

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**UNIDAD AJUSCO**

**ACADEMIA DE PSICOLOGIA EDUCATIVA**

**TESIS**

**“PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON LA  
VIOLENCIA INTRAFAMILIAR”**

**Por**

**Norma Palencia Rodríguez**

**Asesor: Profesora Sandra Córdova Hernández**

**México, D.F.,**

**julio de 2002.**

## RESUMEN

Se ha observado a través de los últimos años que los problemas de aprendizaje constituyen un serio problema para la salud y la educación, afectando al individuo a lo largo de toda su vida, en el caso de no atenderse a tiempo o de no recibir el tratamiento indicado.

Es por esta razón que el presente estudio, trata de dar a conocer los distintos factores que originan los problemas de aprendizaje en los niños, haciendo énfasis en la familia.

Por tal motivo, el presente estudio tiene como propósito proporcionar datos que den cuenta de la relación que existe, entre los problemas de aprendizaje y la violencia intrafamiliar, para ello, se dan a conocer las diferentes concepciones de lo que se entiende por violencia, posteriormente, se hace referencia a los antecedentes históricos, se mencionan los tipos de maltrato y se presentan las estadísticas existentes al respecto. En un segundo momento, se revisan los conceptos básicos inherentes al tema. Posteriormente se plasman las características de los sujetos que presentan problemas de aprendizaje y se analizan algunos enfoques que han abordado la categoría, como es el enfoque conductual, cognoscitivo, neuropsicológico, constructivista y el ecológico u holístico. Más adelante se aborda el papel que desempeña la familia en el logro escolar del infante, se revisaron algunas investigaciones que han relacionado el desempeño escolar y el ambiente familiar.

Por último se plantea una solución para atender, los problemas de aprendizaje.

# CONTENIDO

## Introducción

### **CAPÍTULO 1. Aprendizaje escolar**

#### 1.1. Conceptos básicos

1.1.1. Características de los sujetos con problemas de aprendizaje

#### 1.2. Clasificación de los factores en los problemas de aprendizaje

#### 1.3. Enfoques que abordan la categoría "problemas de aprendizaje"

1.3.1. Enfoque conductual

1.3.2. Enfoque Cognoscitivo

1.3.3. Enfoques constructivistas

1.3.4. Enfoque constructivista social

1.3.5. Enfoques ecológicos u holístico

1.3.6. Enfoque neuropsicológico

### **CAPÍTULO 2. Violencia Intrafamiliar**

2.1. Antecedentes históricos de la violencia intrafamiliar

2.2. La violencia intrafamiliar

2.3. El maltrato infantil

2.3.1. Tipos de violencia

2.3.2. Estadísticas

2.4. Causas

2.5. Consecuencias

### **CAPÍTULO 3. El papel de la familia en relación con los problemas de aprendizaje**

- 3.1. La familia
- 3.2. La familia y su relación con los problemas de aprendizaje

### **CAPÍTULO 4. Trabajo de campo**

- 4.1. Método
- 4.2. Tipo de estudio
  - 4.2.1. Sujetos
  - 4.2.2. Escenario
  - 4.2.3. Instrumentos
  - 4.2.4. Procedimiento
- 4.3. Resultados
- 4.4. Integración de los datos
- 4.5. Conclusiones

### **Contribución**

### **Bibliografía**

### **Anexos**

## **Introducción**

Es posible afirmar que una de las inquietudes más frecuentes en relación con la educación en nuestro país, se refiere al problema de bajo rendimiento que se observa en numerosos centros escolares, particularmente, los pertenecientes al sistema público. Así, este problema se relaciona de manera directa con la eficiencia en tareas académicas básicas como la lectura, la escritura y las matemáticas. A su vez, las dificultades en estas áreas guardan una estrecha relación con lo que se conoce como problemas de aprendizaje.

Cabe señalar que las explicaciones de por qué algunos niños muestran particular dificultad para desempeñarse en estas tareas, ha sido motivo de numerosos estudios; sin embargo, la mayoría de ellos se han centrado en la corrección de dichos problemas tratando de que se dote al niño de habilidades que les permitan superarlos, en tanto que son recientes los esfuerzos por analizar otro tipo de variables que no se centren en el niño, sino que rescaten el papel que puede desempeñar un ambiente familiar propicio.

En tal perspectiva, el propósito del presente trabajo consistió en realizar un estudio que permitiera en un primer momento, conocer a los niños de cuarto año de primaria que presentaran problemas de aprendizaje utilizando para este fin la Escala de Observación para la detección de problemas de aprendizaje. Posteriormente, se aplicó a los padres de familia la Subescala de Cohesión, Expresividad y Conflicto de la Escala de Ambiente Social y Familiar con la intención de conocer si existía conflicto familiar. Por último se elaboró un formato de indicadores para identificar las conductas que presentan los niños que sufren violencia intrafamiliar, dentro del salón de clases.

Estos datos permitirán señalar la relación que existe entre la violencia intrafamiliar y los problemas de aprendizaje.

En su conjunto, el estudio ofrece pautas para proponer la realización de mayores esfuerzos con las familias de los niños en edad escolar, lo que repercutiría en posibilidades tanto de prevención de problemas como de corrección de los mismos.

En apoyo a lo anterior, el trabajo incluye una revisión sobre conceptos, características y los enfoques que abordan a los problemas de aprendizaje. De manera paralela, una exploración a los conceptos de violencia intrafamiliar, sus causas, consecuencias y estadísticas de la problemática. Posteriormente se revisa el papel específico que juega el entorno familiar en relación a los problemas de aprendizaje que presentan los niños en la escuela primaria. Esta revisión integrada, sustenta el método que se describe en su oportunidad para finalmente presentar los hallazgos obtenidos.

El presente trabajo es una investigación de campo, observacional, exploratoria, descriptiva y transversal, sobre la relación que tiene la violencia intrafamiliar con los problemas de aprendizaje en niños de edad escolar en una Institución de educación primaria.

La población de la que se obtuvo la muestra para llevar a cabo el presente trabajo está conformada por niños y niñas de nueve años de edad que cursan el cuarto año de primaria.

El estudio se llevó a cabo en la Escuela Primaria “Etiopía” perteneciente a la Secretaría de Educación Pública, ubicada en la delegación Álvaro Obregón en México D.F.

## **Justificación**

El primer motivo que justifica el proyecto es el personal, pues en virtud de la revisión realizada, considero evidente la necesidad de contribuir a encontrar soluciones a los problemas relacionados con el aprendizaje escolar, ello, a partir

del estudio de la relación que guarda el factor violencia intrafamiliar con el aprovechamiento de los alumnos.

En este sentido, la motivación fundamental subyacente al presente estudio, es el reconocimiento de que la educación y el aprendizaje son bases sólidas para el desarrollo integral del individuo en tanto producen un mayor crecimiento intelectual y emocional e, incluso, económico; pero se asume también que la educación no se limita a las experiencias escolares, sino que incluye necesariamente lo que el menor aprende en el contexto familiar, lo cual puede facilitar o entorpecer su aprendizaje y aprovechamiento en la escuela.

De esta forma, espero que los resultados que se obtengan sean útiles para mejorar no sólo el proceso educativo de los participantes, sino también la calidad y estilo de vida de las familias, pues como psicóloga educativa me interesa buscar caminos que propicien un mejor desarrollo del niño en etapa escolar y minimicen las conductas de aislamiento, timidez e introversión que son comunes en infantes víctimas de maltrato infantil; asimismo, dado que las dificultades de aprendizaje en los niños con problemas de violencia intrafamiliar pueden expresarse en distintas áreas, considero que los profesores deben estar capacitados para conocer específicamente las conductas que se presentan, de modo que puedan intervenir adecuadamente en las alternativas de prevención y solución.

También, encuentro una justificación organizacional, esto es, pienso que la importancia de indagar las consecuencias de la violencia intrafamiliar en un grupo de infantes en etapa escolar (4º de primaria), es un hecho relevante que puede coadyuvar en la mejora y operación de las escuelas públicas, y por consiguiente, en el papel que desempeña todo profesional en Psicología Educativa involucrado en dicho ambiente.

Además, creo que la sociedad en su conjunto debe estar interesada en conocer filosofías, procesos y/o herramientas que puedan procrear mejores seres humanos

y, como consecuencia, sociedades más sanas y desarrolladas, que sean funcionales para el nuevo medio ambiente que nos rodea.



# CAPÍTULO I

## APRENDIZAJE ESCOLAR

### 1.1. Conceptos básicos

Con el fin de comprender de manera más cabal el desarrollo del área de los problemas de aprendizaje, así como de las diversas aproximaciones que han contribuido a dicho desarrollo, es importante mencionar la revisión que hace Wiederholt, (c.p. Myers y Hammil, 1985) el cual organiza los avances del área en tres etapas a saber:

1. La *etapa de fundamentos* (1800 - 1930), en la cual se sentaron las bases científicas y se llevaron a cabo investigaciones a nivel cerebral.
2. La *etapa de transición* (1930 - 1960), en la cual se ampliaron las investigaciones realizadas en el periodo anterior sobre el niño.
3. La *fase de integración* (1960 - 1980), en la que los problemas de aprendizaje fueron reconocidos dentro de los programas escolares.

La investigación sistemática de las incapacidades para el aprendizaje se inició alrededor de 1800, con los estudios de Francis J. Gall, médico vienés que realizó estudios en personas que, como consecuencia de lesiones en la cabeza, habían perdido la capacidad para expresar sus sentimientos e ideas a través del lenguaje, condición a la que se denominó *ataxia*. En este mismo sentido, es relevante citar a

Dejerine, (cit. en Hammill, 1993) quien fue uno de los primeros que reportó un caso de incapacidad adquirida para la lectura, y a Samuel Orton, psiquiatra estadounidense que formuló sus propias teorías sobre las causas y tratamientos de los problemas específicos de la lectura, a los cuales denominó *estrefosimbolia*.

Pero es hasta 1963 cuando fue posible agrupar todos los problemas que presentaban los sujetos de investigación, en lo que se denominó "incapacidades de aprendizaje".

Corresponde al investigador del área de educación especial Samuel Kirt el dar a conocer el término "problemas de aprendizaje", el cual utilizó para agrupar desórdenes en el desarrollo del lenguaje, el habla, la lectura y la habilidad para interactuar socialmente. Dicha definición fue dada en un intento por agrupar desórdenes y términos tales como dislexia, hiperactividad, disfunción cerebral mínima, desórdenes perceptuales, desórdenes perceptomotrices y afasia de desarrollo, entre otros (Gearhearth, 1987; Hammill, 1990).

Hay que señalar que pueden mencionarse dos términos como ejemplo de las diversas aproximaciones que han sido utilizadas para referirse a los desórdenes que actualmente se engloban bajo el término de "problemas de aprendizaje": dislexia y disfunción cerebral mínima. El término más comúnmente empleado es el de dislexia, definida por Condemarin, M. y Chadwick, M. (1989) como un conjunto de síntomas reveladores de la disfunción parieto-occipital, generalmente hereditaria o a veces adquirida, que afecta el aprendizaje de la lectura en un continuo que va de lo leve a lo severo.

Por su parte, el término disfunción cerebral mínima se aplicó a niños con inteligencia normal, cercana a lo normal o por encima de lo normal, que tenían algún impedimento para el aprendizaje y/o problemas de conducta que van de lo leve a lo grave y que se asocian a desviaciones de la función del sistema nervioso central.

Otra de las grandes controversias en el campo de los problemas de aprendizaje, ha sido la definición del término. Es relevante señalar que Hammill realiza en 1990 un exhaustivo análisis de los intentos por definir el término y ofrece evidencias respecto de un posible consenso alrededor de la propuesta más reciente, la del

Comité Nacional Conjunto de Problemas de Aprendizaje (1981-1988), que expresa "es un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de desórdenes manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de las habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar o realizar operaciones matemáticas. Estos desórdenes son intrínsecos al individuo, presumiblemente debido a una disfunción en el sistema nervioso central y pueden ocurrir a lo largo de toda la vida".

Consultando a otro grupo de investigadores, se encuentra que Hallahan y Kauffman (1985) abordan el tema de los problemas de aprendizaje de la siguiente manera: "Un niño con problemas de aprendizaje es aquel que no tiene logros adecuados con respecto a su potencial. Puede estar en cualquier nivel de inteligencia y sus problemas pueden deberse a cualquier razón, bien pueden ser perceptuales o no: por ejemplo, hiperactividad, problemas de lenguaje, etc. Así mismo, puede o no tener problemas de lenguaje".

En fechas más recientes, Macotela (1996), en un intento por integrar los avances del campo así como los términos más significativos de las definiciones propuestas hasta la fecha, plantea la siguiente definición para los problemas de aprendizaje: "término genérico que aglutina un grupo heterogéneo de desórdenes en procesos psicológicos básicos, particularmente los asociados al desarrollo del lenguaje hablado y escrito, que se manifiestan en dificultades específicas para razonar (planear, analizar, sintetizar y tomar decisiones), hablar, escuchar, leer, escribir y manejar las matemáticas". Macotela agrega que los problemas de aprendizaje no se deben a deficiencia mental ni a problemas sensoriales (de visión o de audición) o físicos.

Es interesante hacer notar que la definición de Macotela, a diferencia de otras posturas, plantea que los orígenes de dichos problemas representan la interacción entre variables de tipo intrínseco (capacidad intelectual, condiciones de salud,

funcionamiento neurológico) y variables de tipo extrínseco (factores familiares o factores escolares).

Cabe mencionar que esta definición hace énfasis en el tipo de desórdenes asociados a los problemas de aprendizaje, es decir, en los procesos psicológicos básicos, los cuales incluyen procesos tales como senso-percepción, atención, motivación, psicomotricidad, socialización, pensamiento, memoria, autorregulación, afectividad.

Los problemas de aprendizaje también pueden coexistir con problemas en conductas autorregulatorias, percepción social e interacción social, pero estas últimas no constituyen en sí un problema de aprendizaje. Además, aún cuando los problemas de aprendizaje pueden ocurrir concomitantes a otras condiciones incapacitantes (por ejemplo, impedimentos sensoriales, retardo mental y perturbación emocional severa) o a influencias extrínsecas (por ejemplo, diferencias culturales, instrucción inapropiada o deficiente), no son resultado de estas condiciones o influencias, esto según la opinión expresada por Hammill en el año de 1990 ante el Comité Nacional para los Problemas de Aprendizaje.

En 1996, Macotela confirma lo que habían encontrado Myers y Hammill en 1985 al demostrar que existen otras características específicas que parecen ser más comunes en los estudiantes con problemas de aprendizaje que en la población general de su rango de edad correspondiente, mencionando los siguientes: hiperactividad, hipoactividad, coordinación motriz deficiente, destreza manual deficiente, labilidad emocional, desórdenes perceptuales, distractibilidad, sobreatentividad, trastornos de la memoria, problemas del lenguaje hablado, orientación espacial deficiente, confusión para relacionar direcciones, dificultad para juzgar relaciones, conceptualización inadecuada del tiempo, trastornos del pensamiento y signos neurológicos equivocados.

Es importante señalar que la presencia de una o varias de estas características señaladas como más frecuentes en los niños con problemas de aprendizaje, no indica que un estudiante dado no pueda clasificarse dentro del rubro de problemas de aprendizaje. La mayoría de los autores coinciden al considerar como indicadores de problemas de aprendizaje dos características fundamentales: el retardo académico y la discrepancia significativa entre potencialidad y rendimiento.

Es necesario determinar que dichas particularidades no sean consecuencias primordiales de impedimentos visuales, auditivos, motores, retraso mental, perturbación emocional, desventajas ambientales, culturales o económicas; considerando las características señaladas como indicadores para la realización de una adecuada evaluación.

Respecto de la incidencia de problemas de aprendizaje, a nivel mundial se calcula la existencia entre un 2 y 3 % de niños con problemas de aprendizaje. En México, la Dirección General de Educación Especial señala la cifra entre un 2 a 4 %, tomando como fuente a la Organización Mundial de la Salud.

Cabe aclarar que las cifras mencionadas deben considerarse como aproximadas, ello debido a las dificultades diagnósticas por la imprecisión del término, al punto de vista del investigador, así como a la cantidad de niños con problemas de aprendizaje que no son detectados al realizarse el levantamiento de estadísticas. A continuación, se analizarán las particularidades de los sujetos con problemas de aprendizaje.

### **1.1.1. Características de los sujetos con problemas de aprendizaje**

Antes de dar a conocer las características de los sujetos con problemas de aprendizaje, es preciso señalar que el término "características" se refiere a todos aquellos rasgos o cualidades peculiares típicamente observados en ciertos individuos. Así, entre profesionales es común encontrar una diversidad de

manifestaciones específicas respecto de lo que caracteriza a toda persona que presenta problemas de aprendizaje. Por ejemplo, Macotela (1991) enumera 16 características con base en lo expresado por diversos autores:

| <b>CARACTERÍSTICA</b>                             | <b>SIGNIFICADO</b>  |
|---|---|
| HIPERACTIVIDAD                                    | Se refiere a tasas de actividad excesiva que resulta incompatible con la adquisición de habilidades escolares.  |
| HIPOACTIVIDAD                                     | Es considerada como pasividad excesiva y se manifiesta en bajos índices de participación en clase y en actividades de juego y sociales.               |
| DISTRACCIÓN<br>CONSTANTE/<br>LABILIDAD ATENTIVA   | Se relaciona con las dificultades para concentrarse y prestar atención a los aspectos relevantes de las tareas que se solicitan.                      |
| SOBREATENTIVIDAD                                  | Es la tendencia del sujeto a mostrar un exceso de atención o una atención indiscriminada a los aspectos no relevantes de las tareas que se solicitan. |
| TORPEZA MOTRIZ O<br>DESÓRDENES DE<br>COORDINACIÓN | Involucra las dificultades para manejar armónicamente el cuerpo, tanto en el ámbito grueso como en el fino.   |
| DESÓRDENES<br>PRECEPTUALES                        | Incluye problemas para organizar e interpretar los estímulos que impactan los sentidos.   |
| PERSEVERANCIA                                     | Tiene que ver con las conductas repetitivas o reiterativas que interrumpen una secuencia de actividad.  |
| TRASTORNOS DE<br>MEMORIA                          | Se refiere a la incapacidad para evocar estímulos visuales y/o auditivos.   |
| LABILIDAD<br>EMOCIONAL                            | Implica cambios bruscos en el estado de ánimo frecuentemente y sin aparente motivo.   |
| IMPULSIVIDAD                                      | Involucra la tendencia a actuar precipitadamente sin analizar las consecuencias de los actos.   |
| TRASTORNOS DE<br>PENSAMIENTO                      | Se refiere a las dificultades para analizar, organizar e interpretar la información, así como para solucionar problemas.                              |

|  |  |
|--|--|
| PROBLEMAS DE HABLA Y/O LENGUAJE          | Se relacionan con las dificultades en los aspectos fonológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos del lenguaje, incluyendo también dificultades en la articulación.  |
| PROBLEMAS DE CONDUCTAS AUTO-REGULATORIAS | Se refieren a las dificultades de los sujetos para monitorear su propio comportamiento.  |
| PROBLEMAS DE PERCEPCIÓN SOCIAL           | Se refiere a la insensibilidad a las clases sociales, a la falta de habilidad para percibir adecuadamente el estatus social personal y a la dificultad para adaptarse a situaciones sociales diversas.                       |
| SIGNOS NEUROLÓGICOS PRESUMIBLES          | Consiste en el daño o disfunción cerebral inferido de características conductuales.  |
| PROBLEMAS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE     | Se remiten a las dificultades para desempeñarse competentemente en la lectura, la escritura y las matemáticas. A estos problemas se les ha considerado en el pasado como disgrafía, dislexia y discalculia, respectivamente. |

Las características mencionadas pueden presentarse en forma aislada o en combinación; sin embargo, la última de las características es el punto de partida para la identificación del individuo con problemas de aprendizaje. Más aún, se puede decir que las 15 primeras características finalmente acompañan, son concomitantes o se asume que permiten explicar los problemas de lectura, escritura y matemáticas (Macotela, 1991). Una vez conocidas las principales características de los sujetos que presentan problemas de aprendizaje, se revisará la clasificación de los factores.

## **1.2. Clasificación de los factores que contribuyen a los problemas de aprendizaje**

En este sentido, Kirk y Gallagher (1989) expresan que los problemas de aprendizaje son siempre causa de un bajo rendimiento académico, si bien éste no significa necesariamente que el infante se ubique dentro de la categoría de problemas de aprendizaje; para dichos investigadores, diversos son los factores que contribuyen al bajo rendimiento académico, siendo las dificultades de aprendizaje sólo uno de ellos.

En este caso, el fracaso escolar podría enmarcarse en dos perspectivas interrelacionadas: la organización escolar ineficiente y los estudiantes con problemas, dando lugar al desarrollo de dos campos en la educación: la Administración Educativa y la Educación Especial. Respecto de la Administración Educativa, ésta se ha interesado en maximizar la eficiencia organizativa, en tanto que corresponde a la Educación Especial centrarse en brindar el tratamiento adecuado a los estudiantes más problemáticos con el objetivo de mantener un orden escolar. Cabe señalar que esta indefinición está en la base de algunas de las discusiones en torno a la integración de estudiantes con problemas de aprendizaje al sistema regular, debate en el que se consideran aspectos tales como costos, capacitación de maestros, políticas educativas, uso de tecnología o características de la educación pública.

Así, aun cuando exista un acuerdo general en relación con el hecho de que hay estudiantes cuya designación de desventaja leve pudiera tener una base de patología, es claro que muchos estudiantes ubicados en la categoría de problemas de aprendizaje o en desventaja leve (en la que se incluyen: 1. dificultades de aprendizaje, 2. retardo leve o 3. problemas emocionales leves), no son estudiantes con verdadera inhabilidad o desventaja en un sentido patológico. Los investigadores Kauffman, Gerber y Semmel (1988); afirman que existen estudiantes que pueden manifestar cierto tipo de patología sin que por ello



presenten dificultades escolares, así como alumnos que requieren de ayuda escolar sin que muestren algún tipo particular de patología.

Otro grupo de investigadores, Silver y Hagin (1990), proponen la siguiente clasificación de los problemas de aprendizaje con base en cuatro aspectos a saber:

1. Basarse en datos multidisciplinarios y multidimensionales.
2. Proveer las variaciones internas de los sujetos y la de las edades de los mismos, así como las fuentes de las muestras.
3. Proveer las variaciones de las mediciones realizadas por diferentes investigadores.
4. Proveer una taxonomía clínicamente útil que guíe la intervención teóricamente válida y así definir las muestras para investigación.

Silver y Hagin (op.cit.) señalan que una amplia definición es aquella que señala que los problemas de aprendizaje se presentan cuando el logro académico está por debajo de la edad y el nivel intelectual. Dichos autores enfatizan la responsabilidad del clínico o del educador para identificar las necesidades y proporcionar un manejo educativo y clínico apropiado para todos los niños que fracasan en el aprendizaje. Además, clasifican en tres categorías este tipo de problemas:

1. Cuando se incluye a niños que provienen de ambientes desfavorecidos.
2. Cuando se incluye a niños con problemas emocionales y de conducta.
3. Cuando se incluye a aquellos que muestran déficits estructurales o psicológicos conocidos del sistema nervioso central o aquellos con síndrome de atención deficitaria.

Para buscar la causa o la combinación de ellas, Silver y Hagin (1990) proponen la existencia de tres grupos de factores causales que se han de considerar:

extrínsecos, intrínsecos y aquellos que son resultado de la combinación de ambos. Revisemos entonces cada grupo en particular.

Grupo I: Factores extrínsecos

Son aquellos que están fuera del niño pero que actúan sobre él; entre estos se encuentran:

- a) *Deprivación económica y social.* Es el caso de niños que están en situación de pobreza, por lo que no se les ofrece una adecuada estimulación durante los primeros años de su vida. Esto es importante por el alto índice de niños que no completan su ciclo escolar y que por ello abandonan la escuela. Además, es sabido que la falta de una estimulación temprana y los efectos de una severa desnutrición no son independientes, pues existen niños en los que ambos factores operan simultáneamente.
- b) *Diferencias de lenguaje.* Estas ocurren cuando el nivel del lenguaje utilizado en el hogar difiere del que es utilizado en el aula.
- c) *Desfase entre el significado de escuela que tienen los agentes educativos.* En este caso surgen las preguntas, ¿cuál es el proyecto de escuela que tienen los maestros y directivos?, ¿existe concordancia entre el proyecto de escuela que tienen los padres, maestros y la organización escolar en sí misma?
- d) *Barreras emocionales para el aprendizaje.* Entre éstas se encuentran la falta de motivación, la ansiedad, la depresión, conductas inadecuadas, agresión, uso de drogas, estrés, etc.

## Grupo II: Factores intrínsecos

Estos son los que están ligados a la constitución biológica del niño y que se expresan en una disfunción del sistema nervioso central. Cabe señalar que en el nivel de la escuela primaria esta incapacidad se manifiesta educativamente en bajo nivel en cualquiera de las habilidades que supone el manejo del lenguaje, lectura, deletreo, habla y escritura, o en aritmética.

## Grupo III: Factores resultado de la combinación de los factores extrínsecos e intrínsecos

En este caso, es importante mencionar que existen varias razones por las que ahora se encuentran más estudiantes implicados en la categoría de problemas de aprendizaje; y de entre los cuales pueden mencionar los siguientes:

- El concepto de problemas de aprendizaje es más conocido por los padres, profesionales y escuelas.
- Se ha reconocido que algunos niños diagnosticados como deficientes mentales en realidad no lo son, ya que solo presentan problemas de aprendizaje.
- Los niños cuyos problemas académicos eran resultado de condiciones ambientales son clasificados ahora dentro de la categoría de problemas de aprendizaje.

Conviene citar que las diferencias entre las causas y los factores que contribuyen a las dificultades de aprendizaje son fundamentales. Así, las causas se abordan para prevenir una condición, y los factores para intervenir y mejorar la condición. De hecho, el objetivo de la intervención será el de mejorar o eliminar los factores que conducen a que una condición se presente, por lo que un aspecto fundamental que se debe considerar es el conocer y estudiar aquellos factores que intervienen e influyen para que el aprendizaje escolar sea exitoso, ya que a

partir de este conocimiento podrán elaborarse programas tanto de evaluación e intervención como de prevención (Acle, 1994).

Por último, se puede decir que las características que presenta el cuadro de un escolar para diagnosticar problemas, pueden ser consideradas como síntomas que indican alteraciones de funciones superiores de la corteza cerebral (pensamiento, razonamiento, imaginación, memoria, lenguaje, percepción, etc.), síntomas que no pueden deberse exclusivamente a factores internos.

Si el escolar con problemas de aprendizaje presenta indicadores (a través de batería de pruebas psicológicas, electroencefalograma, tomografía radiada, análisis de laboratorio médico, etc.) que muestren lesión cerebral, disfunción cerebral o algún tipo de déficits en el funcionamiento de sistemas y células neurales, entre otros, se estaría hablando entonces de factores internos. Sin embargo, el nivel socioeconómico, el tipo de escuela, el programa educativo que maneja la escuela, el desempeño y la habilidad del maestro para transmitir el conocimiento, el estilo de crianza, el nivel de estimulación familiar y la dinámica familiar son factores externos que ciertamente afectan el aprendizaje del escolar.

