetos que corresponde al 16% de la población.

Factor: O (Serenos, apacible, confiado, seguro de sí. Apreensivo, con sensación de culpabilidad, inseguro, preocupado, turbable, con autoreproches): En el IPM hay 9 sujetos, que corresponde al 17.64% de la población, mientras que en el IIN hay 11 sujetos que corresponde al 22% de la población.

Factor: Q3 (Menos integrado, relajado, sigue sus propias necesidades, descuidado de las reglas sociales. Más integrado, socialmente escrupuloso, autodisciplinado, compulsivo, control de su autoimagen): En el IPM hay 8 sujetos, que corresponde al 15.68% de la población, mientras que en el IIN hay 2 sujetos que corresponde al 4% de la población.

Factor: Q4 (Relajado, tranquilo, pesado, sosegado, no frustrado. Tenso, frustrado, presionado, sobrecitado, inquieto): En el IPM hay 1 sujeto, que corresponde al 1.96% de la población, mientras que en el IIN hay 1 sujeto que corresponde al 2% de la población.

Factores donde existe diferencia Rubros Alto y Bajo

Factor I: (Sensibilidad dura, rechazo a las ilusiones, realista, confianza en sí mismo. Sensibilidad blanda, impresionable, dependiente, superprotegido): Instituto Pro-niñez Mexicana A.C. (IPM) Rubro Alto 24 que corresponde al 47.05 % de la población. Rubro Bajo 15 que corresponde al 29.41%, Instituto Isaac Newton (IIN) Rubro Alto 14 que corresponde al 28% de la población. Rubro Bajo 24 que corresponde al 48% de la población.

Se observa que en el IIN, hay mayor concentración de población en el rubro bajo, lo cual indica que con respecto a su población, suelen haber más sujetos de un perfil con sensibilidad dura, que implica que poseen rasgos de personalidad más independientes con cierto rechazo a las ilusiones, más realistas, y con confianza en sí mismos, mientras que una población menor suelen tener un perfil con sensibilidad blanda, que implica que poseen rasgos de personalidad más dependientes (temerosa evitación de la amenaza física, y simpatía por las necesidades de los demás) , superprotegidos e impresionables (Manual CPQ Porter y Catell, 2010).

Por otro lado se observa que en el IPM hay mayor concentración en el rubro alto, lo cual indica que con respecto a su población suelen haber más sujetos de un perfil con sensibilidad blanda que implica que poseen rasgos de personalidad, más dependientes (temerosa evitación de la amenaza física, y simpatía por las necesidades de los demás) , superprotegidos e impresionables, mientras que una población menor suele tener un perfil con sensibilidad dura, que implica que poseen rasgos de personalidad, más independientes, con cierto rechazo a las ilusiones, más realistas, y con confianza en sí mismos (Manual CPQ Porter y Catell 2010).

Factor H: (Cohibido, tímido, sensible a la amenaza. Emprendedor, socialmente atrevido, no inhibido, espontáneo): Instituto Pro-niñez Mexicana A.C. (IPM) Rubro Alto 19 que corresponde al 37.25% de la población, Rubro Bajo 21 que corresponde al 41.17% de la población, Instituto Isaac Newton (IIN) Rubro Alto: 23 que corresponde al 46% de la población. Rubro Bajo 22 que corresponde al 44% de la población.

Se observa que en el IIN no hay una diferencia significativa en los rubros alto y bajo con respecto a su población, lo cual indica que hay un número representativo de la población que suelen tener un perfil emprendedor, implica que poseen rasgos de personalidad socialmente atrevidos no inhibidos y espontáneos, se relacionan libre y atrevidamente con los demás; mientras que otro número representativo de la población suelen tener un perfil cohibido, implica que poseen rasgos de personalidad, tímidos y sensibles a la amenaza, son más sensibles, se amedrentan fácilmente y, mediante el alejamiento, intentan evitar la amenaza y excesiva estimulación sociales (Manual CPQ Porter y Catell 2010).

Por otro lado se observa que en el IPM no hay una diferencia significativa en los rubros alto y bajo con respecto a su población, lo cual indica que hay un número representativo que suelen tener un perfil cohibido, implica que poseen rasgos de personalidad, tímidos y sensibles a la amenaza, son más sensibles, se amedrentan fácilmente y, mediante el alejamiento, intentan evitar la amenaza y excesiva estimulación sociales; mientras que otro gran número de población suelen tener un perfil emprendedor, implica que poseen rasgos de personalidad socialmente atrevidos no inhibidos y espontáneos, se relacionan libre y atrevidamente con los demás (Manual CPQ Porter y Catell 2010). Sin embargo hay una diferencia sólo en el rubro alto con respecto a la otra población.

Factor F: (Sobrio, prudente, serio, taciturno. Entusiasta, confiado a la buena ventura, incauto): Instituto Pro-niñez Mexicana A.C. (IPM) Rubro Alto 15 que corresponden al 29.41% de la población. Rubro Bajo 14 que corresponden al 27.45% de la población.