Aunado a ello, cuando en los problemas de aprendizaje se presentan a la vez factores internos y externos la situación se agudizará en el estudiante afectando áreas vitales de la personalidad como: autoestima, autoconcepto, self, y repercutiendo directamente en el aprendizaje y desarrollo del individuo.

Por ello, a continuación se analizarán los diversos enfoques que propone la psicología a través de la investigación científica. Con el propósito de entender las bases teóricas, la estructura y los datos que deben de recolectarse para interpretarlos de acuerdo a una cierta teoría. Existen una serie de enfoques que han buscado conceptualizar esta categoría, y cuya presencia se relaciona asimismo con las definiciones que han aparecido en diferentes épocas. De

acuerdo con Acle (1994) estos enfoques pueden expresarse en los siguientes rubros:

- a) los enfoques neuropsicológicos.
- b) Los enfoques cognoscitivos.
- c) Los enfoques ecológicos u holísticos.
- d) Enfoque conductual

Cada uno de estos enfoques tiene a sus críticos y a sus seguidores, y continúan evolucionando al nivel científico, razón por la que se considera importante presentarlos.

### **1.3. Enfoques que abordan la categoría "problemas de aprendizaje"**

Existe una gama de explicaciones acerca de los problemas de aprendizaje, estas a su vez varían y se transforman a través del tiempo y bajo la óptica de diversos autores, sin embargo con esto se demuestra que no es la categoría de problemas de aprendizaje la que ha cambiado, sino las diferentes formas de entenderlos, así como sus causales.

Por otra parte, numerosas teorías que han abordado el campo de los problemas de aprendizaje han postulado desde un modelo médico que empieza en los años cincuenta, un modelo con mayor orientación psicológica y educativa. A continuación se revisarán las propuestas del enfoque conductual, el enfoque cognoscitivo, el enfoque constructivista social y los enfoques ecológicos u holísticos.

#### **1.3.1. Enfoque Conductual**

Corresponde a Hallahan, Kauffman y Lloyd (1998) señalar que, de los modelos históricos importantes, la teoría conductual es una de las principales que continúa

dando relevancia especial a la enseñanza de estudiantes con problemas de aprendizaje. Estos autores mencionan que el modelo médico, aun cuando genera investigación importante sobre las causas de los problemas de aprendizaje, tiene poco impacto en la enseñanza debido a que las investigaciones de los diagnósticos se fundamentan en el uso de tests psicométricos, cuya aplicación arroja resultados que no son verdaderamente indicadores de los problemas, y a que las recomendaciones de remedio resultan ineficientes o inadecuadas.

Los citados especialistas señalan que si bien los analistas conductuales frecuentemente se centran en estudiantes con impedimentos graves, aún quedan muchos ejemplos de estudios contemporáneos asociados con los problemas de aprendizaje comunes. A partir de esos estudios, se han encontrado formas para que los estudiantes mejoren sus tareas o se ha examinado cómo diferentes formas de enseñanza afectan el aprendizaje de los estudiantes. Una aportación importante del enfoque conductual es el análisis de tareas que se refiere a la especificación de los componentes necesarios para completar una acción. Así, el análisis de tareas es el proceso de separar, describir y ordenar las subtareas que son necesarias; cuándo enseñar y cómo es que el niño se prepara para lograr un determinado objetivo.

Bateman (1971) y Hallahan (1998) señalan que el punto importante es que se logre identificar los pasos y subpasos necesarios para completar la tarea. Uno de los derivados de esta aportación, es el análisis cognoscitivo de tareas. Las tareas u operaciones cognitivas también han sido conceptualizadas como el desarrollo de una serie de pasos. Al ir haciendo un análisis de tareas, el investigador describe cómo los estudiantes competentes utilizan las estrategias más adecuadas para resolver correctamente un problema. Así, el objetivo del análisis de tareas se establece de los pasos de un proceso cognitivo a fondo, haciendo de las partes usuales ocultas una estrategia abierta o pública. Aunque la gente no se percata abiertamente de ello, realiza una complicada serie de pasos para completar este tipo de tareas simples, como leer palabras o señalar números. Las formas de

análisis de tareas no son un fundamento únicamente para intervenciones conductuales, sino también para otras intervenciones que están cercanamente relacionadas con las teorías cognoscitivas.

Otra de las aportaciones del enfoque conductual es lo que se conoce como Instrucción Directa, que se basa en el análisis conductual de tareas. La instrucción directa incorpora acciones del maestro que están regularmente asociadas con una instrucción efectiva (Brophy y Good, 1986; cit por Hallagan;1998). Estos autores puntualizan que la instrucción directa no se refiere a una simple conferencia del maestro y la pasiva atención de los estudiantes. Típicamente cuando los maestros presentan una lección mediante la instrucción directa, trabajan con pequeños grupos de estudiantes presentando ejemplos conforme a un guión y haciendo preguntas específicas. Los estudiantes contestan en armonía y el maestro proporciona alabanzas o correctivos a manera de retroalimentación dependiendo de la exactitud de las respuestas de los estudiantes.

Conforme a este panorama, la enseñanza efectiva requiere que los maestros presenten muchos ejemplos diferentes de un concepto u operación y lo hagan en una forma que descarte una interpretación confusa. Asegurarse que los estudiantes están en realidad adquiriendo los conceptos, requiere que los maestros se responsabilicen de sus formas de enseñar demostrándoles que están aprendiendo.

Es relevante citar que una meta crítica de la instrucción directa, es cómo enseñar a los estudiantes a resolver problemas por sí mismos, proporcionando las instrucciones necesarias a partir de las cuales los alumnos generalicen técnicas y estrategias. Los estudiantes aprenden estas estrategias practicando y usando conscientemente pasos seleccionados y secuenciados que el maestro provee sistemáticamente guiando y retroalimentando.

### **1.3.2. Enfoque cognoscitivo**

Se puede decir que el auge de los enfoques cognoscitivos en el estudio del desarrollo humano ha llevado a subrayar el carácter constructivo del proceso de adquisición del conocimiento. Así, la importancia atribuída a la actividad del alumno como elemento clave del aprendizaje, ha ido a menudo acompañada de una tendencia a considerar el proceso del conocimiento como un fenómeno fundamentalmente individual y relativamente impermeable a la influencia de otras personas.

Pero lo que es importante es la manera en la que el individuo construye su base de conocimiento, así como la manera en que interactúa con dicho conocimiento, lo aplica, y asocia las estrategias para ambientes educativos diferenciales. La perspectiva cognoscitiva toma en cuenta la participación activa del alumno, considera a los problemas de aprendizaje desde la psicología cognoscitiva y utiliza el procesamiento de información y otras teorías cognoscitivas para dar respuesta a la interrogante de cómo es que el niño con dificultades escolares aprende. Aun cuando la psicología cognoscitiva determina los parámetros de las preguntas que se han de contestar, la teoría del procesamiento de la información ha determinado, a menudo, el tipo de datos aceptados para verificar las teorías.

Pero la perspectiva cognoscitiva intenta mantener estándares utilizando tareas relacionadas directamente con las situaciones del mundo real. Esta perspectiva muestra varias ventajas en el estudio de niños con problemas de aprendizaje:

- Se centra directamente en la adquisición del conocimiento.
- Plantea que el estudiante es el sujeto de estudio.
- Observa la interacción del alumno con la situación del aprendizaje.

De esa forma, el aprendizaje definido como un cambio cognitivo a largo plazo, depende de la habilidad del individuo para construir significados a partir de la



experiencia. De esta manera, el sujeto es un participante activo del proceso de aprendizaje, controla tanto lo que es aprendido como la construcción del significado. Para lograrlo, él se compromete en un aprendizaje activo para codificar la información de manera que pueda ser utilizada para desarrollar los tres aspectos del conocimiento base: declarativo, de procedimiento y actitudinal.

Así, la habilidad de un individuo para aprender depende de su capacidad para activar la información correcta necesaria para resolver un problema o una situación de aprendizaje. En este sentido, la investigación realizada por Acle (1995) ha demostrado que un número significativo de niños con problemas de aprendizaje no es capaz de activar de manera espontánea ya sea sus estrategias de aprendizaje o la información aprendida previamente. Ellos requieren mayor tiempo para disociar la estrategia aprendida en un contexto particular y adaptarla a otras situaciones. Por ejemplo, la habilidad para resumir información es clara cuando el niño se encuentra en escenarios específicos, pero no lo es si el niño se encuentra en una situación vinculada sólo tangencialmente con la del aprendizaje original.

Torgesen y Licht 1983; cit. por Hresko y Parmar, 1991 establecieron que los individuos con problemas de aprendizaje no emplean espontáneamente estrategias de elaboración para el recuerdo del contexto ni para desarrollar información definicional breve. Por tanto, para utilizar el conocimiento se requiere ser capaz de seleccionar no únicamente el uso apropiado del conocimiento, sino también los procedimientos y estrategias adecuadas y flexibles. En este caso, el individuo debe ser capaz de evaluar la efectividad de las estrategias seleccionadas y cambiar de una estrategia a otra como resultado de dicha evaluación. Este proceso requiere igualmente que el individuo determine si una estrategia utilizada en un escenario es apropiada para ser utilizada en otro.

Atendiendo a los modelos aplicados al campo de la educación especial, cabe citar el propuesto por Kirk y Gallagher (1989), quienes enfatizan la importancia que

tiene para el evaluador poseer el conocimiento del desarrollo normal de los diferentes procesos o habilidades, a fin de que pueda en consecuencia establecer cuándo y cómo se presenta una diferencia. Estos autores consideran que estas diferencias pueden darse principalmente en las áreas de percepción, operaciones mentales, expresión y toma de decisiones. Por tanto, para dichos autores el modelo de Procesamiento de Información permite comprender el funcionamiento normal de un individuo y el hecho de que la manera en la cual los niños adquieren la información es mucho más compleja de lo que comúnmente se piensa.

De esta forma, en lo que concierne a los problemas de aprendizaje, Kirk y Gallagher (1989) consideran que los problemas de aprendizaje reflejan desviaciones del desarrollo normal en las funciones psicológicas o lingüísticas. A menudo estas incapacidades están relacionadas con un inadecuado procesamiento de información, es decir, una manera inapropiada del individuo para recibir, interpretar y/o responder a los estímulos sensoriales, lo cual puede afectar incluso a la función ejecutiva, esto es, al elemento que señala a cuál estímulo se respondió, qué estrategia cognitiva se aplicó y qué modo de expresión se utilizó.

### **1.3.3. Enfoques constructivistas**

El auge de los enfoques cognoscitivos para el estudio del desarrollo humano, a llevado a subrayar el carácter constructivo del proceso de adquisición del conocimiento. La importancia atribuida a la actividad del alumno como elemento clave del aprendizaje, ha ido acompañada de una tendencia a considerar el proceso de construcción de conocimiento como un fenómeno básicamente individual y relativamente impermeable a la influencia de otras personas.

El estudio de las pautas de relación entre el niño y el adulto (Rogoff, 1990), ha contribuido a enfatizar el valor de la interacción en la génesis de las funciones cognitivas y afectivas del menor. La idea de que muchas de las funciones

psicológicas tradicionalmente consideradas como interpersonales, como el desarrollo del lenguaje simbólico, solución de problemas, formación de conceptos, atención, memoria, en realidad se originan en un contexto interpersonal, fue enunciada por Vygotsky hace mas de cincuenta años.

De tal manera y de acuerdo a Coll (1985), si se pretende analizar la incidencia de los procesos interactivos sobre el aprendizaje escolar, es necesario centrar los esfuerzos en la articulación de las modalidades interactivas con los procesos psicológicos subyacentes al aprendizaje y en la explicación de los mecanismos mediante los cuales las pautas de relación coinciden sobre el proceso de construcción.

Dentro de esta visión, diversas investigaciones y nuevas teorías acerca del aprendizaje y desarrollo cognoscitivo, que enfatizan la importancia de la interacción social, en particular la pedagógica, han propuesto modelos en el ámbito educativo que intentan proporcionar una visión menos restringida, a diferencia de aquellos modelos que consideraban los problemas de aprendizaje como inherentes al niño, sin la intervención de factores externos a él.

Dichos estudios han mostrado la compleja interacción entre la cognición, la metacognición, la motivación y las experiencias de aprendizaje. En el modelo propuesto por Manzano y colaboradores (1989), se presentan los siguientes aspectos de manera no segmentada, señalando la importancia de ser retomados de manera integral para una mayor comprensión:

1. La Metacognición
2. Los procesos del pensamiento
3. Las estrategias específicas

Es importante mencionar que en dichas dimensiones se contemple el papel que juega el adulto en la consecución de la meta primordial de la enseñanza, que es la

de conseguir que el niño resuelva problemas de manera independiente y que “aprenda a aprender”.

### 1. Metacognición

La metacognición ha sido uno de los aspectos más estudiados tanto teórica como prácticamente en la enseñanza del pensamiento; aun así, el término no ha sido fácilmente descrito o definido. Flavell (1976), uno de los pioneros en su estudio, lo describe de la siguiente manera: “la metacognición se refiere al conocimiento que la persona tiene de sus propios procesos cognitivos, o de los productos relacionados con ellos”.

En términos simples, la metacognición implica estar consciente de nuestros pensamientos, así como de nuestro desempeño en tareas específicas con el fin de usar dicho conocimiento para controlar lo que se está haciendo.

### 2. Procesos del Pensamiento

Los procesos del pensamiento son un conjunto de operaciones mentales complejas que involucran el uso de varias habilidades o estrategias de pensamiento.

Manzano y colaboradores (1989), ordenan estas operaciones mentales en dos grupos, en el primero están: formación de conceptos, formación de principios y comprensión; relacionados con la adquisición del conocimiento. La formación de conceptos, es el proceso en el que se basan los otros dos. En el segundo grupo están: solución de problemas, toma de decisiones, investigación y composición; esta última se construye con base en los anteriores ya que involucran la producción o aplicación del conocimiento. A continuación se describen dichos elementos.

a) Formación de conceptos: Se define como un constructo mental, el cual es simbolizado por una palabra en una sociedad. El concepto consiste en la

información organizada de una o más entidades, objetos, eventos, ideas o procesos, que permitan al individuo discriminar la clase particular, así como relacionarla con otras entidades o clases.

- b) Formación de principios: Los principios son generalizaciones que describen las relaciones entre conceptos de una disciplina. Un principio se ha formado cuando el alumno reconoce una relación que aplica a múltiples ejemplos.
- c) Comprensión: La comprensión es el proceso a través del cual se generan significados con base en una variedad de fuentes: observación directa, lectura, ver una película, etc. Este proceso, involucra la extracción de nueva información y su integración con la que ya se tiene para asignar un nuevo significado.
- d) Solución de problemas: Es la habilidad que tiene el individuo para utilizar sus propias estrategias y recursos en el análisis de la solución de problemas.
- e) Toma de decisiones: La toma de decisiones involucra dos o más alternativas competitivas y está estrechamente ligada a la solución de problemas.
- f) Investigación: La investigación se dirige principalmente a la comprensión y a cómo usar dicha comprensión para la explicación y predicción de fenómenos.
- g) Composición: Es el proceso de concebir y desarrollar un producto; en la educación se le identifica con la escritura, debido a la importancia que tiene. El proceso de composición escrita incluye la planeación, la traducción y la revisión.

3. Estrategias específicas: Las habilidades que a continuación se enumeran, son básicas para el funcionamiento de los procesos cognitivos, metacognitivos y del pensamiento crítico.

- a) Estrategias para atender; esta habilidad capacita para atender y seleccionar algunas partes de la información ignorando otras. Las dos habilidades que participan en este tipo de estrategias son la definición de problemas y el establecimiento de metas. Esta habilidad puede utilizarse tanto en la

solución de problemas, la comprensión, o en otros procesos como una manera de establecer nuevos pasos.

- b) Habilidades para obtener información; estas habilidades se usan para obtener información del contenido a ser utilizado en el procesamiento cognoscitivo e incluye las siguientes estrategias: observación y formulación de preguntas.
- c) Habilidades para recordar; tradicionalmente se ha propiciado la habilidad para recordar, pero de manera literal, ya sea a través de la repetición o de la sobre-ejercitación; al respecto, Ausubel (1976), ha señalado la importancia de memorizar a través del aprendizaje significativo.

Dos estrategias de recuerdo que consideran el significado de la información son: la activación de conocimiento previo y las estrategias de recuperación; la primera significa pensar en algo que ya se ha aprendido en la escuela o que se ha tenido en la experiencia personal. En la segunda, el recuerdo se basa principalmente en la búsqueda de la información que se ha procesado.

- d) Habilidades de organización; se usan para arreglar información con el fin de que pueda ser comprendida o presentada más efectivamente. Por medio de este tipo de habilidades, se impone una estructura a la información y la experiencia, con el propósito de hallar similitudes notando diferencias e indicando secuencias. Entre las estrategias de organización existentes pueden señalarse el comparar, el clasificar, el ordenar y el representar.
- e) Habilidades de análisis; son usadas para clarificar la información existente, examinando las partes y sus relaciones. Esto es, a través del análisis, se identifican y se distinguen componentes, atributos, suposiciones o razones. Las habilidades de análisis que es preciso mencionar son: la identificación de atributo, de relaciones y patrones, de ideas principales y de los errores.

- f) Habilidades de generación; involucran el uso del conocimiento previo para proporcionar información más allá de la que es dada. La generación es esencialmente constructiva: la conexión de nuevas ideas y el conocimiento antecedente, son construidos como una organización coherente de ideas.
  
- g) Habilidades de integración; involucran el unir las partes relevantes o aspectos de una solución, comprensión, principio o composición. Se incluye en estas habilidades el resumir y el reestructurar.
  
- h) Habilidades de evaluación; implican el valorar lo razonable y la calidad de las ideas; dentro de las habilidades de este tipo se encuentran el establecimiento de criterios y la verificación.

#### **1.3.4. Enfoque constructivista social**

Es Vigotsky uno de los teóricos que más han aportado en este campo al proponer que la deficiencia del menor no es tanto de carácter biológico sino social y enfatizar, que el inadecuado desarrollo que se observa en estos niños se debe esencialmente a la falta de una comunicación basada en métodos y procedimientos especiales adecuados que les permitan un desarrollo similar al de los niños normales.

La tesis de Vigotsky (1979) sustenta que el niño cuyo desarrollo se ha complicado por un problema no es sencillamente menos desarrollado que sus compañeros normales, sino que es un niño pero desarrollado de otro modo. Considerando lo anterior, el trabajo de Vigotsky estuvo dirigido a revelar la esencia interna de la dificultad desde la génesis de los defectos o problemas primarios, hasta su surgimiento en el proceso de desarrollo de los síntomas secundarios y terciarios.

Al observar las particularidades de la estructura del desarrollo del niño anormal, se percató de las relaciones interfuncionales que se formaron. Su teoría de la unidad de la enseñanza y del desarrollo, donde concede un papel importante a la enseñanza en el desarrollo próximo, que hasta el momento se utiliza tanto en la psicología, la pedagogía, como en la educación especial; y su concepción de la unidad del intelecto y del afecto, constituyen algunos aspectos que aunque distan de ser completos, constituyen su aporte tanto en la psicología como en la educación especial (Kozulin, 1990)

Por su parte, Aclé (1994), señala al respecto de la Teoría del Desarrollo que elaboró al estudiar al niño normal, constituyó la base de las investigaciones del niño anormal. Para ello, estableció la unidad de regularidades psicológicas de los niños normales y de los niños con desviaciones en el desarrollo, lo cual le permitió demostrar que no sólo se desarrollan los diferentes aspectos de la personalidad y de la conciencia, sino también las propias relaciones entre estos aspectos. Con base en ello, Aclé señaló que en el niño anormal todas estas relaciones son muy peculiares, que se desarrollan con otro ritmo y calidad y que se acompañan de la formación de una estructura específica en cada etapa, como en cada tipo de desarrollo anormal.

Regresando a las investigaciones de Vigotsky, este investigador ha señalado que cualquier proceso psicológico contiene premisas tanto hereditarias como procedentes del medio. Sin embargo, Vigotsky señaló que el peso específico de estas influencias no es uniforme para los distintos aspectos psicológicos complejos y que así como la conducta que recorre el largo camino de la formación, depende en mayor medida del medio circundante que del carácter hereditario. De esta forma, el medio interviene no sólo como una condición, sino como una fuente de desarrollo infantil. No obstante, Vigotsky sostiene que el componente hereditario, por muy pequeño que sea, participa en la formación de las funciones psicológicas superiores.



Un aspecto relacionado con lo anterior y que Vigotsky consideró fundamental, fue el observar al niño con necesidades especiales, no de modo estático, ni como una suma de déficits, sino en su dinámica. Para ello, propuso pasar del estudio de los síntomas al estudio de la esencia, de las variaciones que ocurren en el proceso de desarrollo y que se manifiestan en dichos síntomas. Por tanto, la tarea de Vigotsky puede ser formulada como la necesidad de estudiar psicológicamente a estos niños, así como descubrir la naturaleza de los trastornos propuestos para cada categoría.

Finalmente, Vigotsky señaló también la importancia de destacar tanto de forma teórica como experimental, describiendo ampliamente, las relaciones de causa-efecto, los tipos fundamentales, los mecanismos y las formas del desarrollo que se presentan en el niño normal así como en el anormal.

### **1.3.5. Enfoques ecológicos u holísticos**

Estos enfoques son los que enfatizan el estudio del organismo en relación con su ambiente. Para ello, Aclé (1994), señala que aunque el constructivismo de Vigotsky es de alguna manera una perspectiva ecológica, no es uno de los movimientos más importantes.

Cabe señalar que los holistas se oponen tanto a la separación del contenido académico en subhabilidades que deben ser adquiridas por los estudiantes en un orden jerárquico, como a los controles estrictos ejercidos por los maestros y las escuelas acerca de qué, cuándo, dónde, por qué y cómo debe llevarse a cabo el aprendizaje. Así, los holistas animan a los profesores a intentar activamente que los estudiantes tengan una parte significativa en la planeación y dirección de su propio aprendizaje. Es atractivo citar que el holismo no es una nueva teoría, sino una nueva manera de ver las teorías ya existentes y transformarlas, de modo que sus supuestos teóricos no son los mismos. Un cambio de paradigma de esta

magnitud ocurre rara vez y no es únicamente intelectual sino que está relacionado con la perspectiva propia hacia la vida (Heshusius, 1991).

Heshusius (1991), expresa que defender una posición holista no implica el que no haya niños que no tengan problemas de aprendizaje en relación con lo que deben aprender, o que el aprendizaje nada tenga que ver con la neurología, la conducta, la cognición o el procesamiento de información. Dentro del pensamiento holístico, el aprender y conocer tiene facetas neurológicas, conductuales y de procesamiento de información, pero no de manera aislada o conectadas casualmente con el aprendizaje. Más bien, forman parte de y son, interdependientes e interactúan de manera dinámica, no lineal, como un ser humano creativo y con necesidades significativas. De esta manera, para el educador holístico, aunque estén involucrados los aspectos neurológicos, conductuales o cognitivos, éstos no son la "causa" del aprendizaje.

Cabe señalar que para Heshusius (1991), los principios holísticos de auto-organización, autorregulación, orden y propósito inherente son básicos, dado que el aprendizaje es una construcción personal - social de significado. Pero para poder evaluar bajo estos conceptos se requiere de un cambio fundamental, pues el pensamiento holístico desafía la validez de los datos o la evidencia en la forma de resultados de pruebas estandarizadas y el conteo de respuestas específicas para ciertas tareas. Lo que el pensamiento holístico objeta no es la necesidad de los datos para la evidencia, que son importantes, sino la construcción mecanicista en la que los datos y la evidencia se forman.

Hay que tomar en cuenta que el pensamiento holístico da significado a los términos, datos y evidencia en la forma de un registro o una documentación de lo que el niño(a) hace actualmente, no únicamente en sí mismo, sino también en la interacción con sus maestros y compañeros: de lo que piensa y siente acerca de lo que está haciendo y además, de lo que logra cuando realiza actividades

auténticas que involucran la escritura, las matemáticas o alguna otra aventura de aprendizaje.

Otro importante investigador en este enfoque es Bartoli, (1990), quien señala que sería conveniente que el trabajo que se realice en el ámbito de la categoría de problemas de aprendizaje, manifieste una amplia visión ecológica de la escuela, la familia, la comunidad y los factores culturales. Asimismo, Bartoli destaca que muchos problemas de aprendizaje en general y de lectura en particular, ocurren cuando uno o más de los elementos faltan, afectan la ecología del alumno. A este respecto, Lyle (1990), cita las falacias de las definiciones estrechas que omiten los factores sociales, económicos y culturales, así como las grandes posibilidades de la colaboración multidisciplinaria para ayudar a los niños a aprender. Bartoli considera que un solo factor no puede ser el único responsable de que un niño presente problemas de aprendizaje, pues las fallas escolares resultan de la combinación de los factores individuales, sociales, económicos y culturales.

### **1.3.6. Enfoque Neuropsicológico**

La neuropsicología infantil aborda las relaciones cerebro-conducta aplicadas al niño en desarrollo. Este campo requiere de apoyo teórico de la perspectiva del neurodesarrollo, además de la necesidad que existe de mejorar los datos para la práctica clínica. El sistema nervioso central del niño se encuentra en rápido cambio y puede esperarse tanto diferencias cuantitativas como cualitativas.

Esta noción es particularmente importante cuando uno empieza a comprometerse en el estudio del niño especial. Algunos autores señalan que hay mucho más factores a considerar en el niño cuando se realiza una evaluación neuropsicológica que en el adulto. Factores como la edad cronológica, nivel de desarrollo, cronicidad del daño o problema y la edad de aparición de las dificultades.

Benton (1986; cit. por Aclé; 1994) manifiesta que la mayor parte de la investigación neuropsicológica se ha llevado a cabo con los niños que presentan problemas de aprendizaje, poco se ha hecho en otras categorías de la educación especial por diversas razones. Generalmente los desórdenes del neurodesarrollo describen a un grupo heterogéneo de niños que: a) aprenden en forma lenta, sea en muchas áreas o alguna materia específica, b) progresan más despacio y c) experimentan mucha más dificultad para aprender.

A partir de la aceptación de la heterogeneidad y de la posibilidad de que a nivel etiológico existan causas de naturaleza neurológica, se han podido generar distintos tipos de investigaciones tales como: estudios electrofisiológicos, estudios neuroanatómicos así como estudios del funcionamiento hemisférico de los niños. Asimismo han surgido una serie de teorías de factor simple para explicar los problemas de aprendizaje y en las que se han incluido aspectos tales como déficit en la dominancia cerebral, en los procesos perceptivos, en la memoria auditiva o en la memoria bisensorial. La proliferación de estas teorías ha llevado a conceptualizar a los problemas de aprendizaje de una manera multidimensional.