Instituto Isaac Newton (IIN) Rubro Alto 18 que corresponden al 36% de la población. Rubro Bajo 21 que corresponden al 42%.

Se observa que en el IPM no hay una diferencia significativa en los rubros alto y bajo con respecto a su población, lo cual indica que hay un número representativo de la población que suelen tener un perfil entusiasta, implica que poseen rasgos de personalidad optimistas y seguros de sí mismos, proviene en mayor proporción de un medio familiar relativamente seguro y cariñoso; mientras que otro número representativo de la población suelen tener un perfil sobrio, implica que poseen rasgos de personalidad, prudente, serios y taciturnos, provienen en mayor proporción de un medio familiar que está caracterizado por una privación de afectos (Manual CPQ Porter y Catell 2010).

Por otro lado se observa que en el IIN no hay una diferencia significativa en los rubros alto y bajo con respecto a su población, lo cual indica que hay un número representativo que suelen tener un perfil sobrio, implica que poseen rasgos de personalidad serios y taciturnos, provienen en mayor proporción de un medio familiar caracterizado por una privación de afectos; mientras que otro número representativo de población suelen tener un perfil entusiasta, implica que poseen rasgos de personalidad, optimista y seguros de sí mismos. Proviene en mayor proporción de un medio familiar relativamente seguro y cariñoso (Manual CPQ Porter y Catell 2010). Sin embargo hay una diferencia sólo en el rubro bajo con respecto a la otra población.

Factor D: (Calmoso, poco expresivo, poco activo, algo soso, cauto. Excitable, impaciente, exigente, hiperactivo, no inhibido): Instituto Pro-niñez Mexicana A.C. (IPM) Rubro Alto 25

que corresponde al 49.01% de la población. Rubro Bajo 22 que corresponde al 43.13% de la población, Instituto Isaac Newton (IIN) Rubro Alto 17 que corresponde al 34% de la población. Rubro Bajo 25 de la población que corresponde al 50% de la población.

Se observa que en el IPM no hay una diferencia significativa en los rubros alto y bajo con respecto a su población, lo cual indica que hay un número representativo de la población que suelen tener un perfil excitable, implica que poseen rasgos de personalidad impacientes, exigentes, hiperactivos y no inhibidos. Suelen mostrar una tendencia a exhibir excitación a una pequeña provocación, o una hiperactivación a diferentes tipos de estímulo; mientras que otro número representativo de la población suelen tener un perfil de calma, implica que poseen rasgos de personalidad, poco expresivo, poco activo, algo “soso” y cauto. Lo cual parece describir al niño emocionalmente plácido. (Manual CPQ Porter y Catell 2010).

Se observa que en el IIN, hay un mayor número de sujetos en el rubro bajo, lo cual indica que con respecto a su población, suelen haber más sujetos de un perfil de calma, que implica que poseen rasgos de personalidad, poco expresivo, poco activo, algo “soso”, cauto. Lo cual parece describir al niño emocionalmente plácido; mientras que una población menor suelen tener un perfil excitable, que implica que poseen rasgos de personalidad impaciente, exigente, hiperactivo, no inhibido. Suelen mostrar una tendencia a exhibir excitación a una pequeña provocación, o una hiperactivación a diferentes tipos de estímulos (Manual CPQ Porter y Catell 2010).

Factor QIII: (Calma- Excitabilidad/Dureza): Instituto Pro-niñez Mexicana A.C (IPM) Rubro Alto 18 que corresponde al 35.29% de la población. Rubro bajo 28 que corresponde al 54.90% de la población, Instituto Isaac Newton (IIN) Rubro Alto 29 que corresponde al 58% de la población. Rubro Bajo 18 que corresponde al 36% de la población.

Se observa que en el IIN, hay mayor concentración de población en el rubro alto, lo cual indica que con respecto a su población, suelen haber más sujetos de un perfil con excitabilidad/ dureza, que implica que poseen rasgos de personalidad, más hiperactivos y de sensibilidad dura, agresivos y obstinados, entusiastas, calculadores y perspicaces; aunque les gusta la actividad en grupo, se despreocupan de las normas y siguen sus propias necesidades; mientras que una población menor suelen tener un perfil de calma que implica que poseen rasgos de personalidad con sensibilidad blanda, impresionables, acomodaticios, y sumisos, sobrios y prudentes, sentimentales, socialmente escrupulosos y poco expresivos (Manual CPQ Porter y Catell 2010).