Los estudios que describen modelos de subtipos han utilizado tanto procedimientos clínicos como estadísticos. Al utilizar la metodología clínica los subtipos se han formado basándose en un patrón particular de ejecución comparado con medidas neuropsicológicas. El problema con este procedimiento es el de definir la muestra inicial de la cual los subgrupos son seleccionados. Los criterios tienden a variar de estudio a estudio. A pesar de estos problemas, la literatura señala nuevas direcciones para quienes trabajan con niños con problemas de aprendizaje

Myers y Hammil (1985), mencionan que dada la base del neurodesarrollo de los problemas de aprendizaje y sus relaciones con los subtipos, es posible mediante la modificación del paradigma atributo por tratamiento propuesto por Kauffman, (1983) resolver las dificultades específicas de aprendizaje de un niño. Usando un

modelo general de subtipos para clasificar las fortalezas y debilidades y posteriormente delineando las necesidades particulares basadas en la evaluación cualitativa de la ejecución del niño, puede ser viable una adecuada estrategia de tratamiento. Estos mismos autores mencionan que un ejemplo de los primeros modelos con enfoque neuropsicológico fue el establecido por Jhonson y Myklesbust en 1967, quienes partiendo de sus conocimientos de la patología del habla, postularon una teoría general de los trastornos del aprendizaje; sus investigaciones y actividades de terapia se han centrado en la estructuración de un marco de referencia en la formulación de una serie de principios educativos y de técnicas de entrenamiento aplicables a los niños con problemas de aprendizaje.

Jonson y Myklebust (1967; cit. por Ardilla A. Ostrosky F. 1991).plantearon como punto de partida importante, el que los niños aprendían normalmente sólo cuando ciertas integridades básicas estaban presentes, tales como la del sistema nervioso periférico o la del sistema nervioso central, si ese era el caso; los niños que presentaban disfunción cerebral, sufrían de una sobre-estimulación, esto es, los sentidos enviaban más información de la que el cerebro era capaz de integrar, de aquí que la integridad del sistema nervioso central fuera considerada por estos autores como uno de los requisitos importantes para aprender normalmente.

Desde entonces se hizo énfasis, en lo esencial que era diferenciar a aquéllos niños cuya incapacidad para aprender se presentaba a pesar de que existía integridad en el funcionamiento sensorial, motor, mental y emocional. Para los autores era necesario definir al grupo de niños que tenían disfunción cerebral, la cual no se manifestaba en anormalidades neurológicas gruesas sino que causaba déficit de aprendizaje a pesar de que se poseía una inteligencia normal o por arriba de lo normal.

Puede mencionarse que el campo de la neuropsicología ha dado grandes pasos en los últimos años en lo que concierne al conocimiento y estudio de cómo

funciona el cerebro de los niños y de los jóvenes adolescentes. El conocimiento general acerca de cómo el daño cerebral o la disfunción afectan el desarrollo psicológico y educativo de los estudiantes ha tenido impulso de consideración. Sin embargo, y a pesar de los avances en el entendimiento del tipo de relación cerebro-conducta en la presencia de inhabilidades específicas del aprendizaje, el área de intervención está emergiendo y el tratamiento específicamente neurocognitivo se encuentra en su etapa inicial. (Teeter, 1989; cit. por Ardilla A. Y Ostrosky F. 1991)

La aplicación de la teoría Neuropsicológica al tratamiento, tiene fundamento en la evaluación válida y comprensiva de las fortalezas y debilidades de los niños en una variedad de las tareas de lenguaje, memoria, razonamiento, motricidad y percepción. La evaluación Neuropsicológica válida es particularmente compleja porque el clínico debe establecer si el niño muestra un déficit relacionado con el cerebro, un retardo en el desarrollo o un problema neuropsiquiátrico.

Existe una serie de factores que influyen en el éxito de un tratamiento: la edad en la que el daño ocurrió, la severidad de los déficit neuropsicológicos, la presencia o ausencia de fortalezas específicas, el estatus premórbido del niño y otros factores ambientales y motivacionales. De aquí que se proponga que los programas sean individualmente planeados y monitoreados. Este énfasis individualista lleva a que la investigación acerca de la efectividad de los tratamientos sea difícil.

Este grupo de factores intrínsecos que corresponden al grupo I definido por Silver y Hagin (1990), incluyen aspectos tales como las secuelas de crisis epilépticas, los efectos secundarios anticonvulsivos, o la presencia del síndrome de atención deficitaria, por ejemplo.

Desde la perspectiva Neuropsicológica, los programas de intervención combinan una serie de técnicas y estrategias diferentes que son diseñadas de manera individual de acuerdo a las necesidades neuropsicológicas, educacionales y psicológicas. Una vez que las necesidades son determinadas, hay una serie de

principios generales que influyen la manera en que estrategias especiales se utilizan, estos principios se refieren a que se atacan las debilidades del niño, o se enfatizan las fortalezas, o se orientan tanto las fortalezas como las debilidades. (Rosell, M., Ardila A., 1997).

A lo largo de este primer capítulo, se ha llevado a cabo una revisión general de los aspectos más relevantes de lo que hoy se conoce como Problemas de Aprendizaje, revisión que ha permitido apreciar las razones por las cuales se considera uno de los campos de conocimiento más controvertido pero que, también permite reconocer la necesidad de mas investigaciones sobre aspectos tales como el diagnóstico, el origen y las propuestas de solución.

## CAPÍTULO II

### VIOLENCIA INTRAFAMILIAR

#### 2.1. Antecedentes históricos de la violencia intrafamiliar

Para hablar de violencia intrafamiliar a inicios del siglo XXI es necesario remontarse a la historia, pues desde la antigüedad la violencia intrafamiliar ha sido una costumbre que ha prevalecido en distintas civilizaciones. Por ejemplo, se sabe que en la mitología griega uno de los primeros relatos que se registran de violencia intrafamiliar es el de la princesa Medea, quien asesinó a sus dos hijos procreados por Jasón argumentando como motivo el deseo de venganza que tenía hacia este último debido a la preferencia de Jasón por otra mujer.

Respecto de la antigua Grecia, existía la costumbre de que al nacimiento de un niño, el padre no era libre de criarlo, sino que tenía que llevarlo a un lugar llamado *Lesché*, el cual estaba destinado a sacrificios. En dicho lugar, las personas más ancianas de la parentela valoraban al niño y si lo encontraban hermoso, bien formado y robusto, mandaban criarlo; de lo contrario, si les parecía feo y endeble, ordenaban tirarle a la barranca de los sacrificios.

Al analizar las costumbres respecto de la *educación* y crianza de los hijos, no deja de sorprender los actos que prevalecían en civilizaciones de antaño. En Roma, por ejemplo, la patria potestad decretada por Rómulo alcanzaba hasta cinco grados de descendencia, de modo que el padre del niño(a) tenía derecho a la vida y a los bienes de los hijos, nietos, bisnietos, tataranietos y choznos. De esta forma, el padre podía imponer a sus hijos cualquier tipo de maltrato, incluso venderlos y si lo deseaba, volverlos a comprar.

Otros antecedentes de maltrato familiar se pueden encontrar en Polinesia, África Oriental y América del Sur, en donde a los recién nacidos que presentaban



malformaciones físicas se les daba muerte, pues se pensaba que eran demonios o que estaban posesionados por espíritus malignos; hipótesis que era apoyada dada la gran relevancia de la religión en dichas civilizaciones.

Sin embargo, un poco de adelanto se tuvo hacia la Edad Media, pues a partir de los siglos XII y XIII; el infanticidio, el abandono de niños y el aborto, fueron condenados por la Iglesia católica. Sin embargo, aun cuando en Europa el infanticidio era condenado por la Iglesia y el Estado, ésta era una práctica que se ejercía en secreto. En la misma Europa, se sabe que en el siglo XVII era frecuente entre las clases socioeconómicas bajas, lisiar o deformar a los niños para que así causaran lástima, posibilitando con ello el ejercicio de la mendicidad de éstos en beneficio de sus padres u otros explotadores.

Por otra parte, en la civilización China toda familia tenía como límite, impuesto por el Estado, la posibilidad de procrear hasta tres hijos; si este límite era excedido, se procedía a sacrificar al recién nacido arrojándolo a las fauces de animales salvajes que en ocasiones tendrían hasta seis meses de no probar alimento.

En lo que toca a prácticas de violencia familiar en la Inglaterra del siglo XIX, se sabe que a los infantes de 4 años en adelante se les ordenaba trabajar en fábricas y minas, en donde se les tenía encadenados y sujetos a un régimen alimenticio a base de pan, agua y guisantes. Además, para hacerlos trabajar con eficiencia se les golpeaba llegando a introducirlos en baños de agua helada con el fin de mantenerlos despiertos.

Por lo que respecta a México, los primeros antecedentes de violencia intrafamiliar se pueden encontrar en el pueblo azteca, sociedad que estaba basada en la familia patriarcal, por lo cual los padres poseían el derecho de vida o muerte sobre sus hijos. Así, un padre azteca podía disponer de la vida de su hijo si, producto de malas cosechas, se padecía hambre, si el niño nacía con algún defecto físico o también si era necesario ofrecer un sacrificio a sus dioses.

En la sociedad azteca, el padre podía vender a su hijo para que éste se convirtiera en esclavo, situación que era muy común cuando el hijo cometía algún delito, llegando, en el caso de delitos graves, a generarle mutilaciones y en el peor de los casos, la muerte. En la cultura azteca, todo niño permanecía bajo la tutela de su madre hasta la edad de cinco años y cualquier falta de cuidado de la madre hacia éste era considerada como una traición, pues la sociedad azteca veía en cada niño a un futuro guerrero, lo que obligaba a que la educación del infante fuera muy severa.

Otros antecedentes de violencia intrafamiliar en la sociedad mexicana se pueden encontrar en el Códice Mendocino, en el cual se contemplaban los siguientes castigos a los menores: pinchazos en el cuerpo desnudo del menor causados por puntas de maguey hasta causarles desvanecimientos; someter al menor a la aspiración de humo de chiles tostados; tenderlos desnudos durante el día atados de pies y manos sobre el suelo frío; someterlos a una dieta de tortilla y media como único alimento al día para que aprendiesen a valorar la comida; colgarlos de los cabellos de las sienes mientras se les pegaba con varas, o arrodillarlos sobre grava mientras sostenían una gran piedra sobre la cabeza.

Es importante mencionar que durante la época de la Conquista de México, no se encuentran normas o leyes que protegieran al menor de las agresiones de sus padres. Hasta el año de 1871, se crea en México el primer ordenamiento jurídico, establecido en el *Código Penal para el Distrito Federal y Territorios de la Baja California*, el cual estaba contenido en el artículo 531 y citaba: las lesiones de que habla la fracción I del artículo 527 (que se refería a las lesiones que no ponían en peligro la vida del ofendido) no son punibles si el autor de ellas las infiere ejerciendo el derecho de castigar al ofendido aun cuando haya exceso en la corrección.

Como es posible percatarse, los primeros ordenamientos jurídicos sobre el maltrato infantil, producto de violencia intrafamiliar, no brindaban ninguna protección al menor y sí encubrían las diversas modalidades de castigo que los mayores imponían a sus hijos.

En México empezaron a surgir instituciones oficiales y organizaciones no gubernamentales, que se interesaron en el estudio e intervención, lo que ayudó a que se conociera y se pusiera de manifiesto la magnitud del problema como el fuerte impacto que tenía a nivel familiar y social.

En el año de 1977, se llevó a cabo la fusión del Instituto Nacional de Pediatría (INPI) y el Instituto Nacional de Atención a la Niñez (IMAN) para dar cabida al actual Sistema Nacional Desarrollo Integral de la Familia (DIF), responsable de las primeras políticas estatales diseñadas para enfrentar y prevenir los conflictos y carencias en la familia. En los años 80 se implantaron acciones estratégicas como las del Programa de Prevención de Maltrato al Menor (PREMAN), en 1983 se crean la Procuraduría del menor y la familia.

México cuenta con una larga tradición en el desarrollo del marco jurídico que protege a la infancia y busca garantizar a las niñas y los niños del país el ejercicio de sus derechos básicos. Entre ellos; el artículo tercero constitucional, referente al derecho a recibir educación; el artículo cuarto, en donde se plasma el deber de los padres para preservar el derecho de los menores en satisfacción de sus necesidades, así como la salud física y mental y el artículo 123 que prohíbe el trabajo de los menores antes de la edad permitida.

De acuerdo con los compromisos plasmados en la Constitución Mexicana, se han realizado importantes esfuerzos para promover el ejercicio y el cumplimiento de los derechos que protegen a la infancia. Como prueba de ello, en 1990 México ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño aprobada el año anterior por la

Asamblea General de las Naciones Unidas; en ese mismo año participó como el país precursor en la Cumbre Mundial en favor de la Infancia.

Fue hasta noviembre de 1991 cuando el Gobierno Federal Mexicano publicó el *Plan Nacional de Acción sobre la Infancia*, dedicando un apartado a los *Menores Maltratados*, en el cual se establecieron por vez primera lineamientos, estrategias, objetivos, metas y líneas de acción para dar seguimiento y evaluación al problema, comprometiéndose con el deber internacional que todos los países tienen en pro de la defensa de los derechos humanos.

La Convención sobre los Derechos de los Niños establece la protección y defensa de los derechos de la niñez como prioridad en las agendas nacionales, al mismo tiempo que impulsa y establece la responsabilidad de la familia, de los gobiernos y de la sociedad en general en la satisfacción de las necesidades de los niños y las niñas. En ese marco, México también ha realizado importantes acciones para promover, difundir y proteger los derechos de la niñez como las elecciones infantiles celebradas en julio de 1997 en todo el territorio nacional, en las que las niñas y los niños del país votaron por sus derechos.

No obstante todos estos esfuerzos, en amplios sectores de la sociedad aún no existe un conocimiento pleno de los derechos de la infancia y persisten situaciones y prácticas que limitan su respeto y cumplimiento, lo que se traduce en problemas como la deserción escolar antes de concluir la primaria, las dificultades para lograr un acceso a la salud y los casos de violencia y maltrato infantil.

De acuerdo con la investigadora Ma. De la Luz Lima Malvido (Coordinadora Nacional del Comité de Consulta y Participación de la Comunidad de la LVII Legislatura de la Cámara de Diputados), para conocer los antecedentes de la violencia intrafamiliar en México es necesario remitirse al estudio retrospectivo histórico latinoamericano de las familias, que permite comprender por qué hoy se siguen determinados modelos de conducta, así como su forma de resolver

conflictos, su forma de comunicarse, su percepción del mundo, por qué persisten costumbres arraigadas que a simple vista son consideradas violaciones a los derechos humanos.

Es importante reconocer que la familia se alimenta de actitudes, percepciones, experiencias, puntos de convergencia y diálogos, estableciendo las bases de lo que debe ser la comunicación y el autocontrol; o abriendo brechas, generando rupturas, aislamientos, abuso de poder, destrucción y crimen. Por tanto, la familia es el núcleo básico de educación y unidad de cultura, porque en la relación con el otro se descubre y construye la realidad; en ella se aprende la manera de hablar, se asimila una manera de pensar y una manera de actuar. Esta forma, de hablar de la violencia doméstica haciendo, de lado el análisis de la familia, es partir de una visión unidireccional poco afortunada.

En el seno familiar, no se sabe desde cuándo, las mujeres han estado subyugadas. Algunos teóricos creen que en la historia de la humanidad ha habido eras de matriarcado, de donde data la adoración de grandes diosas omnipotentes como Venus la diosa de la Fertilidad.

Interesante es señalar que Engels atribuye la supeditación de la mujer al surgimiento de la propiedad privada y la familia; cuando los hombres dejan de ser nómadas y forman poblaciones de agricultores, para lo cual el hombre necesitaba reconocer a sus hijos para proporcionarles sus posesiones, surgiendo de allí el control sobre la mujer. De esta forma las mujeres parían, amamantaban y criaban, mientras los hombres cazaban, considerándose ambas funciones de un valor equivalente. Sin embargo, con la vida sedentaria agrícola se perdió la especificidad de las tareas varoniles pues las mujeres podían cuidar la tierra tan bien como los hombres, o acaso mejor, desde una visión mágica porque la fertilidad era su dominio. Así, "cuando los varones se vuelven agricultores,

probablemente les asusta el don procreador de las mujeres y quizás sienten miedo y surge el afán de dominarlas"<sup>1</sup>.

Según el maestro Jesús Whaley Sánchez, dicho temor parece advertirse en los mitos de la creación del mundo, que se afanan en demostrar el papel secundario de las mujeres a las que paradójicamente, les conceden una considerable capacidad de hacer daño. Así, Eva pierde a la humanidad al dejarse tentar por la serpiente y Pandora libera todos los males al abrir, cediendo a la incontrolable curiosidad femenina, la caja que le dio Zeus. Aquí, se puede observar que en ambas leyendas se presenta a la mujer, por una parte, como un ser débil y seductor, y por la otra, como un ser dotado de curiosidad. Sin embargo, las desgracias que ocasionaran Eva y Pandora son precisamente las que nos hacen humanos: la enfermedad, el tiempo, la mortalidad. Whaley Sánchez explica que durante miles de años las mujeres han sido consideradas como seres inferiores, no solo en la valoración social de que son objeto sino también en la forma en la que son tratadas dentro de la familia.

El citado investigador menciona que nadie ignora la práctica tan extendida de matar a las niñas recién nacidas por considerárseles como una carga indeseable, o de mutilarlas sexualmente para vedarles los placeres eróticos. Si se piensa en ello, no es posible menos que asombrarse de las conquistas de la mujer occidental, logros que han tenido un costo altísimo para la mujer. Basta recordar las cacerías de brujas del siglo XV: de miles de ejecuciones llevadas a cabo en Alemania, Francia, Italia y el Reino Unido; 85 % de los casos eran mujeres. Se les condenaba y enviaba a la hoguera bajo cargos tan absurdos como ser amantes del diablo o beber sangre de niños, pero también por proporcionar anticonceptivos o suministrar drogas para atenuar el dolor del parto, es decir, por ofrecer un mínimo control sobre sus vidas o utilizar conocimientos médicos en tiempos en los que les estaba prohibido estudiar.

---

<sup>1</sup> Jesús Whaley Sánchez Violencia Intrafamiliar, México, Plaza y Valdés, 2001, p. 16.

Cabe señalar que es hasta la Revolución Francesa cuando se empezó a entender que la igualdad debía ser para todos. En 1790, Condorcet escribió sobre la admisión de las mujeres en el derecho de la ciudad y con la euforia revolucionaria empezaron a surgir clubes y asociaciones de mujeres, pero la llegada del terror las devolvió a sus casas.

En el siglo XIX con la Revolución Industrial, se arrasó con la vida familiar tradicional: las mujeres hacían conservas, confeccionaban la ropa de la familia, cuidaban del huerto y de los animales, conocían las hierbas medicinales, fabricaban jabón y zapatos, eran activas e importantes. Sin embargo, la Revolución Industrial las fue sustrayendo de esas actividades; el jabón se adquiría en las tiendas, la salud pasó a manos de los médicos y la mujer se quedó sin un puesto en la alineación del mundo, lo que provocó en ella depresión y angustia.

También, bajo la imagen tradicional de la domesticidad femenina, es posible encontrar mujeres extraordinarias; algunas de ellas tuvieron que disfrazarse de hombres para poder asistir a las universidades, otras tuvieron que meterse de monjas y convirtieron al convento, que era lugar de encierro y castigo, en un sitio liberado de la tutela varonil, donde se podía leer, escribir y asumir responsabilidades. Un ejemplo es Sor Juana Inés de la Cruz.

Así, se puede decir que media humanidad, la parte femenina, ha vivido olvidada y atrapada en una estrecha mazmorra de prejuicios y estereotipos pero su afán de vivir plenamente la ha impulsado a escapar, a menudo clandestinamente, de esas limitantes. Por lo que respecta a nuestro país, si bien la más importante revolución social en el siglo XX es la de las mujeres, muchas cosas aún resultan inaceptables pues algunas mujeres todavía son maltratadas por sus esposos, sus novios o sus amantes, si bien cada vez son menos las que lo consienten o toleran. En este sentido, también la Ley de Asistencia y Prevención de la Violencia Intrafamiliar tiene como principal objetivo, prevenir el maltrato exactamente en el ámbito donde una persona debería sentirse más querida, respetada y apoyada: la familia.

Sin embargo, la historia de la violencia doméstica ha tenido como cómplice el silencio y el encubrimiento, y también ha sido confinada al ámbito de lo privado y no pocas veces, confundida con la pasión y el ejercicio de un derecho. Esto ratifica la conceptualización como objetos susceptibles de propiedad de quienes son más vulnerables en la sociedad: mujeres, niños y ancianos.

## **2.2. La violencia intrafamiliar**

En opinión del Dr. Jesús Whaley Sánchez, especialista en terapia familiar, "el concepto de violencia intrafamiliar es una expresión que, por desgracia, se escucha con más frecuencia en los ámbitos dedicados tanto a la salud mental como en los de índole social, cultural e informativa"<sup>2</sup>.

El citado especialista agrega que, si bien para algunos "es un tema de moda", este fenómeno ha existido desde tiempos muy remotos aunque al parecer pasó inadvertido o se intentó que así lo fuera, hasta la década de los setenta del siglo XX, cuando las corrientes del feminismo fueron las portadoras de este fenómeno en diversos foros al comenzar a exponer los problemas de género femenino, siendo el de la violencia conyugal y familiar analizado en función de cómo eran vistos la mujer y los hijos.

Antes de pasar a conocer el significado que aportan diversas Instituciones sobre violencia, es importante puntualizar algunos postulados que invitan a encarar el problema de la violencia con una perspectiva de cambio:

1. La violencia no es un fenómeno individual sino la manifestación de un fenómeno interaccional, es decir, debe explicarse como un proceso de comunicación particular entre dos o más personas.

---

<sup>2</sup> Idem.



2. Todos cuantos participan en una interacción se hallan implicados y son, por lo tanto, responsables, no desde el punto de vista legal sino haciendo referencia a lo interaccional. Al comportarse de determinado modo, se hacen "responsables" de la aparición de la violencia.
3. En un principio, debe darse por sentado que todo individuo adulto con capacidad suficiente para vivir de modo autónomo es responsable de sus propias acciones. Si no asume esta responsabilidad, estimula los aspectos incontrolables y violentos de la otra persona con la que organiza y alimenta una interacción de carácter violento.
4. El hecho de ser víctima (o de ponerse en tal posición) más que verdugo, no cambia en nada el grado de responsabilidad de cada uno, es decir, se trata de no desempeñar el papel de víctima ni de verdugo.
5. Cualquier individuo puede llegar a ser violento en diferentes modalidades o manifestaciones. La violencia y la no violencia, más que ser estados opuestos y excluyentes, corresponden a una situación de equilibrio inestable en un mismo individuo, el cual puede no ser de por sí violento, pero en determinado contexto o interacción manifiesta violencia.

Pero, ¿qué debemos entender por violencia? El investigador Jesús Whaley la define como "todo atentado a la integridad física y psíquica del individuo acompañado por un sentimiento de daño psicológico y moral",<sup>3</sup> lo cual remite al concepto de fuerza, pues la violencia implica siempre el uso de la fuerza para producir daño.

Por su parte el Centro Nacional para la Prevención y Control de las Lesiones de los Estados Unidos define la violencia como: "la amenaza o empleo de la fuerza

---

<sup>3</sup> Ibidem, p.

física contra uno mismo o contra un individuo o grupo que puede resultar en lesiones o muerte".<sup>4</sup>

En cuanto a la violencia intrafamiliar, el Centro de Atención a Víctimas de Violencia Intrafamiliar de la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal (CAVI) la define como: "todos aquellos actos u omisiones que atentan contra la integridad física, psicológica o sexual y moral de cualquiera de los integrantes de la familia".<sup>5</sup>

En investigaciones realizadas por el CAVI durante 1994, se analizó una muestra de 5 266 casos de violencia conyugal atendidos en dicho organismo y se encontró que el 90 % de las víctimas son mujeres cuyas edades oscilan entre los 21 y los 30 años, estando 58 % casadas con su agresor; 22 % viviendo en unión libre y sólo 1.1 % en amasiato; además la escolaridad predominante en las víctimas era de primaria y secundaria en un 51 %, amas de casa 43 % y 23 % empleadas no profesionales.

Con respecto a los agresores, la misma fuente reporta que 85.9 % de los agresores eran hombres y 14.1 % mujeres, cuyas edades oscilaban entre 21 y 40 años; en cuanto a la escolaridad 54 % habían cursado sólo hasta la secundaria, siendo 3.5 % analfabetas y 11.5 % con nivel de licenciatura o mayor.

La Comisión de Equidad y Género de la LVII Legislatura de la Cámara de Diputados, sostiene que violencia intrafamiliar "es cualquier acción u omisión que tenga por objeto causar un daño físico, moral, psicológico, sexual, económico, cometido por un miembro de la familia hacia cualquier otro de la misma".<sup>6</sup>

Pero, como es lógico suponer, la violencia intrafamiliar no es ajena a ningún país ni sociedad y/o raza; así la Organización de las Naciones Unidas ha dado a

---

<sup>4</sup> Gaceta Médica, México Volumen 135 No. 3, 1999, p.259

<sup>5</sup> Manual sobre maltrato infantil. COVAC-UNICEF, 1995, México.

<sup>6</sup> Memorias del 1er. Taller nacional sobre violencia intrafamiliar, Tlaquepaque, Jalisco, Julio/1999, p. 224

conocer "que 60 % de las mujeres latinoamericanas han padecido algún tipo de violencia"<sup>7</sup>

De esta forma, la comunidad internacional se ha preocupado por el fenómeno de la violencia doméstica celebrando congresos y emitiendo instrumentos internacionales sobre el tema, como por ejemplo los emitidos por las Naciones Unidas tales como la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (1993), que consideran que la violencia contra la mujer, contra los niños y las niñas es una violación a los derechos humanos.

Así, la violencia familiar expresa una profunda desvalorización de la unidad familiar, de su función y trascendencia social; es un fenómeno social que no respeta razas, edades, estratos sociales, religión, cultura y nacionalidad; entre cuyas principales víctimas se ubican mujeres e infantes. Además, se debe reconocer que la violencia intrafamiliar involucra a todos, porque emana de la esfera del hogar y lesiona a los miembros de la comunidad, debilita los valores de la convivencia al propiciar la desunión, la falta de respeto entre padres e hijos y con ello, la desintegración social y la multiplicación de conductas delictivas.

Kashani, (citado por J. Whaley, 2001) sostiene que cuatro son los marcos teóricos invocados para tratar de explicar el origen y mantenimiento de la violencia intrafamiliar: el *modelo del aprendizaje social*, el cual postula que la conducta violenta es aprendida en el hogar; el *modelo de la psicopatología*, que afirma que el origen de la agresividad radica en factores intrasíquicos; el *modelo de la agresividad estimulada aversivamente*, el cual establece que la conducta agresiva, más que ser aprendida, deriva del simple deseo de producir dolor y es precipitada por una variedad de estímulos y por último, el *modelo sistémico*, que propone que existen relaciones disfuncionales entre los individuos violentos y sus contextos interpersonal, físico y organizacional.

---

<sup>7</sup> Memorias del 1er. Taller Nal. sobre Violencia Intrafamiliar, Cámara de Diputados, México, 1999, p. 30

Cualquiera que sea la concepción que se tenga de violencia o violencia intrafamiliar, ésta incluye tres fases: la acumulación de tensión, la explosión con violencia física y el arrepentimiento y la ternura.

Fase de acumulación de tensión. En esta fase, la acumulación de la tensión confiere al golpeador cíclico su carácter como tal, el cual no es percibido por los demás. Sus amigos y colegas no suelen advertir las señales; a lo sumo las interpretan como "tensión", sutiles indicios a los que se les denomina "filtraciones".

La mayoría de los victimarios cíclicos pasan por un proceso donde el temor y el sentimiento de indefensión se intensifican tras la facha del malhumor y la preocupación. Su temor se acompaña de una sensación desagradable llamada excitación aversiva. Se trata de un estado de molesta excitación: el individuo está agitado, tenso, frenético, no puede relajarse y se siente dominado por una fuerza interior.

Fase de explosión con violencia física. Aquí, la intensidad de la ira no guarda relación con lo que la provocó; el victimario actúa como si su vida estuviera amenazada. Es el tipo de ira que experimenta una persona cuando siente que su identidad es menoscabada.

El agresor cae en un estado alterado, disociativo, en el que su mente parece estar separada de su cuerpo. Las personas lo describen diciendo que "ven todo rojo". Los testigos (que habitualmente son también las víctimas), dicen que la mirada del agresor es "inexpresiva", que "mira sin ver". Cabe señalar que cuando un individuo se encuentra en estado de excitación aversiva, con la conciencia alterada, las restricciones sociales se debilitan y una espiral de violencia puede imponerse a todo lo demás.

Fase de arrepentimiento y ternura. Esta comienza después de que ha estallado la violencia y se ha disipado la tensión. Esta etapa incluye una variedad de

conductas, desde la negación de lo ocurrido hasta las tentativas de expiación y las promesas de cambiar. En ocasiones, el agresor reconstruye mentalmente el acto con el fin de hacer recaer la culpa sobre la víctima, a quien acusa de haber provocado la agresión.

Trata de suscitar el sentimiento de culpa de su esposa y en ocasiones amenaza con el suicidio. La idea tradicional de que dos personas que se aman pueden sobrellevar los contratiempos más graves comienza a prevalecer. El agresor convence poco a poco a su víctima: "somos tú y yo contra el mundo". Pero la fase de arrepentimiento no dura para siempre; concluye cuando el hombre vuelve a sentirse ansioso y vulnerable, y el próximo episodio violento comienza a delinearse causando inestabilidad e incertidumbre en el agredido, quien no sabe a qué atenerse.

A continuación, analizaremos lo que implica el maltrato infantil, una de las formas de violencia intrafamiliar más extendidas; para posteriormente conocer los diversos tipos de violencia o maltrato prevalecientes en la sociedad.

### **2.3. El maltrato infantil**

En la década de los setenta los esposos Kempe, ambos pediatras, describieron el "Síndrome del niño maltratado", con lo cual se abrió un nuevo campo de estudio de un problema tan antiguo como la misma humanidad.

Gerardo González y otros investigadores, explican que en ocasiones el maltrato infantil es sinónimo de abuso, victimización o violencia contra menores, por lo que debe entenderse como:

"Todo acto u omisión capaz de producir daños físicos y/o emocionales y que es cometido de manera intencional

contra un menor de edad que, para los términos de nuestra ley, se sitúa en el límite de los 18 años".<sup>8</sup>

Los mismos investigadores explican que la Federación Iberoamericana contra el Maltrato Infantil da a conocer la siguiente definición de maltrato infantil, mismo que está contenida en la Declaración de México sobre el maltrato a los niños:

"El maltrato a los menores es una enfermedad social, internacional, presente en todos los sectores y clases sociales; producida por factores multicausales, interactuantes y de diversas intensidades y tiempos; que afectan el desarrollo armónico, íntegro y adecuado de un menor, comprometiendo su educación y consecuentemente su desenvolvimiento escolar con disturbios que ponen en riesgo su socialización y por tanto, su conformación personal y posteriormente social y profesional".<sup>9</sup>

Se considera que esta definición que propone la Federación Iberoamericana contra el Maltrato Infantil es bastante completa, pues en ella se aprecian las consecuencias que a lo largo de la vida y en sus diversas etapas, puede causar la práctica del maltrato infantil, dejando huellas que difícilmente se podrán borrar y que perduran hasta la edad adulta.

Pero tratando de encontrar la visión de algún organismo mexicano, a continuación se cita la definición que propone el DIF-PREMAN sobre los niños maltratados:

"Son menores de edad que enfrentan y sufren ocasional y frecuentemente violencia física, emocional o ambas,

---

<sup>8</sup> Gerardo González, y otros, El maltrato y el abuso sexual a menores, México, UAM-UNICEF-COVAC, 1993, p. 25.

<sup>9</sup> *ibidem*.

ejecutadas por omisión en forma intencional, no accidental por padres, tutores o responsables de estos.”<sup>10</sup>

Es importante citar que, por lo general, es raro encontrar un niño que sufra maltrato de un solo tipo, pues un niño golpeado es también maltratado emocionalmente. Así, un niño que evidencia signos de falta de cuidado o maltrato físico, frecuentemente también padece maltrato psíquico o emocional.

### **2.3.1. Tipos de maltrato**

El investigador Gerardo González explica que "en relación con otras especies, la especie humana se caracteriza por la inmadurez del producto al momento de nacer, lo que determina un estado de indefensión absoluta y un prolongado periodo de dependencia"<sup>11</sup> Así, de este hecho biológico, todo menor queda colocado como sujeto que, para sobrevivir, depende del auxilio, los cuidados y la protección de los adultos.

En este sentido, el citado investigador agrega: "En dicha dependencia, el menor también queda sujeto a un determinado proceso de socialización, de incorporación a las normas, valores y patrones de comportamiento del grupo humano al cual pertenece. Pero no está por demás recordar que dentro de los enfoques teóricos del modelo social-jerárquico y de la identidad de género, se considera que este proceso de socialización está enmarcado dentro de sistemas rígidos que atribuyen cualidades especiales y diferencias a hombres y mujeres y poderes casi absolutos a aquellos que por su fuerza física o edad pueden abusar de los más débiles".<sup>12</sup>

Lo anterior indica que, más allá de la diversidad de las formas que adopte el proceso de socialización, éste remite a los recursos de que una sociedad se vale para permitir o prohibir, premiar o sancionar; si bien se reconoce que hoy en día

---

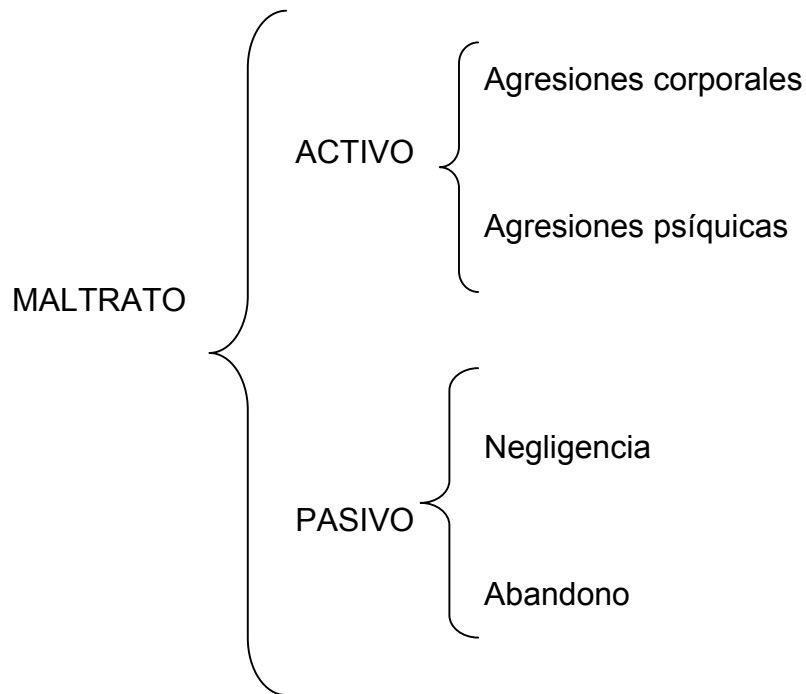
<sup>10</sup> Manual sobre maltrato infantil. COVAC-UNICEF, México, 1995.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 28

<sup>12</sup> *Ibidem*

los padres son los responsables de la educación, guarda o custodia; de ninguna manera cuentan con derechos absolutos sobre sus hijos o pupilos sino que, por el contrario, estas relaciones se han convertido en fuente generadora de obligaciones para con los menores, el maltrato en general y los castigos físicos en particular, continúan siendo medidas de control y corrección bastante difundidas en nuestra sociedad.

El investigador Gerardo González (quien ha llevado a cabo diversos estudios sobre la violencia de género, además de ser integrante fundador de la Asociación Mexicana Contra la Violencia hacia las Mujeres, A.C. COVAC), explica que existe un sin número de acciones que pueden considerarse como maltrato infantil. Sin embargo, para fines prácticos, éstas se han agrupado de la siguiente manera:



A continuación, se describe cada una de estas formas de maltrato.



## FORMA ACTIVA

### Agresiones corporales

Aquí se encuentran contempladas una infinidad de lesiones evidentes en el cuerpo de los menores, tales como: hematomas, quemaduras, luxaciones, fracturas, etc; que en casos extremos pueden conducir a la muerte. Debe mencionarse que estas agresiones no tienen más límite que la imaginación de sus autores, por lo que también abarcan las agresiones físicas que no dejan huella como: sostener posiciones durante largo tiempo, apretar o presionar manos u otras partes del cuerpo, presionar cuero cabelludo y jalar a contrapelo.

### Maltrato físico

Consiste en cualquier lesión física inflingida al niño(a) (hematomas, quemaduras, fracturas u otras lesiones) mediante pinchazos, mordeduras, golpes, tirones de pelo, torceduras, quemaduras, puntapiés u otros medios con que se lastime al niño. Cabe señalar que en la definición de maltrato infantil es necesario recalcar el carácter intencional, nunca accidental, del daño o de los actos de omisión llevados a cabo por los responsables del cuidado del niño(a), con el propósito de lastimarlo o injurarlo.

También, a diferencia del maltrato físico, existe el *castigo físico*, el cual consiste en el empleo de la fuerza física con intención de causar dolor, sin lesionar, con el propósito de corregir o controlar una conducta.

### Abuso sexual

Este puede definirse como los contactos o acciones recíprocas entre un niño y un adulto, en los que el niño está siendo usado en contra de su voluntad para gratificación sexual del adulto. El abuso sexual puede incluir desde la exposición de los genitales hasta la violación. Cabe señalar que la mayoría de estos delitos se producen en el ámbito del hogar, siendo que en numerosas ocasiones quien los comete es un miembro de la familia o un conocido de ésta.

Pero ya sea de una u otra forma, los investigadores de COVAC opinan que algunas de las personas que maltratan a sus hijos se ven involucradas o identificadas con mitos, esto es, con creencias apoyadas en suposiciones, que de tanto repetirse a través del tiempo se termina considerando como verdades irrefutables.

### Agresiones psíquicas

Estas abarcan las actitudes que, a diferencia de las anteriores, van dirigidas exclusivamente a dañar la integridad emocional del menor. Se cuentan entre éstas, todo tipo de manifestaciones verbales y gestuales que humillan y degradan al menor. Si bien este tipo de maltrato no deja evidencia física, al igual que el anterior, lo afecta, generándole sentimientos de desvalorización, baja estima e inseguridad personal, entre otros.

### Maltrato emocional

Esta es una de las formas más sutiles pero también más extendidas de maltrato infantil. El maltrato infantil se traduce en niños habitualmente ridiculizados, insultados, regañados o menospreciados, a los que se les somete en forma permanente a presenciar actos de violencia física o verbal hacia otros miembros de la familia.

## **FORMA PASIVA**

### Negligencia

El abandono o negligencia significa una falla intencional de los padres o tutores para satisfacer las necesidades básicas del niño en cuanto a alimento y/o abrigo, o para actuar indebidamente para salvaguardar la salud, seguridad, educación y bienestar del niño.

## Abandono

Al hablar de abandono, se hace referencia al abandono físico y al abandono educacional. Es decir al niño(a) que no se le presta atención, que no se le estimula, no se le abraza, no existe contacto corporal, incluso se le habla poco.

Abandono físico: incluye el recluir o dilatar la atención de problemas de salud; echar de casa a un menor de edad; no realizar la denuncia o no procurar el regreso al hogar del niño que huyó; dejar al niño solo en la casa o a cargo de otros menores.

Abandono educacional: la falta de interés en el bienestar del hijo entra también la falta de preocupación por su educación formal, situación que también esta presente en los casos de los niños que requieren educación especial.

Cabe señalar que esta forma de maltrato ocasiona otros problemas sociales, tales como la indigencia y el fenómeno del "niño de la calle".

Es importante mencionar que la clasificación anterior sólo tiene por objeto establecer una distinción práctica entre diversos tipos de maltrato que, por lo general, se presentan de manera combinada. Sería difícil pensar, por ejemplo, que las agresiones corporales pudieran no ocasionar daños emocionales en el menor, es decir, no debe perderse de vista que se trata de un fenómeno complejo y multifacético, por lo que respecta a la diversidad de formas en que puede manifestarse.

Ambas formas de maltrato, activa y pasiva, causan serios trastornos no solo a los infantes, sino a la sociedad en general, siendo esta última la que ha generado diversas modalidades de maltrato.

Una vez que se comentaron los diversos tipos de maltrato, a continuación se expone un cuadro diseñado por los investigadores de COVAC sobre algunos mitos relacionados con el maltrato infantil y lo que en realidad significan:<sup>13</sup>

### **MITOS Y REALIDADES EN TORNO AL MALTRATO**

| <b>MITO</b>   | <b>REALIDAD</b>  |
|---|--|
| Quienes maltratan a sus hijos son personas pobres o sin educación.                | La realidad es que, independientemente de su género, edad, credo político o religioso, preparación o clase social; algunos padres maltratan en forma severa a sus hijos en pos de la disciplina y la obediencia.   |
| Quienes maltratan son psicópatas enfermos mentales.                               | La realidad es que son personas diversas, con o sin formación profesional, con o sin dinero, puede ser un vecino, un arquitecto, un maestro, etc. y muy pocos son enfermos mentales.   |
| Al castigar, el padre sólo quiere disciplinar a su hijo y desea lo mejor para él. | La mayoría de las personas que maltratan han aprendido, y creen, que la violencia y el castigo son las formas para aprender y/o educar. Es quizá el error más grave. El castigo y el golpe humillan e incluso podrán atemorizar, pero no educar.   |
| "Te he dado la vida, por lo tanto, me perteneces".                                | Los padres transmiten a los hijos los valores que han sido interiorizados por ellos mismos, en ocasiones sin dar opción a que los hijos puedan elegir cuando están en condiciones para hacerlo; la imposición se convierte en una forma cotidiana de convivencia. La paternidad supone el acercamiento respetuoso hacia los hijos, asumiendo con naturalidad y agrado la función de proveedor y educador, mas no de propietario. |
| El castigo y la educación rígida forjan hombres.                                  | Los padres han intentado mil formas de educar, frecuentemente vinculadas con el castigo, la amenaza o el control, no reconociendo que hay otras formas   |

<sup>13</sup> Manual sobre maltrato y abuso sexual a los niños, México, Ed. COVAC - UNICEF, 1994, p. 2-17

|  |  |
|--|--|
|  | <p>muy distintas a éstas que pueden emplear con firmeza, pero también con cariño para educar al niño sin necesidad de golpes.</p>  |
| <p>Padres que fueron golpeados durante su infancia serán golpeadores.</p>              | <p>En este caso, es probable que quien estuvo expuesto a la violencia en su infancia puede, precisamente por eso, alejarla de su vida adulta.</p>  |
| <p>Al hijo se le olvida pronto el maltrato físico, emocional o el mismo abandono.</p>  | <p>Se ha demostrado que bebés sometidos a maltrato emocional y/o físico muestran claro retraso en el desarrollo; aislándose y rechazando todo contacto físico, no juegan, no comen y sufren de insomnio. Se afirma que un niño victimado puede, a largo plazo, presentar secuelas con rasgos muy precisos e identificables en la personalidad, como inseguridad, miedo, rebeldía, etc.</p> |
| <p>Al hijo rebelde hay que educarlo con rigor y mano dura.</p>                         | <p>La realidad es que con frecuencia se confunde la rebeldía del niño con una provocación o reto hacia los padres, sin tomar en cuenta que es la respuesta lógica ante una actitud impositiva demasiado drástica y coercitiva, mostrándose renuente a los mandatos paternos y moviéndolo más el enojo que el miedo al castigo.</p>   |
| <p>El castigo es la mejor forma de educar y la única para que los hijos entiendan.</p> | <p>La realidad es que el castigo tiene como inconvenientes generar estados de tensión, repudio, rebeldía, inhibición y malestar generalizado ante el agente castigador. En el futuro las secuelas del maltrato serán evidentes en el sobreviviente, afectando el desarrollo de su personalidad, su seguridad y su bienestar.</p>   |

A continuación, se presentan algunas estadísticas, tomadas de diversas fuentes y organizaciones, que dan una clara idea sobre la alarmante situación del maltrato infantil. Al estar plasmando estos cuadros, quisiera que todas las cifras se redujeran a cero, pues el solo hecho de imaginar el sufrimiento de los infantes producto de estas estadísticas lo deja a uno *helado*.

### **2.3.2. Estadísticas sobre el maltrato**

De acuerdo con investigaciones llevadas a cabo por Ana Josefina Álvarez Gómez (Coordinadora de la Maestría en Política Criminal de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Acatlán, UNAM), el maltrato a menores, como tantas otras problemáticas sociales, surge como objeto de estudio en fechas muy recientes, siendo en 1977 cuando se realiza en México la investigación pionera de este campo a cargo de Jaime Markovich del Hospital Infantil de México la cual arroja importantes datos sobre el tema.

Álvarez Gómez da a conocer lo siguiente; "en general, se encontró que, de 686 casos estudiados donde se había comprobado maltrato, 379 niños murieron como consecuencia de éste".<sup>14</sup> La importancia de esta investigación y de otras similares fue la de llamar la atención sobre esta problemática, lo cual derivó en la creación, en marzo de 1982, de un programa para la prevención del maltrato infantil, el PREMAN, a cargo de la Dirección de Asistencia Jurídica del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), además del establecimiento de la Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia.

Para darnos cuenta del número de denuncias, el investigador Juan Manuel Saucedo García informa que en nuestro país, "específicamente en el Distrito Federal se denuncian 6.3 delitos sexuales diariamente, de los cuales el 30% corresponden con el abuso sexual en menores".<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Álvarez Gómez, en Irma Manrique Campos, *La niñez en la crisis*, México, UNAM, 1996, p. 135.

Al hablar sobre las estadísticas de maltrato infantil y violencia familiar en México, inmediatamente surge la pregunta: ¿a qué nivel de análisis se hará referencia? Así, las estadísticas que se presentan son una pequeña muestra de los índices de maltrato infantil y violencia familiar que se suscitan en nuestro país.

Por ejemplo, el centro de Investigación y Lucha contra la Violencia Doméstica (CECODIV, A.C.) informa los siguientes resultados, producto de las investigaciones realizadas:<sup>16</sup>

- En un estudio realizado en 1990, en el que se entrevistó a 342 mujeres en Ciudad Nezahualcóyotl, se encontró que el 33.5 % de las mujeres reportó haber tenido al menos una relación violenta en su vida, es decir, una de cada tres mujeres había sido violentada. En 57 % de los casos la violencia fue de tipo verbal, 31 % de tipo física y 16 % de tipo sexual. En un 75.4 % de los casos el agresor fue el cónyuge.
- En 1992, en la ciudad de Guadalajara, se llevó a cabo un estudio con 1163 mujeres de zonas rurales y 427 de zonas urbanas, para determinar la frecuencia y distribución de la violencia en que está envuelta la mujer; 44.2 % y 56.7 % de la zona rural y urbana respectivamente sufrieron algún tipo de violencia. El principal agresor fue el esposo en más de 60 % de los casos en ambas zonas.
- En el estado de Michoacán, en un estudio realizado entre 1990 y 1991, llegaron al Hospital Civil de Morelia 400 mujeres con huellas visibles de maltrato físico.
- Entre 1993 y 1994 en San Miguel de Allende, Guanajuato, se llevó a cabo un estudio en el que se entrevistó a un total de 506 mujeres entre 15 y 59

---

<sup>15</sup> Gaceta Médica, México, vol.135, Num.3, 1999, p. 268

<sup>16</sup> Memorias del 1er. Taller nacional sobre violencia intrafamiliar, Op. cit. p. 16

años de edad que solicitaron algún tipo de servicio de salud, a causa de violencia familiar, siendo el principal agresor la pareja.

- En 1995, COVAC realizó una encuesta de opinión en nueve ciudades del país, 21 % de las personas entrevistadas manifestó conocer por lo menos a una persona que ha sufrido violencia intrafamiliar y en 64 % de los casos se señaló que las víctimas habían sido mujeres.
- En 1996, en la zona urbana de Monterrey, se entrevistaron a 1064 mujeres en población abierta, de las cuales 46.1 % reportaron haber vivido violencia conyugal en cualquiera de sus tipos, física, psicológica y sexual.

Analizando información más reciente, la Procuraduría General de Justicia, mediante la Fiscalía para Delitos Sexuales, reportó lo siguiente:<sup>17</sup>

- Para el periodo entre julio de 1999 y junio de 2000 se atendió un total de 3 271 casos (92.57 % mujeres).
- 41.88 % del total de receptores tenían menos de 18 años de edad al momento de levantar la denuncia. De este total, 89 % eran niñas y 11 % niños.
- Del total de denuncias presentadas, en 21 % la persona generadora de la violencia sexual tenía una relación familiar con la parte receptora, siendo las relaciones de parentesco más frecuentes las de esposo y padre.

Respecto de la información captada por LOCATEL, se reporta que durante el periodo julio 1998 - julio 1999 se atendieron las siguientes cifras en la llamada "línea mujer".

---

<sup>17</sup> Informe anual de actividades del Consejo para la Asistencia y Prevención de la Violencia Familiar en el D.F., julio 1999 - junio 2000, p. 15.



**LOCATEL**  
**CASOS ATENDIDOS EN LÍNEA MUJER**

| MOTIVO DE CONSULTA  | LLAMADAS    |
|---|-------------|
| Maltrato familiar (apoyo psicológico)                     | 3556        |
| Maltrato intrafamiliar (apoyo legal)                      | 1255        |
| Denuncias de maltrato                                     | 1220        |
| Violencia sexual (apoyo psicológico)                      | 829         |
| Violencia sexual (apoyo legal)                            | 897         |
| Divorcios necesarios cuya causal es la violencia familiar | 441         |
| <b>Total</b>  | <b>8198</b> |

Enseguida se presentan datos de dos de las Instituciones de mayor prestigio en México, como son el DIF - PREMAN y el Hospital Infantil Privado.

**PARTICULARIDADES DEL AGRESOR Y PARENTESCO**

| AGRESOR Y PARENTESCO                | DENUNCIA   | %            |
|-------------------------------------|------------|--------------|
| Padre                               | 219        | 24           |
| Madre                               | 400        | 44           |
| Padrastra                           | 44         | 5            |
| Madrastra                           | 26         | 3            |
| Otros                               | 153        | 18           |
| No proporcionado por el denunciante | 55         | 6            |
| <b>TOTAL DE DENUNCIAS</b>           | <b>897</b> | <b>100 %</b> |

## ESCOLARIDAD DEL AGRESOR

| <b>ESCOLARIDAD</b>        | <b>PERSONAS</b> | <b>%</b>     |
|---------------------------|-----------------|--------------|
| Analfabeta                | 28              | 9.27         |
| Alfabeto                  | 6               | 1.98         |
| Primaria incompleta       | 68              | 22.51        |
| Primaria completa         | 61              | 20.19        |
| Secundaria incompleta     | 25              | 8.27         |
| Secundaria completa       | 16              | 5.30         |
| Preparatoria incompleta   | 17              | 5.62         |
| Preparatoria completa     | 6               | 1.98         |
| Profesional completa      | 9               | 2.98         |
| Profesional incompleta    | 5               | 1.65         |
| Comercio                  | 7               | 2.31         |
| No proporcionado          | 50              | 16.55        |
| Otros                     | 4               | 1.32         |
| <b>TOTAL DE DENUNCIAS</b> | <b>302</b>      | <b>100 %</b> |

### OCUPACIÓN DEL AGRESOR

| OCUPACIÓN        | CASOS | %     |
|------------------|-------|-------|
| Profesionista    | 3     | .99   |
| Hogar            | 69    | 22.84 |
| Empleado         | 68    | 22.51 |
| Comerciante      | 31    | 10.26 |
| Obreros varios   | 40    | 13.24 |
| Desempleado      | 11    | 3.69  |
| Jubilado         | 2     | .66   |
| Campesino        | 2     | .66   |
| Doméstica        | 23    | 7.61  |
| Subempleado      | 5     | 1.65  |
| No proporcionado | 48    | 15.89 |
| TOTAL            | 302   | 100 % |

### ESCOLARIDAD DEL MENOR MALTRATADO

| OCUPACIÓN        | CASOS | %     |
|------------------|-------|-------|
| Sin edad escolar | 99    | 23.23 |
| Analfabeta       | 11    | 2.58  |
| Jardín de Niños  | 7     | 1.64  |
| Primaria         | 232   | 54.46 |
| Secundaria       | 26    | 6.10  |
| Preparatoria     | 2     | .46   |
| Sin escolaridad  | 45    | 10.56 |
| No proporcionado | 4     | .97   |
| TOTAL            | 426   | 100 % |

A continuación se plasman algunos cuadros, producto de los estudios del Dr. Jaime Marcovich, que representan datos de una de las investigaciones más serias que en materia de maltrato infantil se han llevado a cabo en nuestro país. Los datos corresponden a un estudio basado en la observación de 686 casos de maltrato comprobado en donde murió más de la mitad de la población estudiada.