Por otro lado se observa que en el IPM hay mayor concentración en el rubro bajo, lo cual indica que con respecto a su población suelen haber más sujetos de un perfil de calma que implica que poseen rasgos de personalidad con sensibilidad blanda, impresionables, acomodaticios, sumisos, sobrios, prudentes, sentimentales, socialmente escrupulosos y poco expresivos; mientras que una población menor suelen tener un perfil con excitabilidad/ dureza, que implica que poseen rasgos de personalidad, más hiperactivos y de sensibilidad dura, agresivos y obstinados, entusiastas, calculadores y perspicaces; aunque les gusta la actividad en grupo, se despreocupan de las normas y siguen sus propias necesidades (Manual CPQ Porter y Catell 2010).

Comentarios finales

Pese algunas teorías que afirman que los menores que habitan en hogares sustitutos se encuentran en desventajas en comparación con los que viven en un hogar al cuidado de sus padres, y que es posible que estas desventajas disminuyeran de alguna forma, si pudiese el menor con frecuencia mantener alguna relación con sus

padres (Nieves, 2009). Se observó que al menos en el Instituto Pro-Niñez Mexicana A.C. que funge como hogar sustituto encargada de albergar a menores hijos de madres o padres solteras y el Instituto Isaac Newton donde se imparte la educación básica (Primaria) a menores que viven al cuidado de ambas figuras parentales; no se encontraron diferencias significativas en cuanto al desarrollo de la personalidad y habilidad mental que evalúa el Cuestionario de Personalidad Para Niños CPQ.

El Propósito de la presente tesis fue hallar si se encontraban diferencias en los rasgos de personalidad en niños que son criados por sus padres, y niños que se encuentran en hogares sustitutos al cuidado del personal que ahí labora. Este segundo grupo tiene una característica: cuenta con la presencia de una de sus dos figuras parentales.

Con este estudio pudimos observar, que el hecho de que un menor viva en situación de internamiento y conviva solo con una de sus figuras parentales no ha influido de manera significativa en los rasgos de personalidad con respecto a niños que viven al cuidado de sus dos padres; Sin embargo, entre las limitaciones que pudieron haber influido en el resultado de la investigación fue el hecho de no haber podido acceder a otros hogares sustitutos donde los internos no tuvieran ningún contacto con sus padres, así como el acceso a más sujetos en las instituciones donde se realizó el estudio.

Referencias

Aiello, B. (2008). Personalidad infantil. *Innovación y Experiencias Educativas*, Vol 15. No 8.

Alberdi, I. (1999). *La nueva familia Española*. Madrid España: Tauros.

Albores, L. Márquez, E. & Estañol, B. (2003). ¿Que es el temperamento? El retorno de un concepto ancestral. *Salud Mental*, Vol 26. No 3.

Bee, H. & Mitchell, S. (1987). *El desarrollo de la personalidad en todas las etapas de su vida*. México: Harta.

Bengoechea, P. (1996). Un análisis comparativo de respuestas a la privación parental en niños de padres separados y niños huérfanos en un régimen de internado. *Psicothema*, Vol 8. No 3.

Burlingham, D. (1977). *Niños Sin Familia*: Biblioteca Práctica de Pedagogía, Psicología y Psicopatología de la Infancia. Paideia (Planeta) Vol. 29.

Calvin, H. (2009). *Compendio de Psicología Freudiana*: Paidós Psicología Profunda. México: Buenos Aires Barcelona.

Casullo, M. (2000). *El inventario de personalidad Big Five*. Universidad Buenos Aires: Facultad de psicología.

Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad*. México: Pertice hall.

Compás, B. & Gotlib, I. (2002). *Introducción a la psicología clínica: ciencia y práctica*. México: McGraw-Hill interamericana.

Contini, N. (2000). La inteligencia emocional y social y el conocimiento tácito y su valor en la vida cotidiana. *Psicodebate, psicología cultura y sociedad*, Vol 5.

Díaz; R. Allen; M. (2009). Factores del Abuso Sexual en la Niñez y la Adolescencia en Estudiantes de Morelos, México. *Revista Saude*, Año 3. No 43. 506-514.

Dorado, J. (1999). Privación Psicosocial en Niños de Orfanato. *Asociación de Neuropsiquiatría*, Vol X. No 35.

Escolano, A. & Rodríguez, J. (2000). Estructura factorial de la versión reducida del Eysenck personality profiler. *Psicothema*, Vol 12. No 3.

Espina, A. (2004). *Familia, educación y diversidad cultural*. Universidad Salamanca. España.

Faxas, F. (2000). *Familia Mexicana: Familia Educación Cultural y Social en México Contemporáneo*. México: Ediciones RR.

Fierro, A. (1983). *Elementos cognitivos y otros en el sistema de la personalidad*. Estudios de psicología N. 16.

Flandrin, J. (2000). *Orígenes de la Familia Moderna*. Madrid: Critica.

Franco, M. (2012). Ensayo Sobre los Problemas Sociales en México (Educación). *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol VIII. No 176. ISSN: 1138-9788.
Depósito Legal: 21.741-98

Gálvez, C. (2003). *Paternidad Irresponsable*. Universidad de san Carlos de Guatemala: Tesis de licenciatura.

Gómez, C. (2009, 27 de septiembre). La crisis afecta cada familia pelagra una generación. *La Jornada*, Economía p.3.

González, M. (2008). *Derechos Humanos de los Niños: Una Propuesta de Fundamentación*. UNAM. México.

Guerra, M. (2002). *Condiciones económicas y sociales de las niñas y adolescentes internadas en el hogar juvenil femenino pura de Rooss*. Universidad de San Carlos de Guatemala: Tesis de licenciatura.

Hernández, C. (2007, 5 de marzo). Viven en la pobreza 11% de las familias mexicanas. *El Universal El Siglo de Torreón*. Nacional p. 7.

Hernández, N.H. López, J. & Álvarez, A. (2010) *Dibujo y realidad en niños internados del centro educacional*, Curso policlínico universitario "Capri". Ciudad Habana.

Lerner, S. (2008). Familias en el siglo XXI: Realidades Políticas y Públicas. *Revista Latinoamericana de la población*, Año 2. No 3.

Luna, L. & Sanabria, E. (2006). *Agresividad infantil producto del aprendizaje social y las emociones*. Universidad autónoma de Iztapalapa.

Márquez, E. (1997). *El desarrollo de la personalidad en niños y adolescentes*. Escuela de Ciencias Psicológicas.

Martínez, C. (2008) Violencia Intrafamiliar en 60% de las familias mexicanas. periodicodigital.com.mx.

Melendro, M. Perdomo, S. & Suarez, L. (2000). Adolescentes y jóvenes en dificultad social. *Revista de estudios sociales y de psicología aplicada*, Vol 1. No 120. ISSN 0417-81R06.

Mendoza, N. & Solís, A. H. (1999). Rendimiento académico de niños que viven en un albergue o lugares propios. *Revista de la facultad de educación de la Universidad Autónoma de Yucatán*, Vol 3. No 19.

Molina, H. (2005). *El hogar Sustituto como una Salida Alternativa al Internamiento de Niños, Niñas y Adolescentes en Estado de Protección por Orfandad y Abandono*. Universidad de San Carlos de Guatemala. Tesis de licenciatura.

Monteoliva, A. & García, A. (2001). Diferencias individuales y sociodemográficas entre adolescentes, que viven en el hogar familiar y adolescentes que viven en residencias escolares. *Revista: de Psicología. General y aplicada*, Vol .54 No 4. 587-603.

Nieves, M. (2009). *El Niño Abandonado Familia, Afecto y Equilibrio Personal*. México: Trillas.

Perez, M. (2010). *Impacto psicológico que sufren las niñas y niños al ingresar al hogar casa Bernade*. Universidad de san Carlos de Guatemala: Tesis de licenciatura.

Pinar, F. (2000). *La familia en la Historia*. Salamanca España: Ediciones Universidad Salamanca.

Porter, R.B. & Catell, R.B. (2010). *Manual del Cuestionario de personalidad para niños de 8 a 12 años C P Q*. Madrid: TEA. Ediciones.

Rappoport, L. (1986). *La personalidad desde los 6 a los 12 años, el niño escolar*. Buenos Aires: Paidós

Reyes, G. & Pérez, M. (1999). Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto, y otros rasgos de personalidad en niños de 8 años. *Apuntes de psicología*, Vol 22. 153-169.

Robles, D. (2012) Encuentro internacional de la Educación.
educacionadebate.org

Rodríguez, I. (2006). *Teorías de la personalidad* Tecana American University. Accelerated Degree Program Bachelor of Science in Psychology.

Romero, E. (2005). Que unidades debemos emplear, las dos disciplinas de la psicología de la personalidad. *Anales de psicología*, Vol 21. No 2.

Ruiz, J (2010). *La teoría Cognoscitiva del Aprendizaje Social*. Universidad Nacional Autónoma de México Escuela Nacional Preparatoria.

Ruiz, Y. (2010). Aprendizaje Vicario aplicaciones educativas en el aula. *Revista digital para profesionales de la enseñanza* SNN: 1989-4023. Dep. Leg: GR 2786200.

Sánchez, R. (1999). *Los cinco grandes factores: como entender la personalidad y como evaluarla*. Investigador Asistente del CONICET.

Schaffer, R. (2000). *Desarrollo Social*. Siglo XXI. Editores, S.A. de C.V. México.

Steels, E. (2009, 9 de diciembre). El impacto de la crisis en México, el desplome y el despertar. Post- crisis. *El Universal, Red Política* p.12

Vielma, E. & Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vigostsky Piaget Bandura y Bruner (1986) paralelismo en sus posiciones en relación con su desarrollo. *Educere, Artículos*, Año 3. No 9.

ANEXO 1

CPQ –A

Primera parte

Instrucciones

En esta prueba, vas a encontrar una serie de frases o preguntas sobre lo que haces y lo que piensas.