**MALTRATO COMPROBADO EN MENORES  
HOSPITAL INFANTIL DE MEXICO – 1999**

| <b>MENORES</b> | <b>No. DE CASOS</b> | <b>%</b>    |
|----------------|---------------------|-------------|
| Sobrevivientes | 307                 | 45          |
| Muertes        | 379                 | 55          |
| <b>CASOS</b>   | <b>686</b>          | <b>100%</b> |

**PRINCIPALES CAUSAS DE LA AGRESIÓN**

| <b>CAUSA</b>            | <b>CASOS</b> | <b>%</b>     |
|-------------------------|--------------|--------------|
| Pedir comida            | 155          | 22.6         |
| No poder mantenerlos    | 145          | 21.2         |
| No traer dinero         | 142          | 20.7         |
| Llanto                  | 60           | 8.7          |
| Desobediencia           | 51           | 7.5          |
| Hacer travesuras        | 44           | 6.4          |
| No controlar esfínteres | 36           | 5.2          |
| Otros                   | 22           | 3.2          |
| No especificados        | 31           | 4.5          |
| <b>TOTAL DE CASOS</b>   | <b>686</b>   | <b>100 %</b> |

## RELACIÓN DEL NIÑO AGREDIDO CON EL AGRESOR

| RELACIÓN              | CASOS      | %            |
|-----------------------|------------|--------------|
| Madre                 | 270        | 39.3         |
| Padre                 | 131        | 19.1         |
| Padrastra o madrastra | 73         | 10.7         |
| Abuelos               | 17         | 2.0          |
| Tíos                  | 13         | 2.6          |
| Otros                 | 50         | 7.3          |
| No especificados      | 132        | 19.3         |
| <b>TOTAL DE CASOS</b> | <b>686</b> | <b>100 %</b> |

## TIPO DE LESIONES QUE NO CAUSARON LA MUERTE

| TIPO DE LESIONES   | CASOS      | %            |
|--|------------|--------------|
| Quemaduras   | 101        | 32.9         |
| Azotes   | 83         | 27.1         |
| Inanición  | 57         | 18.2         |
| Misceláneas (dejarlos hincados sobre corcholatas, baños con agua helada, por ensuciarse en la cama, llanto prolongado, encierros y amarres en cuartos y letrinas, intoxicación con barbitúricos o yerbas). | 66         | 21.4         |
| <b>TOTAL DE CASOS</b>  | <b>307</b> | <b>100 %</b> |

## TIPO DE LESIONES QUE CAUSARON LA MUERTE

| TIPO DE LESIONES   | CASOS      | %            |
|--|------------|--------------|
| Ahorcamiento   | 159        | 42.2         |
| Heridas con objetos punzocortantes   | 75         | 19.3         |
| Heridas por bala   | 20         | 5.4          |
| Misceláneas (asfixia por bolsas de plástico, colgadura de las manos por interposiciones en las riñas o discusiones de los padres, encierros en el congelador, encierros en un veliz, arrojamiento a los animales perros, ratas y cerdos, canibalismo, mordidas, martillazos, lapidación, intoxicación con barbitúricos). | 125        | 33.1         |
| <b>TOTAL DE CASOS</b>  | <b>379</b> | <b>100 %</b> |

Para culminar el desarrollo de este capítulo, enseguida se analizan las causas y consecuencias de la violencia intrafamiliar. Debido a que es en el núcleo familiar en donde se presenta el mayor número de escenas de maltrato infantil (el cual es considerado un mito, pero es en sí, una triste realidad que cobra muchas víctimas todos los días y que es una consecuencia de la inestabilidad social y familiar), es necesario reconocer los factores que lo propician.

### 2.4. Causas

A este respecto, el autor César Augusto Osorio y Nieto explica que “la etiología del niño maltratado abarca el examen de factores individuales, familiares y sociales, y aclara que esta división obedece a fines de exposición exclusivamente, pues tanto los factores individuales, como los familiares y sociales se entrelazan y muchas veces la distinción entre unos y otros puede aparecer un tanto desdibujada y

dudosa, pues un factor puede englobar elementos individuales, familiares y sociales y además, puede darse simultáneamente".<sup>18</sup>

En el análisis de los *factores individuales*, es necesario mencionar que en algunas ocasiones los agresores, generalmente los padres o tutores, tuvieron ascendientes que los maltrataron, lo cual provocó lesiones físicas y emocionales que les produjo la creencia de que no eran "buenos", lo que conduce a un sentimiento de rechazo y subestimación de sí mismo que los hace deprimidos e inmaduros.

Así, Osorio y Nieto agrega que; "la frustración de los padres casi siempre deriva en castigo hacia sus hijos, ya que en éstos descargan sus tendencias negativas, por lo que se puede afirmar que en muchos casos el sujeto activo agresor padeció una infancia difícil en la que conoció la humillación, el desprecio, la crítica destructiva y el maltrato físico, lo cual hizo que llegara a la edad adulta sin autoestima ni confianza".<sup>19</sup>

Dentro de los factores individuales de maltrato infantil también se encuentran motivaciones más profundas como el temor, la incapacidad paterna de asumir responsabilidades, o bien en la compensación de sus frustraciones que experimentan al maltratar a un sujeto débil. Aunado a ello, la incapacidad para comprender y educar al niño es un factor que interviene también en la etiología de maltrato a los niños. César Augusto Osorio y Nieto explica que otras de las causas del maltrato son los juegos violentos y las manipulaciones bruscas, como los casos en que la madre desesperada por los movimientos inquietos de su hijo, flexiona con brusquedad las piernas de éste para efectuar el cambio de pañales. Como una conclusión, el autor César Augusto Osorio y Nieto refiere la opinión de Marcovich al citar:

---

<sup>18</sup>César Augusto, Osorio y Nieto, El niño maltratado, México, Trillas, 1981, p. 25.

<sup>19</sup> *Ibidem*.

"La falta de ejercicio del amor, por no haberlo recibido en la infancia, es el factor que condiciona luego a los padres para martirizar a sus hijos en una cadena interminable de horrores y sufrimientos transmitidos de generación en generación".<sup>20</sup>

Por lo que respecta a los *factores familiares*, es posible que en la familia se presenten circunstancias que puede generar malos tratos a los niños cuando éstos no han sido deseados, cuando provienen de uniones extramatrimoniales, cuando son adoptados o incorporados a la familia de alguna otra forma de manera transitoria o definitiva, cuando son producto de uniones anteriores o cuando se han colocado en otro lugar y no se acepta su retorno a la familia original. Es posible que los malos tratos se den en familias numerosas, en razón de carencias diversas, educacionales, de habitación, económicas, etc., aunque no siempre sucede así.

Cabe señalar que en algunas familias donde hay niños maltratados, regularmente la vida es desordenada, existe inestabilidad y desorganización hogareña, desavenencia conyugal, penuria económica, enfermedades, conductas antisociales, ausencia de cuidados, ropa sucia, alimentos deficientes o mal preparados, habitaciones inmundas, mala administración del dinero (cuando lo hay), desempleo o subempleo, embarazos no deseados, expulsiones de la escuela y por lo tanto, desintegración del núcleo familiar.

Es posible considerar que el cuadro que se acaba de describir es el lugar en que con mayor frecuencia se desarrollan los malos tratos a los niños; pero esto no representa una regla sin excepción, pues en algunos hogares bien integrados, con una sólida base económica y otras características positivas, pueden darse, y de hecho se dan, casos de malos tratos a los niños, aunque es más frecuente la incidencia en familias como las mencionadas con anterioridad.

---

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 27.



Así, hay casos en que la situación familiar desde el punto de vista económico y moral, es aceptable y el niño es deseado y recibido con beneplácito, y, sin embargo, es maltratado, lo cual podría deberse a una falta de autodominio o a que la familia es partidaria de una educación severa.

Por último, hay que reconocer los *factores sociales*, donde la falta de sensibilidad de la colectividad (sociedad) con respecto al problema del niño maltratado también es un factor que influye en la realización de estos hechos. Así, la indiferencia con la que muchas personas los tratan y la ausencia de reacciones adecuadas, posibilitan que tales conductas se presenten sin que haya una respuesta social represiva de esos actos u omisiones.

No se desconoce que en múltiples ocasiones las personas hacen del conocimiento de las autoridades competentes tales hechos, pero es deseable que, en todo caso, la actitud de la comunidad sea favorable al niño, de reproche a los agresores y de auxilio a las autoridades, lo cual en última instancia no es más que un elemental sentido de solidaridad social. Varios son los autores que han opinado a este respecto:

Michael Halberstam: "Los malos tratos contra los niños se producen en todas las clases sociales y niveles económicos, en todas las razas, nacionalidades y religiones".

Paul Mooring: "El hecho es que el abuso de los menores ocurre en todos los grupos socioeconómicos y en todas las clases sociales, inclusive en las familias de profesionales".

P. Strauss y A. Wolf: "Los niños maltratados provienen de familias desheredadas".

J. Verbeeck: "La mayoría de los agresores provienen de grupos sociales pobres o minoritarios".

Pero para el investigador César Augusto Osorio y Nieto los malos tratos a los niños pueden darse en cualquier grupo socioeconómico, aunque por diversas razones este hecho presenta mayor incidencia en niveles inferiores, sin dejar de reconocer que los estratos superiores están en mejor posibilidad de ocultar o disimular tales hechos. Al respecto el investigador Iñigo Laviad dice:

"Por la nefasta teoría simplista del egoísmo en calidad de móvil de todos los actos, se comunica y extiende la moda de abominar a los niños en las conversaciones de sociedad, declarándolos molestos, ruidosos, sucios e intolerables y proponiendo como norma de protección a la felicidad de los padres el mantener alejados a los niños. Muchas madres que esto dicen, adoran y miman a sus hijos a todas horas. Las campañas publicitarias para justificar la restricción de la natalidad fomentan inconscientemente los desahogos *herodianos* y los prejuicios contra los niños".

"Así como los desahogos verbales que atribuyen todos los males a los judíos, considerados intrascendentes hace medio siglo, parecen criminales después del holocausto de millones de judíos asesinados, hoy que conocemos la maldad de miles de padres y el sufrimiento inaudito de otros tantos hijos agredidos en su tierna infancia debemos pensar que las conversaciones irresponsables que exponen y difunden la idea egoísta y absurda de que los niños son un estorbo para la felicidad, son factores que

influyen sobre tales crímenes escalofriantes y que, por consiguiente, tales conversaciones e ideas son gravemente peligrosas e inmorales".<sup>21</sup>

Aunque ya se han expuesto las causas del maltrato infantil, también consultamos el punto de vista del DIF – PREMAN, que enuncia las razones más frecuentes de violencia entre los menores:

- Cuando el agresor en su infancia fue agredido por sus tutores, de la misma forma que lo hace ahora con sus hijos, a los que pueden llegar a convertir en adultos sin afecto.
- Incapacidad materna y/o paterna para asumir la educación de sus hijos.
- Problemas de salud en los primeros años de vida del niño.
- Alcoholismo y/o drogadicción de los padres.
- Desempleo.
- Desintegración familiar y falta de comunicación.
- Familias extensas o numerosas.
- Embarazos no deseados
- Por lo general, la agresión hacia los menores la comete pasa mayor tiempo con éstos.

Al revisar esta lista, es lógico suponer que los efectos de tales situaciones atentan contra el crecimiento y desarrollo de los infantes, por lo que es común que se presenten consecuencias tales como:

1. Además de lesiones y cicatrices, el niño se vuelve temeroso y suspicaz, encontrando dificultades para mantener relaciones interpersonales estables y profundas.

---

<sup>21</sup> Ibídem, p. 29.

2. Los sentimientos de estima personal no se desarrollan, pues el maltrato se acepta como algo que se merece por sí mismo.
3. Ante el maltrato, los niños pueden responder con un dejo de aceptación, pues se les observa tristes y sumisos o con signos de agresión, la cual puede dirigirse a otros niños.
4. A nivel intelectual, estos niños suelen presentar un retraso y dificultades en el aprendizaje como resultado de un desinterés de los padres en la educación de su hijo.

Así, hay que considerar que el maltrato a los niños afecta a la sociedad en su conjunto; además de que no existe una legislación sensible, ni políticas suficientes, ni un compromiso personal auténtico por alejarnos del ejercicio cotidiano de la violencia, lo que ponen en riesgo el bienestar humano, la salud, la dignidad, los derechos humanos y la educación. De este modo, la violencia intrafamiliar se perfila como el denominador común de una serie de dificultades sociales y culturales, lo que nos conduce a reflexionar sobre las consecuencias del maltrato o violencia doméstica.

## **2.5. Consecuencias**

De acuerdo con la opinión del investigador Gerardo González, es preciso insistir, y quizás nunca se haga de manera suficiente, que las formas de violencia más abierta como las golpizas u otras que dejan huellas en el cuerpo, no afectan más al menor que aquellas que se expresan de manera más sutil o simbólica a través de gestos o palabras, pero que también dejan huellas imborrables en la memoria, la personalidad o, si se quiere, en el alma del niño.

A este respecto, el doctor Saúl Franco señala que "aun las cifras estimativas permiten apreciar el espectro y la frecuencia significativamente mayores de las

violencias que deterioran las condiciones y la calidad de vida de las personas y los grupos".<sup>22</sup>

Este especialista (miembro de la Organización Panamericana de la Salud), explica que hacer visibles esas múltiples formas de violencia no letal mediante la creación de códigos, categorías e indicadores que permitan demostrar su magnitud y sus consecuencias, es otra de las tareas en la agenda por trascender la cotidianización y por enfrentarla en la sociedad general.

Gerardo González explica que, no obstante lo anterior, casi siempre se ha mostrado mayor interés por atender las secuelas inmediatas, visibles y comprobables en el cuerpo, que por aquellas cuyos efectos se manifiestan en la personalidad o el comportamiento a largo plazo. Estas últimas, si bien pueden estar presentes en la infancia, es posteriormente cuando cobran sus más elevados costos.

Así, las consecuencias pueden ser de índole y grado diverso: desde la depresión y formas distintas y más o menos veladas de autodenigración, hasta la necesidad de poner en acto, de hacer padecer a otros, lo que se padeció en la infancia. Cabe señalar que estas consecuencias no se presentan en todos los niños.

En el primer grupo se encuentran las *consecuencias físicas*, "que se traducen en lesiones físicas y se expresan en moretones o hematomas, heridas, lesiones superficiales en tejidos blandos, en la cabeza y en otras partes del cuerpo. Además, están las lesiones internas, fracturas y quemaduras que pueden ir de leves a graves, y las amputaciones, malformaciones o disminuciones de facultades u órganos que pueden ocasionar incapacidad temporal o permanente, física o mental o, aún, la muerte".<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> González, Gerardo, Op. Cit, p. 39.

<sup>23</sup> Manual sobre maltrato..., op. Cit., pp. 2-22.

Hay que considerar también las lesiones producto del castigo corporal en exceso y con frecuencia, jalones o zarandeos, lanzarles objetos, arrojarlos al suelo o contra la pared, golpes, mordiscos, patadas, hacerlos ingerir sustancias tóxicas y las muertes de niños estrangulados, ahogados, apuñalados, mordidos, baleados, sometidos a descargas eléctricas o arrojados violentamente.

El segundo grupo lo conforman las *consecuencias emocionales y psicológicas*, que comprenden: baja autoestima que puede reflejarse a lo largo de toda su vida, las depresiones leves o severas que pueden encaminar al suicidio, la timidez extrema con tendencia hacia el fracaso, las conductas antisociales que reflejan agresividad, la disminución de la capacidad para comprender los procesos de aprendizaje y el freno total a la sensibilidad como su más importante estrategia de adaptación.

A partir de esto, numerosos investigadores se han dedicado a estudiar las consecuencias que tienen en el niño el maltrato y la violencia. Así, Chagoya (1978), y Shum y Conde (1993) refieren graves problemas en el niño, que se manifiestan en una detención, un retraso o, inclusive, en una regresión en su desarrollo, mencionando que estas alteraciones son provocadas por el miedo que siente el niño ante el maltrato y que le impide desarrollarse sanamente. Además, influye el hecho de que el niño siente que su deber es permanecer estrechamente ligado a sus padres, por lo que relega su desarrollo individual.

Otros investigadores como Herzberger, Potts y Dillon (1981) demostraron que los niños que son golpeados describen a sus padres en términos más negativos que los niños que no han sido golpeados por ellos. Asimismo, los niños golpeados tienden a imitar el modelo agresivo del padre y la probabilidad de que esto ocurra aumenta si el abuso es visto como un acto legítimo.

Por su parte, Fergusson y Linskey (1997); Malinosky - Rummel y Hansen (1993); Mullen, Martin, Anderson, Romans y Herbison (1996), coinciden en que algunas

de las alteraciones inmediatas que presentan los niños maltratados, persisten a lo largo de toda su vida, entre las cuales se encuentra la agresión, pues es aprendida como forma de relación y resolución de conflictos y empleada toda su vida, manifestándose en algunos casos contra la propia familia, lo que origina fracaso matrimonial, y en otros casos, manifestándose en conductas delictivas y abuso de sustancias tóxicas.

Por otra parte, uno de los investigadores que más ha explorado los efectos en niños testigos de violencia es Cummings, quien junto con otros colaboradores en la década de los ochenta y principios de los noventa, realizó una serie de investigaciones clásicas encaminadas a demostrar las alteraciones que presentan estos niños. Así, las primeras investigaciones de este autor (1987) fueron de gran importancia para establecer que los niños, aun cuando son muy pequeños (1 a 2 años y medio de edad), tienen la capacidad de entender las emociones de enojo y afecto de los adultos, las cuales ejercen un gran efecto sobre la sensación de seguridad o inseguridad que experimenta el niño en su medio ambiente.

Cummings en combinación con Pellegrini y Notaruis (1989), investigó la imitación de patrones agresivos en niños testigos de violencia, los cuales fueron expuestos durante una situación de juego a una secuencia experimental en que se alternaron experiencias de enojo y agresión. Estos autores concluyeron que la exposición a situaciones de enojo y agresión propicia la imitación de conductas hostiles en los niños y aumenta las interacciones agresivas con niños de su misma edad; además, los niños presentan niveles más altos de ansiedad y preocupación.

Otra línea de investigación interesada en observar los efectos de conductas agresivas es la de Pynoos y Eth (1986). Estos autores utilizaron una técnica de intervención para niños traumatizados que recientemente habían presenciado un acto extremo de violencia, tales como homicidio, suicidio, violación, asalto, muerte accidental, secuestro y violencia escolar o comunitaria. Los efectos inmediatos que presentaron los niños de esta muestra fueron: debilidad yoica, intolerancia

afectiva, aislamiento y angustia. Entre los efectos a largo término se observaron: actitud pesimista ante la vida, alteraciones en la personalidad, disminución de la autoestima y trastornos en las relaciones interpersonales.

M.M. Barbosa (1993) y F.A. Barbosa (1998), encontraron que los niños que son testigos de violencia familiar presentan retraso en su maduración, baja autoestima, síntomas de depresión, aislamiento social, angustia, preocupación, miedo, dificultad en las relaciones sociales, rebeldía, desobediencia, hostilidad, agresividad y síntomas somáticos (náuseas, mareos, problemas para tragar o respirar) propios del "trastorno por ansiedad infantil". Además, estos niños tienen la idea de que la conducta violenta es un medio adecuado y legítimo para resolver sus conflictos interpersonales.

Sin embargo, aun con estos síntomas que se presentan como consecuencia del maltrato infantil, Gerardo González expone una situación realmente interesante cuando cita:

"Resulta de especial relevancia que, cuando se brinda atención a un menor que ha sido maltratado, se procure no sobrevictimizarlo con la intención de que su identidad como ser humano, en lo posible, no provenga del evento en sí mismo. Se trata de que el maltrato al niño no signifique, necesariamente, un parteaguas en la historia de vida del sobreviviente".<sup>24</sup>

Por lo tanto, hay que tratar de evitar etiquetar o estigmatizar a la persona, ya que ésta quedaría identificada en su totalidad por alguno de sus rasgos, actitudes o señas corporales, esto es, alteraciones de la salud producidas por maltratamiento.

---

<sup>24</sup> González, Ob. cit. p. 40



Respecto de los *problemas escolares*, el autor César Augusto Osorio y Nieto considera que el comportamiento escolar problemático de los niños maltratados puede ser originado precisamente por estos actos violentos, ya que los niños que los sufren carecen de una formación adecuada, de una educación basada en el afecto, que les permita desarrollar interés por el estudio.

Así, los niños maltratados no encuentran ni estímulo ni reconocimiento para sus esfuerzos: sólo conocen la indiferencia, la crítica y el desprecio; se sienten rechazados por sus padres y pueden proyectar este sentimiento hacia los profesores y, por el mismo ambiente familiar que generalmente existe en sus hogares, tienden a evitarlos.

Por otra parte, su estado emocional es de gran tensión y angustia, lo cual impide una conducta escolar positiva; además, generalmente son niños mal nutridos, descuidados, que viven en malas condiciones de vivienda, todo lo cual contribuye a que presenten problemas y deficiencias escolares. También, los golpes pueden, en ocasiones, producir lesiones cerebrales que impiden un desarrollo normal del niño en el ámbito escolar.

De tal modo, los malos tratos durante la infancia generan y desarrollan con frecuencia sentimientos de odio, venganza y muchas veces producen sujetos incapaces de integrarse positivamente a la sociedad.

Estos sentimientos de odio y estas personalidades antisociales suelen proyectarse a través de la comisión de delitos en cualquiera de sus tipificaciones legales: delitos contra la vida y la integridad corporal, delitos sexuales, delitos patrimoniales o cualesquiera otros tipos.

Es importante recalcar que la delincuencia, en muchas ocasiones, tiene su origen en que los adultos agresores fueron a su vez niños maltratados que tuvieron infancias desafortunadas; estas situaciones se manifiestan en la edad adulta

mediante actitudes de inafectividad, pues como en su niñez carecieron de afecto les resulta difícil, cuando no imposible, desarrollarlo y manifestarlo.

En resumen, se puede decir que el niño golpeado crece con una gran carga de agresividad reprimida y es muy probable que esas vivencias de la niñez se vean proyectadas sobre la nueva familia, convirtiéndolo en padre que a su vez maltrata a sus hijos. Además del maltrato físico, es muy probable que el sujeto que sufrió agresiones de niño sea negligente en el cumplimiento de sus obligaciones dentro del hogar y reproduzca el mismo cuadro familiar deteriorado, negativo, inestable, en el cual se desarrolló en su niñez. Ante esto, las palabras de César Augusto Osorio y Nieto son realmente elocuentes cuando cita:

"Así como él fue un niño maltratado, sus hijos lo serán, y es posible que esto origine una larga y triste cadena de malos tratos a los niños, sólo interrumpida por una adecuada tarea de rehabilitación y prevención... La agresividad para con los hijos y la proyección de esta destructiva conducta hacia la nueva familia pueden ser también otras de las dañosas y graves consecuencias que producen los malos tratos a los niños".<sup>25</sup>

A lo largo de este capítulo se plasmaron los antecedentes históricos sobre la violencia intrafamiliar para posteriormente conocer su concepción. También, se dedicó un apartado al análisis del maltrato infantil y los diversos tipos de violencia y/o maltrato existentes. Más adelante, se dieron a conocer estadísticas que diversas organizaciones mexicanas han registrado sobre violencia familiar para culminar con el análisis de las causas y consecuencias de dicho fenómeno.

Es importante comentar que probablemente todo lo acotado con anterioridad despierta más preguntas y dudas al respecto; sin embargo, deberá tomarse como

---

<sup>25</sup> Osorio y Nieto, Op. cit., p. 61.

una invitación al análisis y a la reflexión para que precisamente se encuentren caminos más eficaces y eficientes que generen sociedades más sanas y desarrolladas en las que esta lamentable práctica social de violencia intrafamiliar y agresión a la mujer y a los niños principalmente, se vea disminuída.

## **CAPITULO III**

### **EL PAPEL DE LA FAMILIA EN RELACIÓN CON LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

No cabe duda que existe un interés compartido por profesionales e investigadores relacionados con la Educación, en contribuir a la solución de los problemas de aprendizaje escolar. Así, es en torno a ésta problemática general que se ubica el presente capítulo, pues la psicología ha ofrecido numerosas aportaciones en el sentido de mejorar prácticas de enseñanza, de dotar a los educandos de mejores estrategias de aprendizaje, etc; sin embargo, muchas veces se pasa por alto el papel fundamental que juega la familia y sus interrelaciones en el desempeño escolar del niño.

Pero lejos de que en la familia se cultive el aprendizaje y se reciba apoyo para el desarrollo de la creatividad y la iniciativa de los hijos, sin tener ninguna culpabilidad, los niños y las niñas resultan ser las víctimas finales de la desintegración familiar pues incide negativamente, en la mayoría de los casos, en su desarrollo psicosocial, además de que afecta la formación de su personalidad, en su proceso de crecimiento y desarrollo; siendo común en todo proceso de desintegración familiar la presencia de la violencia intrafamiliar y el maltrato en contra de la niñez.

Ahora bien, atendiendo al impacto que causa el maltrato infantil y la violencia intrafamiliar en relación con la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje, numerosos han sido los estudios que tratan de explicar el por qué algunos niños muestran particular dificultad para desempeñarse en las tareas escolares.

### **3.1. La familia**

La familia, es definida como la célula básica de la sociedad. Es precisamente en el seno familiar en donde los seres que forman parte del núcleo humano deben encontrar el amor, la solidaridad y la protección que les permite desenvolverse de manera sana y equilibrada ente la sociedad en su conjunto. (Apodaca 1997).

A través de la familia se transmiten y arraigan, desde etapas muy tempranas, los diferentes modelos culturales, así como los valores, normas sociales y patrones de conducta que ulteriormente determinarán el estilo de adaptación de la persona dentro del medio donde se desenvuelven,

También es función de la familia satisfacer las necesidades básicas del individuo y proveerlo de seguridad emocional y psicológica, al menos durante los primeros años de su vida. Dentro de este pequeño grupo, se llevan a cabo los aprendizajes más elementales como caminar y hablar y se desarrollan las capacidades necesarias para la integración a una serie de sistemas sociales en los que el individuo funcionará posteriormente; la capacidad para confiar y para ser digno de confianza, para ejercer influencia y aceptar legítima influencia, para interactuar con otros, etc.

En la medida en que el niño va creciendo y desarrolla mayor independencia del grupo familiar, al mismo tiempo que establece mayor contacto con el mundo exterior (vecindario, compañeros de clase, comunidad, etc.), aprende a desempeñar diferentes papeles, debido a las imágenes que recibe de sí mismo y de las respuestas de los demás. Percibe sus actos en términos de la aprobación, el castigo, el rechazo o la indiferencia de las demás personas ante sus respuestas particulares, por ejemplo, la niña adopta el rol de su madre cuando juega con las muñecas, porque previamente se le ha dicho, verbal o actitudinalmente, que el rol femenino es el que le corresponde, lo que es valorado en forma positiva.

La influencia de la familia prevalece ante la de los demás agentes socializadores, ya que es la que proporciona elementos básicos para el individuo, y su influencia se percibe a lo largo de toda la vida de éste en la adquisición de responsabilidades adultas, como el trabajo y la formación de una familia propia.

Dentro del grupo familiar el individuo va desarrollando las características emotivas y sociales que configurarán su personalidad, la cual contribuirá a su vez al fortalecimiento o la disminución de un conjunto de capacidades que si bien son congénitas, solamente pueden ser realizadas a través de la sociedad.

De acuerdo con lo anterior, la familia debe cumplir con las siguientes expectativas biosíquicas y sociales de cada uno de sus miembros:

- a) Satisfacer las necesidades físicas (alimento, vestido, medicinas, habitación, etc.)
- b) Satisfacer las necesidades afectivas;
- c) Fortalecer la personalidad;
- d) Formar los roles sexuales;
- e) Preparar para el mejor desempeño de los papeles sociales y;
- f) Estimular las actitudes de aprendizaje y apoyo de la creatividad de la iniciativa individual.

Lo anterior subraya de nuevo el importante papel que la familia desempeña socialmente, ya que de ella depende en gran medida que el individuo satisfaga sus necesidades tanto físicas como afectivas y culturales, y logre el desarrollo de una identidad propia, a la vez que se capacita en el desempeño de diferentes roles dentro del núcleo familiar que ulteriormente podrán ser utilizados o desempeñados en situaciones extrafamiliares.

Es importante tener en cuenta la congruencia de normas y patrones conductuales que proporciona el núcleo familiar, ya que en la medida en que los roles

asimilados sean difusos, inestables, poco o vagamente delimitados o que estén ausentes, ocasionará que la persona tenga dificultades para interactuar satisfactoriamente con los que le rodean, porque carece de los marcos de referencia necesarios para ubicarse a sí mismo dentro de su contexto social. Esto, a su vez, tiene como consecuencia que el individuo ante el fracaso de su intento de integración a su medio, rechace y/o se aleje cada vez más del grupo social al que pertenece, buscando participar en otros grupos en los que pueda satisfacer sus necesidades básicas de reconocimiento, seguridad y aceptación.

Es importante la estabilidad de las relaciones dentro del sistema familiar, ya que en la medida en que la atmósfera de estas relaciones se encuentre llena de cambios bruscos, pueden surgir profundos sentimientos de frustración y, por ende, de resentimiento y hostilidad en los miembros de dicho núcleo.

La familia determina el destino emocional del hijo; asimismo, afecta el desarrollo emocional de los miembros adolescentes y adultos. La estabilidad de la familia depende del complicado y sensible patrón de equilibrio e intercambios emocionales. La conducta de cada miembro se ve afectada por la conducta de cada uno de los demás miembros. Un cambio en la interacción de un par de personas altera los procesos interaccionales de otras parejas familiares; así las conductas familiares e individuales deben ser analizadas en tres dimensiones:

- a) La dinámica familiar como grupo;
- b) Los procesos de integración emocional del individuo a sus roles familiares, y la reciprocidad básica de las relaciones del rol, y
- c) La organización interna de la personalidad individual y su desarrollo histórico.

En la eficacia de los recursos de la familia para resolver los problemas y conflictos siempre cambiantes, lo que afecta el equilibrio relativo entre la tendencia a aferrarse a lo antiguo y la prontitud para recibir y adaptarse a una experiencia nueva. Esta es la capacidad de crecimiento de la familia.

La familia tiene éxito o fracaso de acuerdo con su capacidad para alcanzar una regulación y un equilibrio apropiados de sus funciones básicas

Así pues, resulta lógico que de las familias que se caracterizan por su inestabilidad general, en las que la ausencia física y psicológica de los padres es un hecho, en las que lo que predomina es la confusión de roles y (no se sabe que se puede esperar de cada miembro) en las que la insatisfacción de las necesidades más elementales es ya una costumbre; sólo se pueden esperar que surjan de ahí individuos con una serie de rasgos característicos que, en su conjunto, llevan a la integración de una personalidad conflictiva, manifestándose en una gran incapacidad de adaptación a los diversos grupos sociales a los que pertenezcan. (Gutiérrez 1992).

La infancia constituye la parte más vulnerable de nuestra sociedad. Los problemas que enfrentamos como tal, afectan en primer lugar y con mayor gravedad a nuestros niños. La desnutrición, la desintegración familiar, las adicciones la desnutrición, la insalubridad o la violencia son problemas que lastiman a la infancia. (González 1995.)

### **3.2. La familia en relación con los problemas de aprendizaje escolar**

De acuerdo con los investigadores Canales y Moreno (1989), una aproximación a la solución del problema genérico "problemas de aprendizaje" consiste en ubicar de manera precisa los factores que determinan el fenómeno. Los citados autores señalan que se han considerado primordialmente factores tales como la calidad de la escuela y los maestros, el nivel socioeconómico del estudiante, los factores extraescolares y la carencia de un ambiente apropiado de estimulación.

Los especialistas mencionados agregan que los escenarios en los que la vida del niño se desarrolla, pueden ser descritos en términos de los estímulos que contienen y de la forma en que esos estímulos están organizados y estructurados:



en qué medida hay objetos que respondan a la acción del niño y la estimulen, en qué medida se alientan las conductas exploratorias, cuál es el espacio de que el niño dispone, cuál es la cantidad y variabilidad de estimulación, cuáles son las rutinas alrededor de las cuales se organiza la vida infantil, en qué medida la estimulación toma en consideración las necesidades sociales y afectivas del niño.

Así, estos factores de la estimulación, entre otros, al ser explorados dentro del ambiente familiar colaboran hacia un más amplio conocimiento de elementos relacionados con la calidad de aprendizaje.

Sin embargo, en diversos países se han llevado a cabo investigaciones para comprender el rol que desempeña la familia en relación con la problemática del aprendizaje escolar, y así, en Inglaterra, Husen (1957) y Canales (1991) (Citados por Estrada; 1995), llevaron a cabo una gran encuesta que comprendió 3 300 niños inscritos en 173 escuelas, centrándose en tres dimensiones:

1. Actitudes de los padres respecto de los estudios de sus hijos.
2. Condiciones de vida del hogar.
3. Diferencias entre las escuelas (y entre niveles dentro de cada escuela).

Cabe señalar que los resultados que arrojó esta investigación fueron los siguientes:

- a) Que el éxito escolar de los niños se correspondía con las altas aspiraciones de sus padres en torno a la educación de aquéllos, y que las altas o bajas aspiraciones se relacionaban respectivamente con altos y bajos estratos socioeconómicos (medidos por la profesión del padre).
- b) Que la variable que con mayor fuerza explica las diferencias de rendimiento escolar es, en términos globales, la actitud de los padres

(aspiraciones, educación que el niño recibe en el hogar, la atención que se da al infante, etc.).

- c) Que el rendimiento escolar insuficiente, a su vez, refleja la reducción de la autoconfianza en el niño y su angustiada inseguridad. Él quiere manifestar estos temores a sus padres, pero por razones obvias no puede hacerlo abiertamente. Por lo común, el rendimiento deficiente refleja todo lo anterior, pues es la forma en que atrae la atención hacia sus angustias y preocupaciones.

Otro importante estudio fue el que llevaron a cabo Bradley, Caldwell y Rock (1988) al examinar la relación entre la competencia escolar de los niños y el ambiente del hogar en momentos diferentes de desarrollo. Dichos investigadores evaluaron el ambiente del hogar de 42 niños cuando eran infantes (a los 6 meses y a los 2 años), y posteriormente durante la niñez media (10 años), lo cual permitió valorar también los efectos acumulativos de ambientes estables. La investigación encontró correlaciones significativas entre el desempeño escolar y el ambiente del hogar medido tanto a los dos años como a los 10; la estimulación del hogar valorada a los 6 meses sólo se relacionó con la conducta del niño en el salón de clases. También, se notaron correlaciones altas más numerosas para el ambiente contemporáneo medido a los 10 años; no obstante, éste por sí solo no explicaba todos los resultados escolares de los niños.

Es importante mencionar que los resultados específicos del estudio anterior mostraron que la consistencia en la responsabilidad parental, la provisión de materiales y la variedad de estimulación desde la infancia, tenían una relación importante con la conducta del niño en el salón de clases a los 10 años. La consistencia en la participación de los padres presentó vinculación tanto con el comportamiento como con el aprovechamiento escolar del niño. El clima emocional del hogar contemporáneo se correlacionó con el desempeño en las matemáticas.

También se pudo apreciar que cuando la familia realiza con el niño experiencias estimulantes y cuando los padres hacen arreglos para que sus hijos participen en actividades sociales y culturales diferentes, su rendimiento académico es mejor y según sus maestros, se orientan más hacia la tarea y se adaptan mejor, esto independientemente del ambiente temprano de estimulación. Los autores concluyeron sobre la importancia de la acción ambiental en todas las etapas del desarrollo del niño, ya que resultados diferentes del desempeño escolar se relacionaron con patrones de experiencias y edades también diferentes.

Por su parte, Friedman (citado por Ehrlich, 1981), al discutir sobre las raíces familiares del aprendizaje escolar y los desórdenes conductuales, señaló que las actitudes y la conducta escolar de los niños están vinculadas con el clima psicológico e interpersonal del hogar y con la forma en que la familia negocia la autoridad y la asignación de recompensas y castigos.

Otra investigación realizada por Papalia y Wendkos (1985), sobre los estudios concernientes al desarrollo intelectual del niño, también llevó a concluir que el funcionamiento intelectual está relacionado estrechamente con el funcionamiento emocional y con el temperamento del niño.

Por otro lado, numerosos profesionales en contacto con niños que experimentan problemas en su desempeño académico han notado que una proporción importante de ellos sufre de una o más dificultades de tipo emocional. Los informes del trabajo de Rourke (1983) y Rothstein (1988) presentan ejemplos de interacciones diversas y complejas que anteceden los problemas en el aprendizaje y limitan el progreso académico de los estudiantes. Dichos investigadores mencionan conflictos serios de relación entre maestro y niño o entre padre e hijo, demandas excesivas de padres y maestros, falta de motivación hacia el logro escolar, expectativas sociales que se contraponen con las escolares y problemas de depresión.

También, con el fin de determinar las relaciones predictivas de las percepciones de los padres sobre la competencia de sus hijos, Phillips (1987) estudió una muestra de clase media y alta formada por 81 niños de tercer grado de primaria competentes académicamente y sus respectivos padres. La investigadora encontró que más del 20 % de los niños y las niñas que poseen autopercepciones que subestiman seriamente sus habilidades, perciben que sus padres juzgan sus capacidades menos favorablemente y que tienen expectativas más bajas de ellos, esto en comparación con aquellos niños que tienen más confianza en sí mismos.

Asimismo, Phillips informa que estos niños presentan expectativas más bajas de éxito escolar futuro y encuentran más difícil el trabajo escolar. Se pudo apreciar que la valoración que hace el padre sobre la competencia de sus hijos así como las expectativas que tiene hacia su éxito escolar, muestran una asociación más fuerte con las autopercepciones de sus hijos, y se concluyó que el modelamiento proveniente de los padres, no constituye un factor de importancia sobre las creencias del niño respecto de su competencia. Sobre la relación predictiva de las variables, el análisis realizado por Phillips permite afirmar que la percepción del niño sobre su propia competencia está más influenciada por las apreciaciones de sus padres que por su propio desempeño.

Los resultados anteriores coinciden con los aportados por Thomas (1987), quien señala que las creencias de los padres sobre la competencia del niño en las matemáticas son mejores predictores de la habilidad del niño en la tarea y de las percepciones de los niños, que variables diversas del ambiente del salón de clases. Asimismo, el estudio de Entwisle y Hayduk (1987), (cit. Por González; 1995) informa que las expectativas de padres de clase media tienen una relación moderada con las expectativas del niño y una relación fuerte con sus calificaciones escolares.

Algunos investigadores han encontrado que el apoyo social proveniente de fuentes diferentes puede relacionarse diferencialmente con la adaptación del niño.

Los investigadores Cauce y Dubow (1991),(cit. Por Jiménez, H.M. 1994), encontraron que el apoyo de la familia se relacionaba con el autoconcepto escolar más elevado y que el apoyo de compañeros se asociaba con un autoconcepto social mejor.

Por otro lado, Amato y Ochiltree (1986), remarcan las características de ambientes familiares que se encuentran relacionadas altamente con la competencia del niño. Estos autores mencionan los datos aportados por White (1991), que demuestran la importancia de que los padres animen al niño a explorar y manipular su ambiente y de que le hablen frecuentemente, y enfatizan los resultados de Rollins y Thomas, que comprueban la relevancia de que el padre tenga una relación cercana y de apoyo con su hijo, de que emplee técnicas de inducción y que señale al niño las consecuencias de su conducta.

Para 1983 Maccoby y Martín, (cit. Por Jiménez H.M; 1994), después de haber analizado la literatura que versa sobre las prácticas diferentes de socialización y sus efectos, concluyeron que la calidez de los padres, la disciplina inductiva, las sensaciones no punitivas y la consistencia en la crianza del niño, se encuentran asociadas al desarrollo adecuado en los niños. Los niños que son criados bajo una disciplina autoritaria o razonada, califican más alto que aquellos que provienen de hogares permisivos o autoritarios, en una amplia variedad de medidas de competencia, salud mental, autoestima, desarrollo social y desempeño escolar.

Por su parte Baumrid (1987), (cit. Por Jiménez H.M; 1994), observó que el estilo de disciplina empleado por los padres se asociaba con patrones de comportamiento y de desempeño escolar diferentes. El patrón autoritario, que enfatiza el control, la obediencia y el respeto a la autoridad, alto en exigencia y bajo en apoyo al niño, se relacionaba con niveles bajos de independencia y responsabilidad social en el nivel preescolar. Bajo una disciplina permisiva, en la cual los padres muestran aceptabilidad y tolerancia hacia los impulsos del niño, permiten autorregulación considerable por parte del niño, son poco demandantes y

evitan el uso del castigo, se observó que los niños preescolares eran inmaduros, mostraban falta de control y de responsabilidad social, así como dependencia.

La investigación arrojó que los niños menores de 8 y 9 años conducidos tanto bajo una disciplina autoritaria como permisiva, mostraron niveles bajos de competencia, tanto social como académica. En cuanto a la disciplina autoritaria o razonada, caracterizada por normas o estándares claramente especificados por los padres, aplicación de sanciones cuando son requeridas, fomento de la independencia y derechos de padres e hijos, se apreciaron conductas más positivas; los niños preescolares mostraron independencia y responsabilidad social, y a mayor edad los niños mostraron un grado alto de competencia social y escolar.

Ahora bien, para evaluar la relación entre el estilo de disciplina parental y el rendimiento escolar de los adolescentes, Dornbusch (1987), (cit. Por Macias, M; 1988), empleó una muestra muy amplia y diversa de estudiantes. El análisis de las percepciones de los adolescentes demostró que mientras los estilos autoritario y permisivo se relacionan negativamente con las calificaciones escolares, la disciplina autoritaria se asoció positivamente. Esta relación se encontró con familias de estructura y grado de educación diferentes, en ambos sexos, en todos los grupos considerados (14 a 18 años) y en los grupos étnicos diferentes (blancos, negros, asiáticos e hispanos); no obstante, se observó que las relaciones encontradas predicen mejor el rendimiento de estudiantes blancos que de otros grupos. El estilo autoritario presentó una relación negativa con el logro escolar; más diferencias en la consistencia del estilo disciplinario, dejaron ver que en las familias con estilo autoritario puro se encontraron los alumnos con las calificaciones más altas, mientras que en las familias inconsistentes, donde se combina la actitud autoritaria con otros estilos, se presentaron las calificaciones más bajas.

Al examinar el papel que desempeñan las expectativas de los padres, Chapulsky y Coles (cit. Por Macias, M; 1988), hallaron una relación significativa de éstas con

la actitud que presentan los estudiantes hacia la escuela. Los datos indicaron que a expectativas mayores de los padres correspondían actitudes positivas de los niños. Los autores aseveran que la percepción de los estudiantes sobre las expectativas de sus padres es mejor predictor de sus actitudes positivas hacia la escuela, que las expectativas mismas de los padres.

También, sobre el apoyo de los padres al desempeño escolar de su hijo y la relación que ello tiene con el aprovechamiento académico de este último, Stevenson y Baker (1987), analizaron los datos de una muestra representativa de la población estadounidense. Participaron 179 niños entre 5 y 17 años de edad, sus padres y sus maestros. Se encontró que el nivel de estudios de la madre se relacionaba positivamente con el apoyo que ambos padres ofrecían, y que éste era mayor cuando su hijo era menor de edad. No se observó vinculación de este apoyo con el tiempo que la madre pasa trabajando fuera de casa o con el número de hijos menores de 17 años. Se pudo apreciar que el nivel educativo de la madre y la edad del niño eran predictores mejores del interés parental al desempeño escolar de los niños que de las niñas. No se encontró una relación directa entre el grado de estudios de la madre y el aprovechamiento escolar del niño, independientemente del apoyo de los padres al aprendizaje escolar.

Ahora, en relación con estudios realizados en México alrededor de factores familiares y su efecto sobre el rendimiento escolar, a continuación se dan a conocer las investigaciones más relevantes.

En 1995, Estrada intentó determinar la relación que existe entre el medio ambiente familiar y el bajo aprovechamiento escolar en niños de sexto año de primaria; eligió una muestra conformada por 60 madres de familia: 30 madres de niños con bajo rendimiento escolar y 30 madres con alto aprovechamiento escolar. El tipo de muestreo fue no probabilístico intencional. Los instrumentos que se utilizaron fueron: lista de calificaciones de los alumnos y la Escala del Medio Ambiente Familiar (FES).

En términos generales, de acuerdo con los resultados obtenidos; las familias con niños de bajo aprovechamiento escolar se caracterizaban por poseer, en relación con las familias de niños con alto aprovechamiento escolar, menor grado de cohesión y expresividad, mayor grado de conflicto, menor grado de autonomía, actuación e intelectual-cultural, mayor grado en el aspecto social recreativo, moral y religioso, y menor grado de organización y control. En las familias de niños de alto aprovechamiento escolar, las actividades como la escuela y el trabajo se enmarcan en una estructura orientada a la acción competitiva. Asimismo, este tipo de familias posee un interés en actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales más elevado que el de las familias con bajo aprovechamiento escolar.

Los miembros de las familias de niños con bajo aprovechamiento escolar presentaron menor grado de participación en actividades sociales y recreativas. En las familias con bajo aprovechamiento escolar se expresó el mayor grado de manejo de manera libre y abierta de cólera, la agresividad y los conflictos entre los miembros de la familia. Además, al centrarse en el análisis y estudio de los factores externos, se descubrió que su influencia es decisiva para el nivel de aprovechamiento académico. En cuanto al tipo de actitud adoptada por los padres, una actitud positiva por parte de éstos, altas aspiraciones, educación en el hogar, así como la atención que se le brinda, dan confianza y seguridad e impulsan al niño a conseguir un mayor rendimiento escolar. Por el contrario, una actitud negativa de los padres, mostrando sentimientos de desconfianza, inseguridad y hasta agresividad, conduce al niño a escasos logros en la escuela.

En cuanto a la percepción de la dinámica familiar por parte del escolar, también influye en su disposición y deseos de aprender, aun cuando es difícil debido al limitado ingreso económico de las familias. Si el ambiente es propicio y reina la comunicación, el apoyo, la estimulación, la libertad de expresión de ideas y sentimientos dentro de la familia, con mayor probabilidad el nivel de aprovechamiento escolar mejorará. En presencia de factores contrarios dentro de la dinámica familiar, el nivel de comportamiento escolar se verá afectado,



repercutiendo negativamente en el desarrollo y aprendizaje del niño, por lo que es indispensable continuar con la búsqueda de factores que afecten el aprendizaje.

Consultando a un grupo de investigadores, se sabe que Barwick y Arbuckler (1962), se interesaron por el estudio de las relaciones familiares, en donde contemplaron la situación de aceptación por parte de padres y niños, con respecto al aprovechamiento escolar. La muestra se constituyó por 90 alumnos considerados en tres categorías: bajo rendimiento, medio y alto. Se les aplicó el Test de Completamiento de Frases de Gilmorede, Apercepción Temática y Cuestionario Situacional de Relaciones padres-hijos. A los padres de les aplicó la Escala de Aceptación Paterna de Porter. Encontraron que los muchachos de rendimiento alto informaban que sus padres los aceptaban mejor que los padres de niños con bajo rendimiento, y los muchachos de medio y bajo rendimiento percibieron mayor aceptación por parte de sus madres, en comparación con los chicos de rendimiento alto. En el caso de las mujeres, al aumentar el rendimiento, aumenta la aceptación de ambos padres. Las niñas de todas las categorías percibieron que la aceptación materna era mayor que la paterna.

Otros autores como Amato y Ochiltree (1986), midieron las contribuciones relativas de los recursos familiares estructurales y de proceso, encontrando que la habilidad lectora de niños de primaria y de secundaria se encontraba relacionada tanto con aspectos socioeconómicos, como con las relaciones interpersonales de la familia. En el caso de los niños de primaria, la educación de la madre, el estatus ocupacional del padre o de la madre y los ingresos familiares explicaban 14 % de la varianza de las puntuaciones en la lectura. Las aspiraciones y expectativas de los padres, el interés de la madre en el niño, las actividades familiares y la necesidad del niño de obtener más ayuda de los padres explicaban otro 14 % de la varianza. En los alumnos de secundaria el rendimiento en lectura se asoció positivamente con la educación de los padres, con sus ingresos y con sus aspiraciones y expectativas educativas. Las variables socioeconómicas representaban 6 % de la varianza y las del proceso 13 %.

Por otro lado, en este estudio también se observó que las características familiares se vinculaban con la autoestima. En el caso del niño era importante la educación, el estatus ocupacional y las expectativas educativas de los padres, así como las actividades familiares, el interés del padre, la interacción verbal padre - hijo, con las actividades familiares y con los conflictos de interacción en el hogar (relación negativa). Las variables socioeconómicas explicaron 4 % de la varianza en la autoestima de los niños y 13 % en adolescentes. En general, se pudo apreciar que la asociación entre los recursos familiares y la competencia del niño, tanto en aspectos académicos como socioemocionales, fue más alta en niños que en adolescentes.

Pero un interesante estudio fue el que llevaron a cabo Kinard y Reinherz (1986), quienes relacionaron los efectos de la separación de los padres en la aptitud y el rendimiento escolar de los niños. Estos investigadores informan que los datos permitieron afirmar que los niños que viven sólo con su madre como consecuencia de un divorcio reciente, muestran más problemas académicos que los niños cuyos padres se separaron desde años atrás y que aquellos niños que viven con ambos padres. Al considerar el orden de nacimiento ante divorcio reciente, se observó que los hijos primeros presentaban un nivel de aprovechamiento más bajo que hijos posteriores. También se observó que tanto en el caso de familia nuclear como en los casos de separación, el nivel educativo de la madre tenía una correspondencia directa con el rendimiento del niño.

Un estudio realizado con 219 alumnos de octavo grado de clase social media, demostró que aquellos que viven con ambos padres muestran un aprovechamiento escolar más alto y una conducta menos problemática que los que viven bajo la custodia de su madre o con su padrastro. A pesar de las diferencias significativas encontradas entre los tres tipos de estructura familiar, esta variable sólo dio lugar a 7 % de la variabilidad del desempeño académico y el comportamiento escolar. El sexo del niño no modificó esta varianza, el conflicto familiar la incrementó en 2 % y el ambiente familiar orientado hacia el logro y al

desempeño intelectual representó 8 % de la varianza. Los datos mostraron que la variabilidad en el rendimiento escolar se explica mejor mediante la combinación de todas estas variables: la estructura, el conflicto familiar, el sexo del niño y un ambiente familiar orientado hacia el logro,. (Kurdek y Sinclair, 1988).

Por otro lado, numerosos profesionales en contacto con niños que experimentan problemas en su desempeño académico, han notado que una proporción importante de ellos sufre de una o más dificultades de tipo emocional. Los informes del trabajo de Rourke y Fuerst (1991), presentan ejemplos de interacciones diversas y complejas que anteceden los problemas en el aprendizaje y limitan el progreso académico de los estudiantes. Mencionan conflictos serios de relación entre maestro y niño o entre padre-hijo, demandas excesivas de padres y maestros, falta de motivación hacia el logro escolar, expectativas sociales que se contraponen con las escolares y problemas de depresión.

Los autores arriba mencionados, afirman que los niños cuyas dificultades en el aprendizaje persisten, son sometidos a críticas y evaluaciones negativas constantes por parte de padres, maestros y compañeros. Señalan que tales críticas originan en el niño ansiedad y menor confianza en sí mismo, lo cual a su vez resulta en nuevos fracasos, más ansiedad y más sentimientos de inferioridad. De esta manera, el niño cae en un círculo que hace que se incrementen sus problemas con severidad.

Rourke y Fuerst, (1991). Llevan a cabo una revisión extensa de la literatura sobre el funcionamiento psicosocial de los niños con problemas de aprendizaje. Examinan la investigación desde 1980, relatada en 300 artículos y como resultado de ello concluyen que:

No existe un patrón unitario de características de personalidad, adaptación psicosocial, competencia social, autoconcepto u otras facetas de funcionamiento

socioemocional que caracterice a todos los niños con dificultades en el aprendizaje.

- a) Las manifestaciones de desórdenes emocionales y conductuales son más frecuentes entre los niños con problemas de aprendizaje, que entre sus compañeros con desempeño escolar normal.
- b) Las alteraciones de funcionamiento socioemocional que experimentan algunos niños con dificultades en el aprendizaje fluctúan de leves a severas.
- c) No hay pruebas concluyentes de que las alteraciones emocionales de los niños con problemas de aprendizaje se agraven con la edad, lo que puede estar reflejando en el aprendizaje de conductas compensatorias.
- d) No existen pruebas suficientes para demostrar una relación causal entre las dificultades en el aprendizaje y los problemas de funcionamiento psicosocial.

Estudios realizados en México han demostrado la vinculación que existe entre la percepción que tiene el niño de las relaciones entre los miembros de su familia y su rendimiento escolar. Así, Aguario y Suárez (1984), analizaron el rendimiento escolar de 200 niños de 6º año de primaria en escuelas oficiales y encontraron una relación alta con un ambiente agradable en el hogar, aceptación entre los padres y entre padres e hijos, convivencia en actividades recreativas, interés de los padres en el desempeño escolar de sus hijos, así como disponibilidad de los padres hacia ellos.

Otro estudio fue el realizado por Macías (1988), con 132 estudiantes de licenciatura, el cual mostró diferencias significativas en las características de la dinámica familiar percibida por los alumnos que aprueban y los que no aprueban.

Los que aprueban perciben un mayor apoyo por parte de la familia, y participan de una estructura familiar flexible con progresión a la autonomía individual y delimitación clara de roles y funciones; a mayor percepción de apoyo y reglas, los alumnos pueden organizar y distribuir de manera más eficaz el tiempo que destinan a estudios y recreación. La estructura familiar predominante en los alumnos reprobados era caótica, rechazante y podía ser aglutinada o desligada.

Por otro lado, al estudiar las actividades de los padres en relación con las habilidades verbales y matemáticas del niño, Bing (1963), descubrió que actitudes distintas de los padres pueden fomentar habilidades diferentes. Los niños de diez años cuyas habilidades verbales eran mucho más altas que sus habilidades en números o en relaciones espaciales, tendían a tener madres que hablaban mucho más a sus hijos durante la infancia y la niñez temprana, les compraban más libros de cuentos, les permitían participar más en conversaciones y eran más restrictivas. Sus bebés recibían más atención y estimulación, y a medida que crecían tenían más control y restricciones. Asimismo, eran más exigentes y críticas hacia el rendimiento académico en edad escolar. Las madres de los niños que tenían habilidades espaciales y numéricas mejores, permitían a sus hijos mayor libertad para experimentar por ellos mismos, lo cual puede ser un factor crucial para el desarrollo de estas habilidades, puesto que la habilidad espacial requiere interacción con el ambiente físico, y la facilidad numérica requiere habilidad para concentrarse y para realizar tareas por sí mismo. Los resultados de este estudio ofrecen algunos indicadores para explicar la superioridad verbal de las niñas, así como la superioridad de los niños en las tareas espaciales y numéricas.

Otros autores como Dweck y Leggett (1988), han considerado que el desempeño exitoso puede depender de la habilidad del estudiante para responder a los problemas en forma adaptativa, ya que si éste es capaz de controlar sus reacciones afectivas negativas ante el fracaso y persiste en la solución de sus

problemas, rendirá más que aquellos que tienden a alterarse, puesto que serán incapaces de centrar su atención en la tarea por realizar.