La mayoría de las preguntas tienen dos contestaciones; delante de ellas están las letras “A” y “B”. En estos casos deberás leer cada pregunta y elegir la respuesta que este mas acuerdo con tu manera de pensar y de hacer las cosas. Después, te fijas en la letra que lleva adelante y la marcas en la hoja de respuestas:

Fíjate en el siguiente ejemplo para que entiendas mejor lo que tienes que hacer:

Ejemplo x: ¿Qué preferirías hacer?

- A. Ver una película policiaca
- B. Jugar en la calle con tus amigos

En este ejemplo, si te gustase más “Ver una película policiaca”, tendrás que marcar la letra A en la hoja de respuestas. En cambio, si prefieres “Jugar en la calle con tus amigos”, tendrás que marcar la letra B. Ahora, marca tu contestación en el ejemplo x de la hoja.

Encontraras algunas preguntas que tienen tres contestaciones, con las letras “A”, “B” y “C”. En este caso, deberás elegir la contestación que consideres correcta y marcar, en la hoja de respuestas, la letra que lleve delante.

Fíjate en este ejemplo:

Ejemplo Y: ¿Cuál de las palabras tienen menos relación con las demás: verde, rojo, grande, amarillo?

- A. Verde.
- B. Grande.
- C. Amarillo.

La respuesta correcta es grande, porque las otras palabras: “verde”, “amarillo” y “rojo” tienen relación entre sí, por ser los tres nombres de colores. Como “grande” tiene la letra B, deberás marcar esa letra en la hoja de respuestas. Hazlo tú mismo.

Algunas preguntas no estarán hechas de la forma que a ti te gustaría: sin embargo deberás contestar a todas y con mucha sinceridad.

No te detengas demasiado en ninguna pregunta, contéstala, y pasa en seguida a la siguiente:

Recuerda que tienen que contestarlas todas; pero solamente puedes elegir una repuesta de las dos o tres que hay.

Cuestionario

1. Cuando visitas un edificio que no conoces prefieres...
 - A. Que alguien te lo enseñe.
 - B. Verlo por tu cuenta.
2. Normalmente, significa lo mismo que...
 - A. Generalmente.
 - B. Pocas veces.
 - C. Siempre.
3. En el colegio, te encuentras.
 - A. Nervioso y a disgusto.
 - B. Feliz y contento.
4. Hablar a tus padres con mal genio es algo que tu...
 - A. Haces algunas veces
 - B. Crees que está mal hacerlo
5. Tu profesor piensa que en clase eres un alumno que.
 - A. Esta sentado sin moverse.
 - B. Te mueves demasiado.
6. Cuando tus amigos discuten...
 - A. Intervienes en la discusión
 - B. Te quedas callado hasta que terminan.
7. ¿A dónde irías más a gusto?
 - A. Al cine.
 - B. A la iglesia.
8. Crees que...
 - A. Trabajas tan bien como debes.
 - B. Podrías hacerlo mejor.
9. ¿Qué historias te gustan más?
 - A. Las que cuentan batallas contra indios.
 - B. Las que cuentan como los indios hacen sus vestidos.
10. Cuando oyes un ruido fuerte....
 - A. Te asustas.
 - B. No le das importancia.
11. ¿Qué te gustaría más?
 - A. Pescar sin ayuda de otros.
 - B. Jugar con otros niños.
12. Cundo dices "te apuesto lo que quieras a que tengo razón" la mayoría de las veces sueles...
 - A. Tener razón.
 - B. Estar equivocado.
13. La vida de colegio es...
 - A. Dura.
 - B. Agradable.
14. En tus tareas escolares.
 - A. Te olvidas con frecuencias de las cosas.
 - B. Estas seguro de recordar las cosas.
15. Cundo un chico se ríe de ti...
 - A. Te sienta mal

- B. Te ríes tú también
16. El pie es la pierna, lo que la mano es...
- A. A la muñeca.
 - B. Al dedo.
 - C. Al brazo.
17. En los juegos del patio...
- A. Sueles estar bien parado.
 - B. Corres mucho.
18. Cuando alguien hace las cosas con lentitud esto...
- A. Te molesta.
 - B. No te molesta.
19. ¿Qué te gustaría más?
- A. Cazar mariposas.
 - B. Dibujar mariposas.
20. Los juguetes...
- A. Los compras tú mismo.
 - B. Te los compra tu madre.
21. Haces lo que está mandando...
- A. Siempre.
 - B. Solo cuando alguien te ve.
22. Tus sentimientos...
- A. Son heridos fácilmente.
 - B. No son heridos fácilmente.
23. ¿Qué te gustaría más?
- A. Coleccionar sellos.
 - B. Jugar al fútbol o al baloncesto.
24. Si otros quisieran que hicieras algo que tú no quieres hacer...
- A. Te enfadarías.
 - B. Harías lo que ellos quieren.
25. Si fueras un animal salvaje, preferirás un...
- A. León.
 - B. Caballo veloz.
26. La mayoría de las cosas...
- A. Tú las puedes hacer bien.
 - B. Los demás las pueden hacer mejor tu.
27. ¿Qué preferirás?
- A. Ir al colegio.
 - B. Trabajar en casa.
28. Cuando sueñas...
- A. Los animales te persiguen.
 - B. Pasan cosas agradables.
29. Tu madre piensa que eres...
- A. Demasiado activo e inquieto.
 - B. Tranquilo.
30. El número que vendría después de: 7,5,3..., es:
- A. 9
 - B. 1
 - C. 0
31. Piensas que podrías hacer bien...
- A. Casi todas las cosas.

- B. Muy pocas cosas.
- 32. En tu familia...
 - A. Estas feliz y contento.
 - B. Tienes problemas.
- 33. ¿Con quién prefieres hablar?
 - A. Con tu profesor.
 - B. Con un buen amigo.
- 34. Si dos chicos se estuvieran peleando en el patio...
 - A. Dejarías que se peleasen.
 - B. Irías a decírselo al profesor.
- 35. Si comienzas una tarea y te resulta difícil...
 - A. La dejas.
 - B. Continúas trabajando.
- 36. Los profesores nuevos...
 - A. Te dan miedo.
 - B. Generalmente te gustan.
- 37. ¿Qué te gustaría más?
 - A. Montar en bicicleta.
 - B. Escuchar música.
- 38. Tus profesores...
 - A. Te riñen.
 - B. Están contentos contigo.
- 39. Las personas mayores...
 - A. Siempre están dispuestas a escucharte.
 - B. Se enfadan cuando hablas.
- 40. En clase...
 - A. Puedes levantarte fácilmente para preguntar.
 - B. Te da vergüenza hacerlo.
- 41. ¿Qué preferirías?
 - A. Leer libros divertidos.
 - B. Hacer ejercicios de aritmética.
- 42. Cuando algún pequeño problema te molesta...
 - A. Te enfadas tanto que quieres tirar cosas.
 - B. No pierdas la calma.
- 43. Haces los trabajos.
 - A. Despacio.
 - B. Deprisa.
- 44. ¿Cuál de las palabras frío, caliente, mojado y templado no tiene relación con las demás?
 - A. Templado.
 - B. Frío.
 - C. Mojado.
- 45. Crees que...
 - A. Sonríes mucho.
 - B. No sonríes mucho.
- 46. Si la gente te empuja en el autobús...
 - A. Te sonríes.
 - B. Te enfadas.
- 47. ¿Qué te gustaría más ahora?
 - A. Tener osos aquí delante.

- B. Escuchar cuentos sobre osos.
48. ¿Qué te gustaría más?
A. Trabajar con libros en la biblioteca.
B. Ser general del ejército (o director- jefe de un gran hospital).
49. Cuando te llama tu madre...
A. Tardas un rato en ir.
B. Vas inmediatamente.
50. La mayoría de los chicos...
A. Son amables contigo.
B. Algunas veces no te tratan bien.
51. ¿Qué te gustaría más?
A. Leer un libro.
B. Jugar con la pelota.
52. Si alguien se le ocurre una idea nueva...
A. Dices que te parece bien.
B. Esperas hasta estar seguro.
53. Los cuentos largos...
A. Te gustan.
B. Te cansan.
54. Tus planes...
A. Con frecuencia no se realizan.
B. Se cumplen.
55. Si tienes que hacer las dos cosas ¿Qué harías primero?
A. Ayudar a lavar los platos.
B. Ver la televisión.
56. Cuando tienes prisa...
A. Dejas tu ropa ordenada a pesar de todo.
B. Las dejas de cualquier manera.
57. Tienes...
A. Muchos amigos y amigas.
B. Solo unos pocos y buenos.
58. Si el tío de María es mi padre, ¿Qué parentesco tiene conmigo la hermana de María?
A. Prima.
B. Sobrina.
C. Tía.
59. En tu grupo...
A. Es otro el jefe.
B. Eres tu quien dirige.
60. La gente dice que...
A. Gritas cuando te enfadas.
B. Tienes paciencia.
61. En la forma de hacer las cosas, crees que...
A. Tu madre las hace siempre mejor.
B. Algunas veces las haces tu mejor.
62. ¿Qué te gustaría ser?
A. Bailarín.
B. Explorador.
63. Si sabes la respuesta...
A. Levantas la mano.