Dubow y Tisak (1989), informaron que el logro escolar y la adaptación conductual de niños de 3°. y 5°. grado de primaria se encontraban vinculados a la habilidad de los niños para solucionar problemas (lo cual implica la consideración de las soluciones probables y su efectividad). Asimismo señalaron una relación importante entre la adaptación conductual del niño y el apoyo social que recibe el niño en su hogar y en su escuela (grado en el que el niño se siente querido, valorado y aceptado). Asimismo encontraron que niveles altos de apoyo social y de habilidad del niño para solucionar problemas disminuían la relación observada, entre los eventos estresantes que ocurren en la vida de los niños y los problemas de comportamiento que presentan, tanto en la casa como en la escuela. Los autores presumen que la habilidad del niño para resolver problemas, le permite formular estrategias para manejar los eventos estresantes y así prevenir problemas conductuales y de bajo rendimiento escolar. También consideran que los sentimientos de afecto, aceptación y seguridad dentro de la familia ayudan al niño a sobrellevar los problemas que están fuera de su control.

Los últimos estudios realizados en México sobre factores familiares y efectos sobre el rendimiento, se resumen en un conjunto de hallazgos.que a continuación se plantean.

Recientemente en México, Bautista (1995), realiza una investigación en la que intenta determinar la relación de dependencia entre las variables dinámica familiar disfuncional y aprovechamiento escolar. La muestra estuvo constituida por 12 alumnos con bajo aprovechamiento escolar y 12 con alto aprovechamiento escolar, pertenecientes al Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 1 del IPN. Asimismo, se seleccionaron a las madres de cada alumno con bajo o alto aprovechamiento escolar, respectivamente, a las que se les aplicó el cuestionario: Nueva Escala de Evaluación Familiar (ESCEVFAM). Las características de la

muestra utilizada, fueron: sujetos del sexo masculino, edades que fluctuaban entre 15 y 17 años, y pertenecían a una familia integrada por padre, madre y hermanos.

Todos los estudiantes poseían un Coeficiente Intelectual correspondiente al término medio, el cual fue evaluado con el Test de Matrices Progresivas de Raven. Todos pertenecían al nivel socioeconómico medio. Los resultados confirmaron la relación de dependencia entre las variables dinámica familiar y aprovechamiento escolar. La funcionalidad de la dinámica familiar mejora el aprovechamiento escolar. Este estudio demostró la existencia de alianzas funcionales dentro de la familia, el establecimiento de una relación padre - hijo adolescente complementarias en ciertas áreas de funcionamiento y simétricas en otras, facilitan el logro de la autonomía de los hijos. La capacidad de los hijos en forma consistente y flexible, tiene vinculación decisiva con el alto aprovechamiento escolar. La funcionalidad más importante para el alto aprovechamiento escolar es la del área de autonomía. Asimismo, su disfuncionalidad es el factor más importante para un bajo aprovechamiento. La disfuncionalidad de la dinámica familiar no perjudica en todos los casos al aprovechamiento escolar, dado que el alumno canaliza sus problemas hacia la superación académica.

Por otro lado, Jiménez (1994), analizó la relación entre el bajo rendimiento académico y el fracaso escolar respecto del ambiente familiar. La autora diseña un instrumento para evaluar la estimulación del hogar el cual se aplicó a 108 madres y 82 padres de 110 niños de 2º, 4º. y 6º. grado de primaria. Utilizó además, registros de calificaciones bimestrales del periodo escolar anterior de todos los niños participantes, se les aplicó la Prueba Barsit para determinar la inteligencia y aptitud para aprender, hoja de información e instrucciones para los padre. El cuestionario diseñado se denomina Cuestionario de Evaluación de la Estimulación Familiar. La autora analizó la relación entre la estimulación del hogar y el promedio escolar de los niños. Se encontró que la estimulación que los padres proporcionan a sus hijos está mediada por las características sociológicas de ellos y sus niños;

empero el rendimiento escolar de los niños está ligado al comportamiento de las madres en apoyo a su disciplina, aprendizaje y autonomía.

Macotela (1991), analizó expedientes de niños remitidos a un centro de atención para problemas de aprendizaje y encontró que los problemas más frecuentes que manifestaron los sujetos en relación con la situación escolar, resultaron ser los de conducta y atención, encontrándose en un segundo término los problemas de bajo rendimiento general y problemas académicos específicos como lectura, escritura y matemáticas.

Estrada (1995), es su investigación al intentar determinar la relación que existe entre el medio ambiente familiar y el bajo aprovechamiento escolar en niños de sexto año de primaria; eligió una muestra conformada por 60 madres de familia 30 madres de familia con bajo aprovechamiento escolar y 30 madres de familia con alto aprovechamiento escolar. El tipo de muestra fue probabilístico intencional. Los instrumentos que se utilizaron: lista de calificaciones de los alumnos y la Escala del Medio Ambiente Familiar (FES). En términos generales, de acuerdo con los resultados obtenidos las familias con niños de bajo aprovechamiento escolar se caracterizan por poseer en relación a las familias de niños con alto aprovechamiento escolar menor grado de cohesión, expresividad, mayor grado de conflicto, menor grado de autonomía, actuación, intelectual cultural, mayor grado en el aspecto social recreativo, moral religioso y menor grado de organización y control. En las familias de niños de alto aprovechamiento escolar, las actividades como la escuela y trabajo se enmarcan en una estructura orientada a la acción competitiva. Asimismo este tipo de familias posee un interés en actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales, más elevado que los de las familias con bajo aprovechamiento escolar.

Por lo tanto, en virtud de la revisión realizada, resulta evidente la necesidad de contribuir a la solución de problemas relacionados con el aprendizaje escolar a partir del estudio de la relación que guarda la violencia intrafamiliar con el



aprovechamiento de los alumnos. Así, en este sentido, la motivación fundamental que subyace al presente estudio, es el reconocimiento de que la educación y el aprendizaje son bases sólidas para el desarrollo integral del individuo, en tanto propicie un crecimiento intelectual, emocional e incluso económico, pero se asume también que la educación no se limita a las experiencias escolares, sino que incluye necesariamente lo que el niño aprende en el contexto familiar, lo cual puede facilitar o entorpecer su aprendizaje en la escuela.

## **CAPITULO IV**

### **TRABAJO DE CAMPO**

#### **4.1.1. Tipo de estudio**

El presente trabajo es una investigación de campo: observacional, exploratoria, descriptiva y transversal, sobre la relación que tiene la violencia intrafamiliar con los problemas de aprendizaje en niños de edad escolar dentro una institución de educación primaria.

Es observacional porque la investigación se realizó en el medio natural en que se suscita la problemática del niño.

Es exploratoria porque tiene como objeto familiarizarnos con los problemas de aprendizaje que presentan los niños de cuarto año de primaria, con la finalidad de seleccionar o adecuar los recursos y los procedimientos disponibles para su detección.

Es descriptiva porque tiene por objeto precisar las conductas de los niños de cuarto año de primaria que padecen violencia, tal y como se presentan en el momento del estudio.

Es transversal en función de la evaluación del objeto de interés.

Las conclusiones tratan de demostrar la interrelación entre los problemas de aprendizaje y la violencia intrafamiliar en niños de edad escolar.

#### **4.1.2. Sujetos**

La población de la que se obtuvo la muestra para llevar a cabo el presente trabajo estuvo conformada por 40 alumnos de ambos sexos, que cursan el cuarto año de primaria en la escuela primaria "Etiopia".

#### **4.1.3. Escenario**

El lugar donde se realizó el presente trabajo fue la Escuela Primaria “Etiopía” perteneciente a la Secretaría de Educación Pública, ubicada en Av. Canarias s/n, Col. Toltecas, Deleg. Álvaro Obregón, México D.F. El trabajo se llevo a cabo en el salón de clases.

#### **4.1.4. Instrumentos**

Los instrumentos que se utilizaron fueron:

El primero de ello es; La Escala de Observación para la Detección de Niños con Problemas de Aprendizaje (Martínez 1988)

Este instrumento tiene la finalidad de detectar a niños que presenten problemas de aprendizaje en una o diversas áreas que afecten su rendimiento escolar. Para el investigador que diseñó este instrumento, los niños con problemas de aprendizaje son aquellos que tienen problemas específicos en los procesos perceptuales, integrativos o expresivos que limitan su aprendizaje escolar, presentando problemas en la adquisición y manejo de la lectura, escritura y símbolos numéricos.

Así, la presente escala es un instrumento de ejecución típica ya que la conducta que presenta el niño en cuanto a su desempeño escolar se mantiene estable por algún tiempo. La escala consta de:

- Ficha de identificación del alumno con 36 reactivos que identifican problemas en 6 áreas, además de 5 preguntas de comentarios generales. La escala va de 1 (nunca) a 10 (muy frecuentemente).

Los 36 reactivos forman 6 áreas y están agrupados de la siguiente manera:

I. Coordinación motora

Evalúa problemas en la coordinación motriz y de equilibrio. Consta de los siguientes reactivos: 1, 9, 10, 19, 21, 22, 27 y 34

- Cuando está sentado se mueve exageradamente (1)
- Se levanta constantemente de su lugar (9)
- Es torpe en la realización de actividades manuales (10)
- Se cansa fácilmente y deja las labores escolares (19)
- Con facilidad se tropieza, se cae, se lastima (21)
- Trabaja muy despacio en comparación con el resto de sus compañeros (22)
- Es descuidado con su material de trabajo (27)
- Destruye las cosas que están a su alcance (34)

2. Lecto - Escritura

Evalúa los errores más frecuentes al leer y al escribir. Consta de los siguientes reactivos (4, 15, 16, 28, 29 y 30):

- Se salta palabras o líneas enteras al copiar o leer (4)
- La forma de sus letras es muy irregular (15)
- Invierte las letras (b: d; p: q) (16)
- Le cuesta trabajo distinguir la mano derecha de la izquierda (28)
- Confunde las letras que se parecen (n, h, a, o) (29)
- Omite letras al escribir (30)

3. Atención y memoria

Evalúa la distracción, problemas de recepción y acceso a la información a corto y a largo plazo. Consta de los siguientes reactivos: (3, 7, 11, 12, 23, 24 y 33):

- Continuamente pierde u olvida su material de trabajo (3)
  - Se le tiene que forzar a participar en las actividades académicas (7)
  - Se distrae con facilidad (11)
  - Se le olvidan las instrucciones que le son dadas oralmente (12)
  - Cuando se le pregunta algo sobre lo que se está hablando contesta con otra cosa (23)
  - Se le olvidan cosas que ya había aprendido (24)
  - Se muestra indiferente en las tareas escolares (33)
4. Audición - lenguaje

Evalúa la dificultad para expresarse y recibir instrucciones. Consta de los reactivos siguientes: (2, 13, 14 y 25):

- Se le tienen que repetir las instrucciones varias veces (2)
- Su vocabulario es muy pobre (13)
- Tiene problemas para articular palabras (14)
- Le cuesta trabajo explicarse (25)

5. Emocional

Evalúa aspectos relacionados en sus sentimientos y problemas de seguridad. Reactivos (6, 18, 20, 26, 35 y 36):

- Se le ve solitario (6)
- Cuando se le pregunta algo se pone muy nervioso (18)
- Se enoja fácilmente (20)
- Es voluble (35)
- Se come las uñas y tiene tics (36)

6. Conductual

Evalúa los problemas de disciplina y relaciones interpersonales. Reactivos (5, 8, 17, 31 y 32):

- Le gusta mucho llamar la atención (5)

- Sus compañeros se quejan de él por peleonero (8)
- No le gusta recibir órdenes (17)
- Platica durante la clase (31)
- Invita al grupo al desorden (32)

#### APLICACIÓN DE LA ESCALA

Se aplicó al profesor que imparte el cuarto año de primaria a niños y niñas de 9 años de edad, requiriendo 15 minutos de tiempo para su aplicación.

##### a) Materiales

- Hoja en la que se encuentran los reactivos que conforman la escala.
- Lápiz del No. 2 ó 2 1/2

##### b) Forma de calificación

Con el objeto de conocer la opinión del maestro respecto al desenvolvimiento de los niños en el salón de clases, se le pide al docente que califique la escala de acuerdo a las conductas que presente el niño en su actividad regular en la clase. Se explicó al maestro que el cuestionario debería ser resuelto en forma individual de acuerdo a la frecuencia en que aparece la conducta.

Las conductas de los niños son calificadas por los maestros en una escala que va de 1 (nunca) a 10 (muy frecuentemente) de acuerdo a la frecuencia de aparición de ésta. Las puntuaciones altas en una o más escalas indicarán que al niño debe canalizársele a una evaluación diagnóstica. El periodo que se le proporciona al maestro para la aplicación de la escala es de 3 días.

Áreas que afectan el rendimiento escolar del alumno:

1. Motriz: 1, 9, 10, 19, 21, 22, 27 y 34
2. Lecto - escritura: 4, 15, 16, 28, 29 y 30
3. Atención y memoria: 3, 7, 11, 12, 23, 24 y 33

4. Audición y lenguaje: 2, 13, 14 y 25
5. Emocional: 6, 18, 20, 26, 35 y 36
6. Conductual: 5, 8, 17, 31 y 32

Los criterios de calificación de la escala corresponden a:

- 1 Nunca
- 2 - 4 Ocasionalmente
- 5 - 7 Frecuentemente
- 8 - 10 Muy frecuentemente

El segundo instrumento que se utilizó fue; La Subescala de Cohesión, Expresividad y Conflicto Familiar de la Escala de Ambiente Social Familiar. La subescala esta conformada de 27 preguntas cerradas verdadero - falso, las cuales evalúan tres áreas de la relación familiar: 1) cohesión o grado en que los miembros de la familia están compenetrados y se ayudan y se apoyan entre sí; 2) expresividad o grado en que se permite y anima a los miembros de la familia a actuar libremente u a expresar directamente sus sentimientos; y 3) conflicto o grado en que se expresan libre y abiertamente la cólera, la agresividad y el contacto entre los miembros de la familia. La calificación se realiza por medio de plantillas que proporcionan un puntaje bruto, el cual por medio de tablas se convierte en un puntaje escalar. Esta escala proporciona el nivel de conflicto y agresión en las relaciones familiares.

El tercer instrumento utilizado fue; un formato de Indicadores de Violencia Intrafamiliar, diseñado ex profeso para esta investigación; con la finalidad de captar el significado de una conducta surgida en el contexto natural.

Tomando como base lo que los autores han escrito al respecto, se puede considerar que, el maltrato emocional es la acción u omisión que provoca, en quien la recibe o presencia alteraciones psicológicas o trastornos psiquiátricos. Este tipo de maltrato se manifiesta de la siguiente manera:

Indicadores de maltrato Psicológico a los síntomas y signos, indicativos de alteraciones a nivel del área psicológica –autoestima baja, sentimientos de miedo, de ira, de vulnerabilidad, de tristeza, de humillación, de desesperación entre otros o de trastornos psiquiátricos –como del estado de ánimo, de ansiedad, por estrés postraumático, y de personalidad.

#### **4.1.5. Procedimiento**

Se acudió durante dos semanas a la Escuela Primaria “Etiopía”, Escenario de la investigación, en un horario de 08:30 a 12:00hrs., para realizar los trámites y evaluaciones que integran esta investigación, tal y como las describo a continuación.

1. Se solicitó el permiso para poder llevar a cabo la investigación con niños y niñas de cuarto año de primaria.
2. Se asignó el grupo a evaluar por parte de las autoridades de la escuela.
3. La maestra encargada del grupo aplicó la *“Escala de Observación para la Detección de Problemas de Aprendizaje”*.
4. La maestra encargada del grupo solicitó a los padres de familia contestaran la *“Subescala de Cohesión, Expresividad y Conflicto familiar, de la Escala de Ambiente Social y Familiar”*, con el fin de detectar conflictos familiares, que sirvieran como base para el siguiente paso: (observación de los indicadores de violencia familiar).
5. A los estudiantes detectados con problemas de aprendizaje, se les observó durante tres días, en el horario de clases y se completó el formato de indicadores de violencia intrafamiliar, buscando encontrar relación entre ambas variables (problemas de aprendizaje y violencia intrafamiliar).
6. Se cotejó la información obtenida de la observación de los *indicadores de violencia intrafamiliar*, con la información obtenida en la *Subescala de Cohesión, Expresividad y Conflicto familiar*.
7. Se analizó la información obtenida, elaborando la integración de los datos.



## 4.2. Resultados

La Subescala de Cohesión, Expresividad y Conflicto Familiar, de la Escala de Ambiente Social y Familiar se aplicó a 40 padres de familia, con el propósito de conocer la dinámica familiar en la que viven cada una de ellas

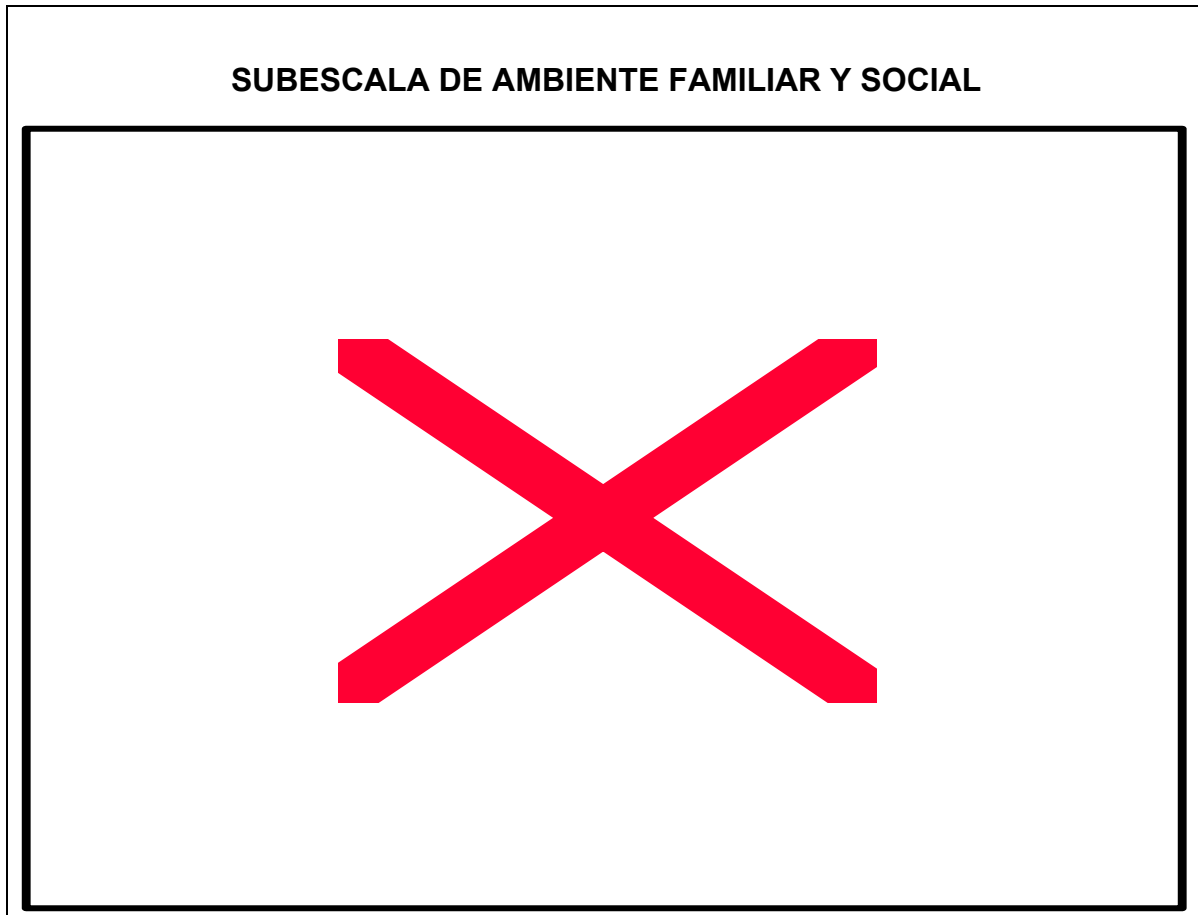
En el área de Cohesión los resultados fueron los siguientes: 19 familias que representan el 47.5 % de la población, viven compenetradas y se ayudan y apoyan entre sí, mientras que 8 familias, no presentan ningún rasgo de cohesión y 13 familias se ubican con un puntaje por debajo del 50 %, por lo que no se consideran estadísticamente significativas para esta investigación.

En relación a la categoría de Expresividad tenemos que de las 40 familias, 13 que representan el 32.5 %, son capaces de expresar sus sentimientos, al mismo tiempo que animan a los miembros de su familia a actuar libremente, en tanto que 5 familias que representan el 12.5 %, no presentan ningún rasgo de expresividad y 22 familias, que representa el 55%, se encuentra con un puntaje por debajo del 50 %, por lo que no se consideran estadísticamente significativas para esta investigación.

En lo que respecta al área de Conflicto obtuvimos que 16 familias, que representan el 40 %, de la población, expresan libre y abiertamente su cólera, agresividad y se da el contacto físico entre los miembros de la familia, 7 de las familias, que representa el 17.5 %, no registran ningún rasgo de conflicto familiar y 17 familias, que representan el 42.5 %, se hallan en un puntaje por debajo del 50%, por lo que no se consideran estadísticamente significativas para esta investigación.

Es elemental mencionar el caso de algunas familias, que obtuvieron puntajes similares en el área de expresividad y en el área de conflicto, esto tiene que ver con la facilidad que tienen los miembros de expresar sus sentimientos ya sea de

ira o de halago, lo cual no contradice la dinámica de la subescala, ya que debe comprenderse que una área no es opuesta a la otra área.



Otro de los instrumentos utilizados fue el Formato de Indicadores, diseñado con la intención de distinguir y confirmar las conductas que según el CIE 10, muestran los niños con trastornos emocionales. Durante la aplicación se observó el desarrollo y la frecuencia con que se da el comportamiento, dentro del salón de clases.

Se calificó de acuerdo a la frecuencia con la que se presenta la conducta, es decir si un niño registró en 45 minutos, al menos 6 veces la conducta, su puntaje

escalar estará arriba del 50 %, considerándose significativa para la investigación realizada, pero si el puntaje es menor al 50 %, no se considerará significativa para esta investigación.

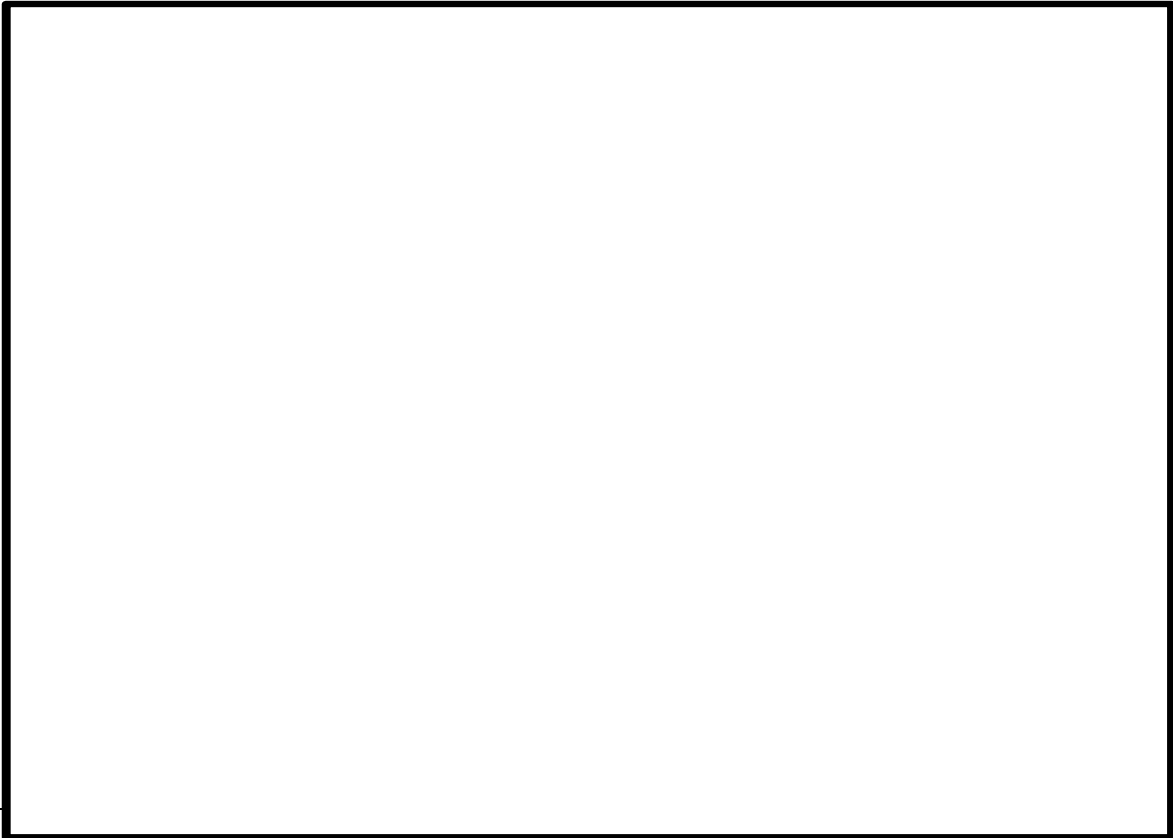
Los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes: En la categoría de Agresividad, que comprende conductas como hacer maldades a sus iguales, violencia verbal y física hacia sus compañeros, interrumpir constantemente la clase, destruir su material y el de los demás, tenemos que 11 niños, presentan la categoría, lo que representa el 27.5 %, 22 niños, que representan el 55 %, no presentan ningún rasgo característico de agresión y 7 niños, que representan el 17.5 %, de la población, se ubican en un rango no significativo estadísticamente por que la frecuencia con la que se presentó la conducta se registro por debajo del 50%.

Ahora bien en la categoría de Pasividad encontramos que 10 niños, que representan el 25 %, de la población, presentan conductas como, estar cansado, no participar en clase, no interactúan con sus compañeros, se inhiben ante cuestionamientos hechos por la maestra, 8 niños, que representan el 20 %, presentan solo algunas de las conductas, sin que estas resulten significativas para esta investigación y 22 niños, que representan el 55 %, no presentan rasgos que muestre la existencia de conductas pasivas.

En la categoría de rebeldía se obtuvo, que del total de la muestra, solo 10 niños, que representan el 25 %, presentaron conductas como, no atender cuando se le habla, tiende a contradecir, desafía al maestro y a sus compañeros y hace lo opuesto a lo que se le indica, en tanto que 8 niños, que representan el 20 %, no muestran ninguna conducta que denote rebeldía y 22 niños, que representan el 55 %, registra solo algunas conductas, con una frecuencia menor al 50 %, razón por la cual no se consideran como representativas para esta investigación.

Finalmente encontramos que, en la categoría de atención 11 niños, que representan el 27.5 %, presentan conductas tales como, levantarse de su lugar, distraerse, se muestra distante, inquieto y pensativo, mientras que 17 niños, que representan el 42.5 %, no muestran rasgos de falta de atención, no ocurre lo mismo con los 12 niños restantes, que representan el 30 %, mostrando algunas conductas con frecuencias que se registran por debajo del 50 %, no siendo significativas para esta investigación.