- B. Esperas a que te pregunten.
64. Tus padres...
- A. Están siempre dispuesto a escucharte.
 - B. Algunas veces están demasiado ocupados.
65. En un juego, preferirás ser un...
- A. Piloto de carreras.
 - B. Escritor famoso.
66. Si te gastan una broma pesada...
- A. Te ríes.
 - B. Te enfadas un poco.
67. El colegio...
- A. Te gustaría que no fuera tan aburrido.
 - B. Está bien tal como es.
68. La gente piensa que cometes...
- A. Muchos errores.
 - B. Pocos errores.
69. Cuando estás leyendo...
- A. Te cuesta concentrarte en lo que lees.
 - B. Puedes leer con atención hasta el final.
70. Cuando tu madre te llama por la mañana ...
- A. Te levantas inmediatamente.
 - B. Te cuesta mucho levantarte.

Fin de la primera parte.

Si te ha sobrado tiempo repasa lo que has hecho en esta primera parte.
No pases a la página siguiente hasta que te lo indiquen.

Segunda parte

Instrucciones

En esta segunda parte, vas a encontrar una serie de preguntas sobre lo que haces y lo que piensas, parecidas a las que has contestado ya en la primera parte.

Deberás contestar de la misma manera que antes. Si no te acuerdas, fíjate en los ejemplos que aparecen en las instrucciones de la primera parte.

Algunas preguntas no estarán hechas de la forma que a ti te gustara; sin embargo deberás contestarlas todas con mucha sinceridad.

No te detengas demasiado en ninguna pregunta, contéstala y pasa enseguida a la siguiente.

Recuerda que tienes que contestarlas todas, pero solamente puedes elegir una respuesta de las dos o tres que hay.

71. Generalmente:
- A. Terminas enseguida tus tareas escolares.
 - B. Te llevan demasiado tiempo.
72. Recoger, es lo contrario de...
- A. Esparcir.
 - B. Reunir.
 - C. Ahorrar.

73. Las personas mayores piensan que eres...
A. Travieso y malo.
B. Bien educado.
74. Si está mal hacer algo...
A. Algunas veces lo haces, a pesar de todo
B. No lo haces.
75. ¿Qué te gustaría más?
A. Ser profesor de un colegio.
B. Ser un gran cazador.
76. Cuando la gente habla y ríe...
A. Puedes trabajar.
B. Te gustaría que hubiese silencio.
77. Si un perro estuviese ladrándote...
A. Gritarías "¡cállate!"
B. Dirás "Está intentando ser un buen perro".
78. Cuando tienes preocupaciones...
A. Las olvidas enseguida.
B. Te duran mucho tiempo.
79. Si ves un escarabajo grande...
A. Te atreves a tocarlo.
B. Te desagrada tocarlo.
80. En cuanto a tu aspecto...
A. Te gustaría ser más atractivo.
B. Crees que ya eres atractivo.
81. ¿Qué preferirías leer?
A. Cuentos cortos.
B. Un libro de muchas páginas.
82. La mayoría de las cosas que intentas...
A. Las terminas con éxito.
B. Te salen mal con frecuencia.
83. Si un compañero te dice una palabra insultante...
A. Riñes con él.
B. Haces como que no te importa.
84. Al oír un ruido grande...
A. Te asustas.
B. Solo miras a ver qué pasa
85. Cuando vas perdiendo en un partido...
A. A veces lo dejas, y así te ahorras energías
B. Entonces juegas con más ardor.
86. Escuchar es a oír, como mirar es a...
A. Pasear.
B. Darse cuenta.
C. Ver.
87. Piensas que...
A. Casi todos hacen los trabajos mejor que tú.
B. Tú los haces tan bien como cualquiera.
88. El profesor...
A. Dice a veces que eres descuidado y desordenado.
B. Nunca lo dice
89. En el patio de recreo...

- A. Alborotas mucho.
 - B. Juegas tranquilamente sin hacer mucho ruido
90. Piensas que...
- A. Podrías aprender a pilotear un avión.
 - B. Sería demasiado difícil
91. Al volver a tu casa...
- A. Vas directamente.
 - B. Te entretienes por el camino.
92. A la hora de elegir los juegos...
- A. Te cuesta mucho decidirte.
 - B. Eliges enseguida.
93. ¿Qué prefieres?
- A. Ir al colegio.
 - B. Hacer un viaje en coche.
94. Si estuvieras en lo más alto de una gran roca...
- A. Estarías asustado.
 - B. Te gustaría mirar el paisaje.
95. Cuando los otros cometen errores...
- A. Te ríes de ellos.
 - B. No te ríes.
96. ¿Qué preferirías que te llamaran?
- A. Inteligente y listo.
 - B. Amable y bueno.
97. ¿Qué preferirías?
- A. Aprender una lección en el colegio.
 - B. Ver jugar a otro.
98. Cuando hablan de un lugar que tú conoces bien
- A. Te pones a decir cosas sobre ese lugar.
 - B. Estas callado hasta que terminan.
99. Si el profesor encarga a otro alumno una tarea que quieres hacer tu...
- A. Te sienta mal.
 - B. Lo olvidas enseguida.
100. El número que vendría después de 12, 9, 6, ...
- A. 4
 - B. 3
 - C. 5
101. Puedes convencer a tus amigos para que acepten tus planes...
- A. Fácilmente.
 - B. Con dificultad.
102. Si la gente "te da la lata"...
- A. Lo tomas a broma.
 - B. Te enfadas.
103. ¿Qué preferirías?
- A. Escribir un libro.
 - B. Ser el autor principal de una obra de teatro.
104. Cuando caminas por encima de una tapia o un tronco...
- A. Lo haces bien.
 - B. Otros lo hacen mejor que tú.
105. Cuando están preparados los regalos de Reyes...
- A. Intentas abrirlos antes de tiempo.

- B. Esperas hasta el momento debido.
106. Ordinariamente...
- A. Tienes miedo de las cosas que pueden pasarte.
 - B. Estas contento de las cosas tal como están.
107. ¿Qué preferirías ser?
- A. Veterinario (especialista en animales).
 - B. Pianista.
108. ¿Tienes mareos?
- A. Sí.
 - B. No.
109. Eres bueno porque...
- A. Te gusta ser bueno.
 - B. Podrías tener problemas si fueras malo.
110. Crees que...
- A. Te van bien las cosas.
 - B. Tienes muchos problemas.
111. Para que tu habitación este limpia y ordenada, preferirías
- A. Que se cuide de ello otra persona.
 - B. Encargarte de ello tú mismo.
112. Si la comida no te gusta...
- A. Te quejas.
 - B. Te la comes, sin quejarte.
113. Piensas que los demás chicos...
- A. Se aprovechan de ti.
 - B. Son amables contigo.
114. ¿Cuál de las palabras nadar, correr, sentarse y volar no tiene relación con las demás?
- A. correr.
 - B. volar.
 - C. Sentarse.
115. Si te perdieras...
- A. Sabrías que hacer.
 - B. Te asustarías
116. En clase...
- A. Estas sentado sin moverte.
 - B. Te gusta moverte mucho.
117. Cuando te regalan algún juguete nuevo...
- A. Te gusta probarlo tú mismo.
 - B. Dejas que alguien te enseñe cómo funciona.
118. Preferirás tener un perro...
- A. Pequeñito y cariñoso.
 - B. Grande y fuerte.
119. Cuando tu madre está enfadada contigo generalmente...
- A. Es por culpa de ella.
 - B. Piensas que eres tu quien tiene la culpa.
120. Cuando estás haciendo algo...
- A. Suele ayudarte tu padre.
 - B. No te gusta molestarle si está ocupado.
121. Cuando oyes historias tristes...
- A. Te dan ganas de llorar.

- B. No te hacen efecto.
122. Cuando tratas con los demás...
- A. Te prestan suficiente atención.
 - B. Tienes que hacer algo para que te hagan caso.
123. La gente prefiere a los que...
- A. Son buenos.
 - B. Dicen chistes ingeniosos.
124. Tu madre dice que...
- A. Hablas demasiado.
 - B. Eres callado y tranquilo.
125. ¿Te gusta estar con niños pequeños?
- A. Sí.
 - B. No.
126. Si tus amigos usan cosas sin pedírtelas.
- A. No te parece mal.
 - B. Te enfadas.
127. ¿Le gustan tus ideas a la gente?
- A. Sí.
 - B. No.
128. Tomás es más joven que Carlos. Juan es más joven que Tomás. El mayor es.
- A. Carlos.
 - B. Juan.
 - C. Tomás.
129. Cometes...
- A. Muchos errores.
 - B. Muy pocos.
130. Te sientes desilusionado...
- A. Con frecuencia.
 - B. Casi nunca.
131. Si el profesor te riñese muy duramente...
- A. Llorarías al contárselo a tu madre.
 - B. Te reirías al contárselo.
132. ¿Qué preferirás ser?
- A. Capitán de un yate de recreo.
 - B. Capitán de un submarino en la guerra.
133. Si alguien te pide a ayuda en un examen...
- A. No se la das para que lo haga él solo
 - B. Le ayudas si el profesor no está mirando.
134. Si te piden que hagas demasiadas cosas...
- A. Encuentras la manera de hacerlas.
 - B. Te pones nervioso y te armas un lío.
135. ¿Qué preferirás ser?
- A. Piloto de naves espaciales.
 - B. Artista.
136. Al levantarte por la mañana, en el primer momento...
- A. Ya estás de buen humor.
 - B. Te encuentras todavía cansado y con sueño
137. Prefieres un profesor...
- A. Que te deje salir con la tuya.

- B. Que sea exigente.
- 138. Cuando una tarea es demasiado difícil...
 - A. Te das por vencido y la dejas.
 - B. Sigues intentando resolverla.
- 139. Cuando te gastan una broma...
 - A. Te enfadas mucho.
 - B. Lo tomas con calma.
- 140. Si estuvieras enfadado...
 - A. Te irías sin decir nada a tu habitación.
 - B. Darías un portazo al salir.