### **INDICADORES DE VIOLENCIA INTRAFAMILIAR**



El tercer instrumento que se utilizó fue la Escala de Observación para la detección de Problemas de Aprendizaje.

Los resultados obtenidos tras la aplicación de la escala fueron los siguientes:

En la categoría de motricidad encontramos que de los 40 niños evaluados, 11 niños, que representan el 27.5%, se ubicaban con problemas de motricidad, tales como, torpeza al realizar actividades manuales, tropezarse continuamente, se cansa fácilmente e interrumpe sus labores.

Mientras que en la categoría de Lectura y Escritura, que comprende rasgos como saltarse líneas al copiar o leer, invertir letras, omisión de letras, confunde las letras que se parecen, entre otras, encontramos que 8 niños, que representan el 20%, de la población presentaban esta problemática

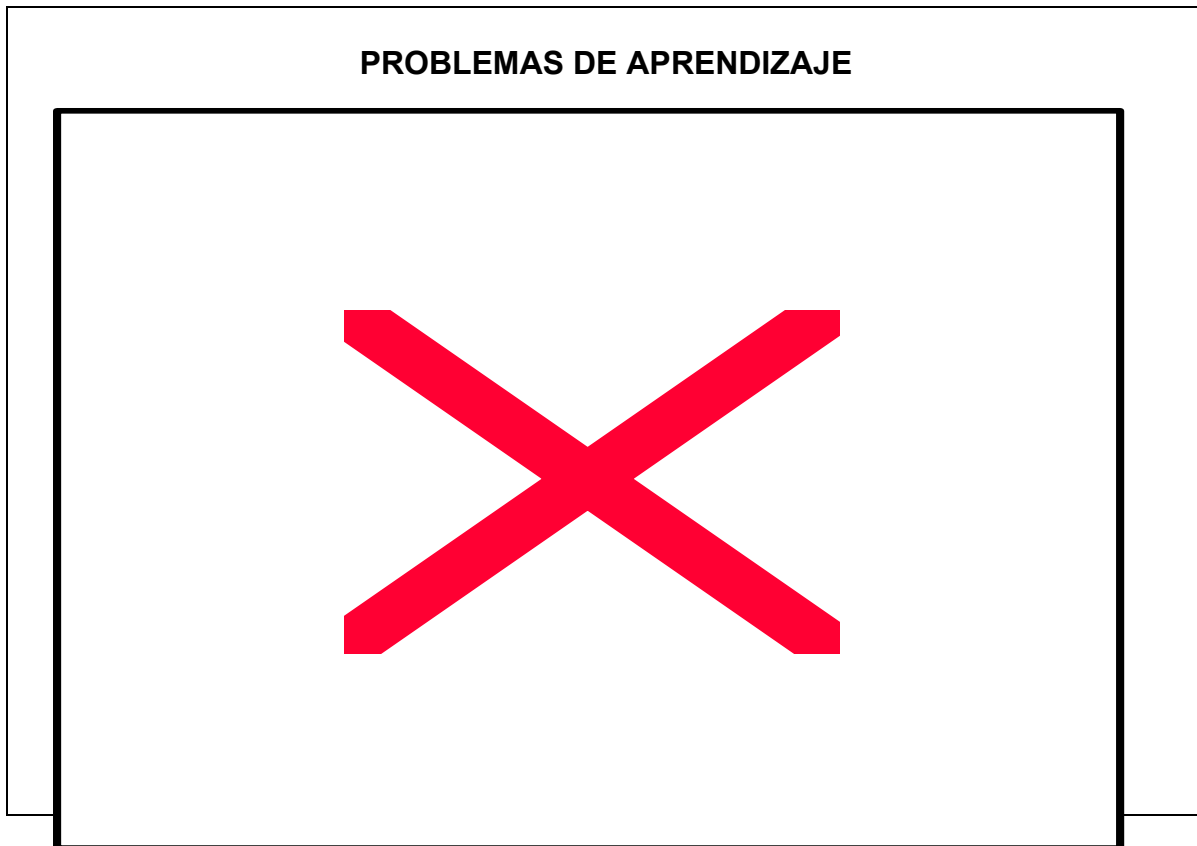
En la categoría de Atención y memoria la escala arrojó datos importantes, ya que 14 de los 40 niños, es decir el 35 %, de la muestra en cuestión observo conductas como perdida u olvido de materiales de trabajo, distracción constante, olvido de instrucciones, olvido de temas previamente aprendidos, indiferencias por las tareas escolares.

El área de Audición y Lenguaje resultó que 14 niños, que representan el 35%, de la muestra total, presenta problemas para escuchar, se le dificulta expresarse, continuamente solicita repetición de las instrucciones, dificultad para articular palabras

Dentro de la categoría Emocional, encontramos a niños que muestran conductas como nerviosismo, molestarse con facilidad, volubles, solitarios y tics. Con estas características hubo 10 niños, que representan el 25 % de los alumnos evaluados.

Por último se evaluó la categoría de Conducta, encontrando que solo 8 niños, que representan al 20 % de la población, presentaban comportamientos como llamar

la atención, pelear constantemente, disgusto al recibir ordenes, platican durante clase, instan al desorden.



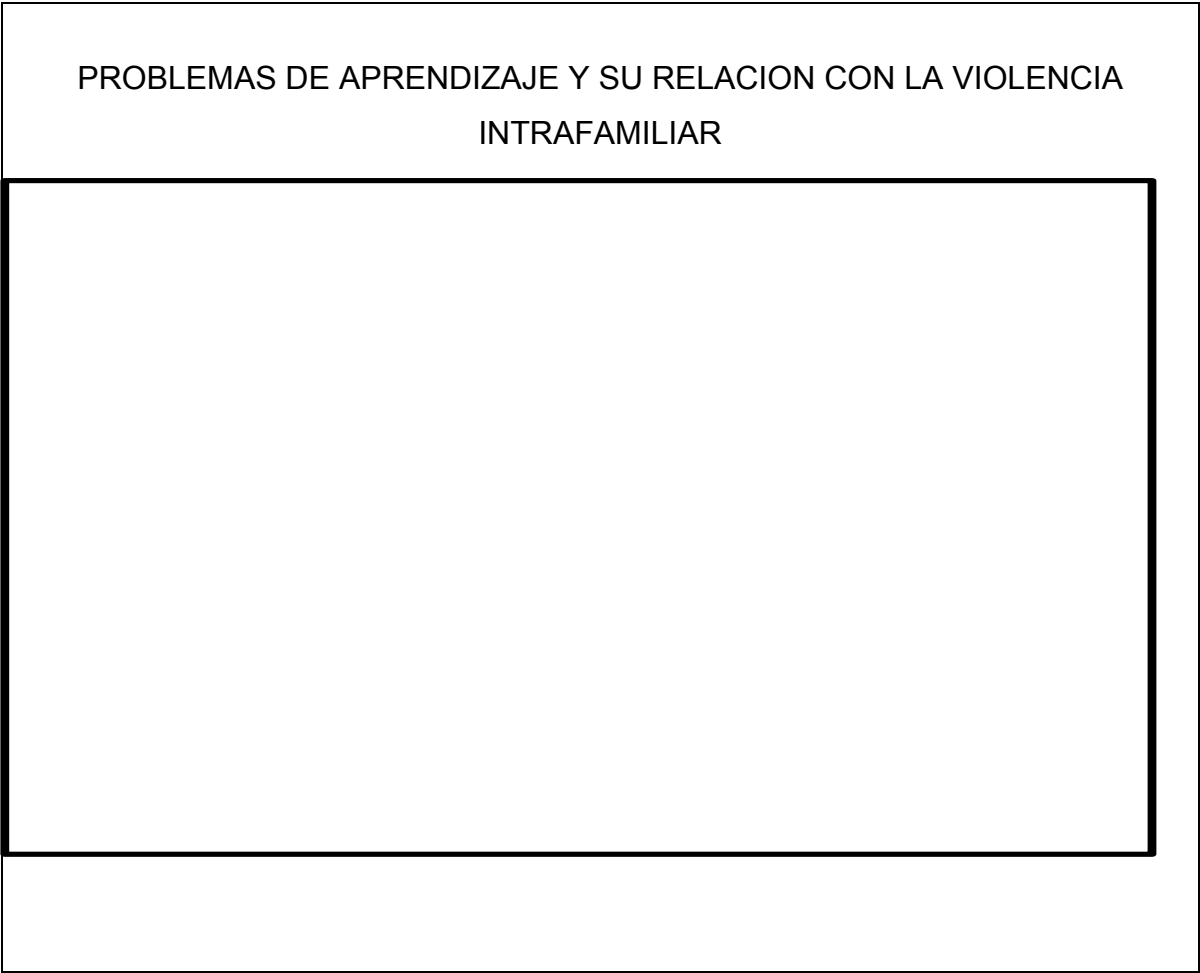
#### **4.3. Análisis de datos**

Partamos del título de la investigación “Los problemas de aprendizaje y su relación con la violencia intrafamiliar. El desarrollo de esta investigación nos conduce a confirmar que si existe una estrecha relación entre ambas variables.

Lo anterior lo ratifican los resultados obtenidos de la investigación realizada, los cuales proveen que, de 40 alumnos que conforman el total de la muestra, 9 niños presentan conflicto familiar, mostrando en el salón de clases comportamientos que revelan violencia intrafamiliar a consecuencia de problemas

familiares, lo que deriva en un problema de aprendizaje que repercute en el aprovechamiento del niño.

Estos 9 niños, ejemplifican de una manera clara, lo desarrollado en el capítulo uno, en el que se señala que, las causas de los problemas de aprendizaje pueden deberse a diversos factores, en este caso de los nueve alumnos, se debe a factores extrínsecos al niño, es decir a agentes externos que actúan en él, entre los cuales se menciona al ambiente familiar.

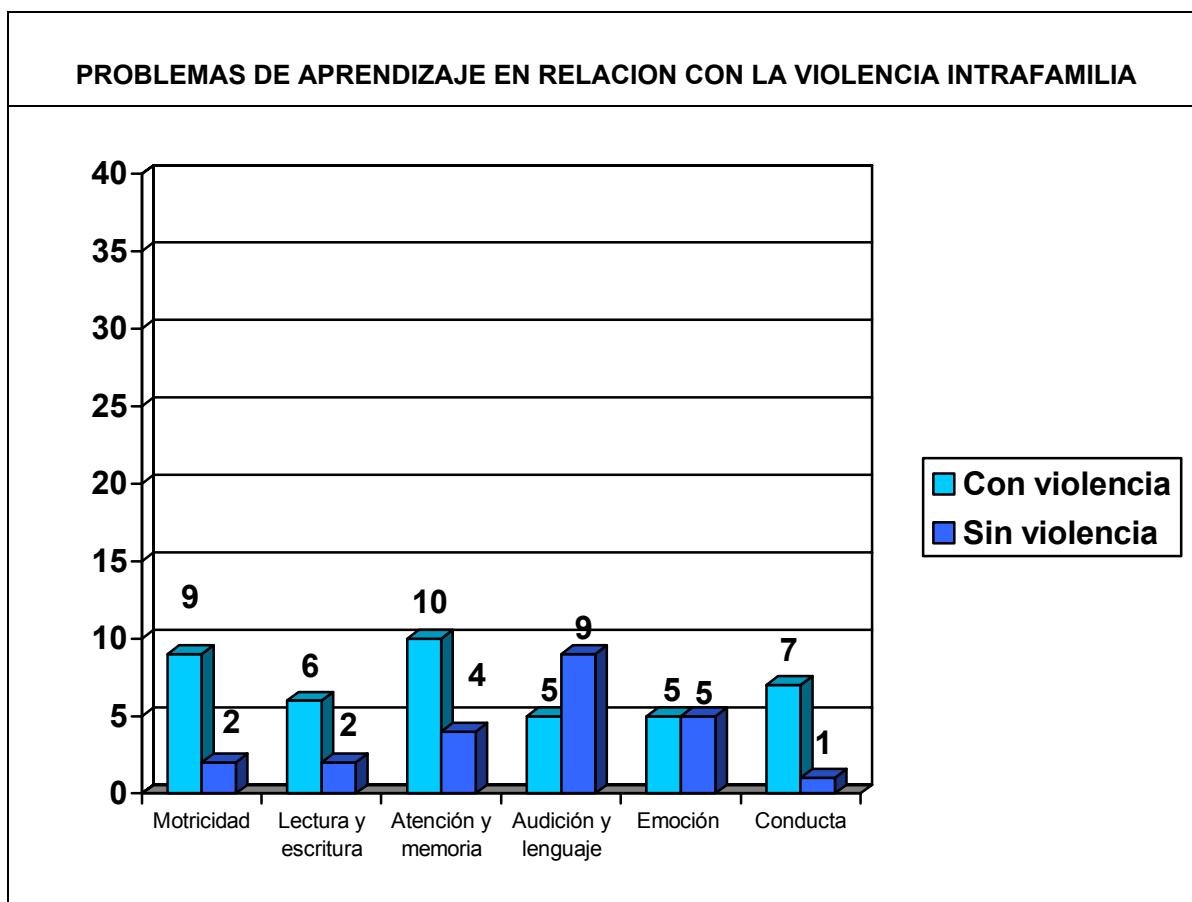


La grafica nos muestra que el 9 %, de los niños presentaron, conflicto familiar, muestran indicadores de violencia y presentan problemas de aprendizaje, mientras que el resto de la población varía en los resultados de los instrumentos aplicados es decir algunos niños presentan problemas de aprendizaje sin presentar conflicto

familiar o niños que presentan conflicto familiar sin presentar indicadores de violencia o problemas de aprendizaje.

Hubo 3 niños que presentaron conflicto familiar, pero no presentaron los indicadores que muestran violencia intrafamiliar, sin embargo, si presentaron problemas de aprendizaje. En este caso me aventuro a suponer, que la causa de estos problemas de aprendizaje pueda deberse a factores intrínsecos, es decir que su problemática se desprenda de su constitución biológica.

Se presento el caso de 2 niños que presentan conflicto familiar, pero no presentan indicadores que muestren violencia intrafamiliar y tampoco presentan problemas de aprendizaje. Lo anterior puede estar relacionado a que los conflictos familiares o de pareja, no han trascendido y por lo tanto no han sido percibidos por los niños.





La grafica anterior muestra la proporción de los niños que presentaron conflicto e indicadores y aquellos que no los presentaron en relación con las categorías de problemas de aprendizaje.

#### **4.4. Conclusiones**

De acuerdo a lo revisado en esta investigación podemos considerar aplicar el término, problemas de aprendizaje, al niño que presenta desordenes en los procesos psicológicos básicos. Estos comprenden procesos tales como atención, motivación, psicomotricidad, pensamiento, memoria, socialización y afectividad.

Dos son los criterios que deben considerarse para aseverar que un niño presenta problemas de aprendizaje; El primero de ellos es: Retardo académico, implica que el rendimiento del niño no coincide con su edad o grado escolar en una mas de las áreas de desarrollo general. El segundo es la Discrepancia entre el potencialidad y ejecución, se alude a que el niño posee la capacidad intelectual suficiente para un buen desempeño pero no la aprovecha o no sabe como utilizarla y por lo tanto muestra problemas de expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva, lectura oral y de comprensión y cálculo y razonamiento matemático.

Diversas son las causas que dan origen a los problemas de aprendizaje, estas pueden ser de tipo orgánico, de tipo ambiental o la combinación de ambas.

A lo largo de la historia, muchos teóricos han abordado el campo de los Problemas de aprendizaje, tratando de averiguar su etiología, desde su perspectiva profesional, así surge, el enfoque conductual, neuropsicológico, cognoscitivo, constructivista y el ecológico u holístico.

Con base en la información revisada al respecto de la violencia familiar, se puede considerar que la Familia es la unidad fundamental sobre la cual está construida la

sociedad y una de sus funciones principales es la creación de ambientes sanos, funcionales y seguros, que brinden apoyo, seguridad y protección a todos sus integrantes.

Sin embargo esta función se ve amenazada cuando se vive violencia familiar, a su vez la violencia al interior de la familia es una amenaza seria porque se difunde a toda la sociedad.

La socialización y los patrones culturales propician que los niños aprendan desde pequeños que los varones dominan y que la violencia es un medio aceptable para afirmar el poder y resolver conflictos, mientras que a las niñas se les enseña a tolerar y a evitar las agresiones, de tal manera esta socialización diferenciada y autoexcluyente le confiere al hombre derecho de usar la violencia para garantizar su dominio y consecuentemente asigna a la mujer y a los niños o a los más débiles, espacios de fragilidad y sumisión.

La violencia familiar es un fenómeno social, no es en si una enfermedad, pero si un factor condicionante y/o determinante de enfermedad, sus bases están en una construcción social resultado de un largo proceso de aprendizaje que como tal es factible de construir, para reorientar a los individuos hacia nuevas formas de relación mas saludables, aún cuando sean procesos a largo plazo.

La violencia familiar no es un acto privado afecta a toda la sociedad. Sin embargo, su análisis representa un gran reto social, dado que se trata de un campo que se ha investigado parcialmente, pero aún estos estudios no muestran el impacto que este fenómeno ocasiona en los niños.

En nuestro país, la violencia familiar se considera un problema grave que ha ido en aumento, por lo que es cada vez mas apremiante presentar elementos básicos a las personas que están involucradas con niños, para realizar la detección oportuna y crear los elementos necesarios para su prevención.

De acuerdo a los resultados de la investigación, tenemos a un número determinado de familias que se ubico en un rango que se hallaba en medio de las familias que presentaban conflicto familiar y los que no presentaban conflicto. Este rango no se considero significativo para esta investigación, sin embargo es con estas familias con las que se debe trabajar y promover iniciativas, de orden preventivo, evitando con ello que pasen al rango de las familias que presentan problemas y ayudando a que pasen del lado de las familias que no presentan problemas.

Los instrumentos utilizados cumplieron su objetivo a excepción de la subescala de Ambiente familiar y social, dado que evalúa tres aspectos de la dinámica familiar, lo que ocasiono confusión y por otra parte no profundiza más al respecto de la violencia. Por lo que aconsejo se cambie este instrumento y se diseñe un cuestionario ex profeso para indagar en la familia si existe o no violencia intrafamiliar.

## CONTRIBUCIÓN

La práctica profesional del Psicólogo Educativo debe asumirse en primer lugar, desde una perspectiva ética ya que trabaja con personas que necesitan de apoyo para solucionar su problemática. En nuestro caso particular, al atender problemas de aprendizaje en población infantil, frecuentemente observamos que la propia familia y maestros no identifican con objetividad las dificultades en las cuales vive el niño, etiquetándolo con ligereza y además con una visión desalentadora.

Lo más importante en los problemas de aprendizaje, es la detección temprana del problema. Mientras más pequeño sea el niño, mejores son las posibilidades de recuperación. Si se deja pasar el tiempo pensando que va a mejorar cuando sea mayor, cometemos un grave error porque estos problemas se acentúan en años posteriores. No mejoran con la edad, por el contrario, se van acentuando, En cambio, tratados a tiempo, los resultados en la mayoría de los casos son excelentes.

A lo largo del presente estudio se pudo observar que los problemas de aprendizaje se reflejan en la conducta general del menor y que afectan significativamente en el aprendizaje del niño. Siendo la familia la principal generadora de los conflictos que presentan los niños en la escuela, sin percatarse de que ellos son los causantes de los problemas escolares que presenta su hijo y son ellos mismos los que recriminan su bajo rendimiento. El maestro al no percatarse del estado emocional del niño, empeora su situación, etiquetando al niño de tonto, de indisciplinado, agresivo, etc. relegándolo de los demás niños, portándose indiferente con el. Es importante recalcar que si esta condición no se identifica y se trata a tiempo continuara afectando al niño día a día en su autoestima, educación, vocación, socialización y actividades del diario vivir

Por esta razón considero importante que padres y maestros tengan un referente de los síntomas y conductas que pueden presentar los niños que tienen

problemas de aprendizaje y sepan además distinguir los que son de tipo orgánico los de tipo emocional, y los meramente trastornos de aprendizaje.

Para ello se diseñaron unas tablas con indicadores que dan cuenta de los síntomas y las características que pueden presentar los niños con problemas orgánicos, físicos y emocionales, que como resultado de estos puede presentarse un problema de aprendizaje. . (ver anexos)

Considerando que la efectividad de la educación se manifiesta fundamentalmente en el rendimiento escolar y en la conducta del niño, centrare la propuesta en esto, manteniendo presente que tanto el rendimiento académico como la conducta son el resultado de la conjunción de factores individuales inherentes al niño mismos y de factores ambientales refiriéndonos al contexto familiar, al ámbito escolar y al marco social general.

Así, las tareas de detección y evaluación que propongo se refieren a dos vertientes: por una parte, a nivel de rendimiento y por otro, a la comprobación del grado de adaptación personal y social que ha logrado el escolar considerando todos sus componentes: familia, escuela y entorno socio-cultural.

En un primer momento la labor del psicólogo en el proceso de solución a los problemas de aprendizaje es la detección; la cual es un procedimiento de sondeo cuyo objetivo es determinar en forma global si existe o no un problema.

La detección debe ser un estudio integral conformado por la información proporcionada por padres, maestros y personas involucradas en la problemática del niño.

En un segundo paso, la labor que debe llevar a cabo el psicólogo para prevenir y corregir algún problema de aprendizaje es la evaluación diagnóstica; se evalúa al niño y se le clasifica de acuerdo a características generales. La evaluación es un

proceso de recolección de información que utiliza diversas técnicas, instrumentos y procedimientos con el propósito de emitir un dictamen u opinión acerca del estado actual del niño.

El proceso diagnóstico tiende a conseguir los datos necesarios para dilucidar en cada caso particular hasta que punto los procesos físicos, intelectuales, emocionales y sociales subyacen a los problemas de aprendizaje, así como a comprender el significado, la causa y la modalidad de la perturbación que motiva la demanda asistencial. En esta propuesta centro la atención del psicólogo en el conocimiento individual del escolar, considerando una serie de factores relacionados con, el niño mismo, la institución educativa, y, el medio ambiente con la finalidad de identificar en él, sus rasgos personales y sus posibilidades o capacidades para realizar el aprendizaje en sus distintos aspectos.

Para llevar a cabo el proceso de evaluación diagnóstica recurriremos al uso de pruebas formales y procedimientos informales en un intento por recabar la mayor cantidad de información orientada hacia la educación.

Los instrumentos para la evaluación diagnóstica son: test psicométricos, pruebas proyectivas de la personalidad, inventarios y escalas de clasificación. Es recomendable integrar dichos instrumentos en forma de batería con el propósito de valorar en el niño con problemas de aprendizaje sus diversas áreas de desarrollo así como la relación existente entre ellas. Así conformaremos la batería de pruebas de la siguiente manera:

1. Pruebas para evaluar habilidades motoras y desechar organicidad.
2. Pruebas para evaluar inteligencia.
3. Pruebas para evaluar aspectos emocionales y de personalidad.
4. Inventarios para evaluar funcionamiento académico.

Para ello y con fines prácticos se han clasificado en tres las áreas problemáticas y de acuerdo a lo visto en el capítulo I. Estas tres áreas son:

a) Detección Problemas de tipo somato-sensorial:

Bajo este rubro se abordarán los problemas que en torno a los trastornos y anomalías de tipo físico pueden darse con mayor frecuencia en niños de edad escolar. La evaluación diagnóstica de estas perturbaciones es fundamental, ya que repercuten directamente en el proceso de aprendizaje y coadyuvan a la formación de problemas de aprendizaje.

La evaluación diagnóstica debe ser realizada por especialistas de la rama médica, es importante que padres de familia y maestros sepan identificar los síntomas que estas perturbaciones producen.

b) Detección de problemas específicos de aprendizaje

Bajo este rubro se abordarán los problemas que en torno a los trastornos de aprendizaje pueden darse con mayor frecuencia en niños de edad escolar. Es decir niños que presenten un desorden en uno o más de los procesos básicos que envuelven el uso del lenguaje hablado o escrito, los cuales se pueden manifestar en una habilidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o para hacer cálculos matemáticos.

La evaluación diagnóstica de estas perturbaciones es fundamental, ya que es importante recalcar que si esta condición no se identifica y se trata a tiempo continuará afectando al niño en su autoestima, educación vocación, socialización y actividades del diario vivir.

c) Detección de problemas emocionales

Bajo este rubro se abordarán los problemas que en torno a los trastornos de conducta pueden darse con mayor frecuencia en niños de edad escolar, que son víctimas de la violencia intrafamiliar.

Los daños que la violencia intrafamiliar produce no siempre son iguales ya que dependerá de la persistencia en el tiempo, de la severidad del maltrato, de las características sociológicas del niño, entre otros factores. Advertir la existencia de una amenaza real hacia un niño no es sencillo. Si bien el maltrato no siempre deja lesiones físicas visibles, siempre deja marcas en la conducta que nos dan indicios para sospechar que un niño está sufriendo violencia.

La evaluación diagnóstica de estas perturbaciones es fundamental, ya que los efectos que produce el maltrato infantil son irrevocables y con consecuencias graves, con la posibilidad de un desarrollo emocional patológico a lo largo de toda su vida que le impedirá establecer una sana interrelación al llegar a la adultez..

El tercer paso que debe realizar el psicólogo en la solución de las dificultades escolares es el tratamiento, el cual incluye, el desarrollo de un plan correctivo y la implementación del mismo.

De acuerdo con la investigación realizada podemos señalar que la mayoría de los problemas de aprendizaje son el resultado de la conjunción de múltiples factores individuales, socioculturales que están relacionados con antecedentes familiares y escolares.

Por esta razón una parte fundamental del trabajo del psicólogo a nivel escolar consista en sensibilizar a todas aquellas personas involucradas en la problemática del niño, con el objeto de que se logren concientizar acerca de la responsabilidad que comparten en la generación de los problemas que el niño presenta. Esta sensibilización debe realizarse simultáneamente con el trabajo conjunto sobre todos los pasos que conduzcan a resolver el problema.

Para ello, en primer lugar es necesario que padres, maestros y todas aquellas personas que se relacionen con niños, sean capaces de realizar una detección precisa y oportuna. Esto significa, que no se trata de enviar a los niños a recibir



atención especial a partir de la impresión de que existe un problema. Sino, de que estas personas cuenten con indicadores objetivos en los cuales basar su remisión. Ahora bien, estos indicadores objetivos deben formar parte de las estrategias de capacitación y adiestramiento para padres y maestros.

En segundo lugar, y continuando con la concepción de responsabilidad compartida es necesario involucrar a los maestros, a los padres o a ambos en el trabajo que se realiza con los niños en un intento de acción integral encaminada a solucionar sus problemas.

Esto conduce a los programas de capacitación y adiestramiento para el manejo del niño en el hogar y en el salón de clases como vía para lograr que éstos no sólo asuman la parte de responsabilidad que les corresponde sino para que participen en la intervención preventiva, correctiva o promocional. Esta capacitación es una labor del psicólogo educativo dentro de las instituciones educativas con la finalidad de:

1. Proporcionar al maestro y a los padres pautas de detección de los niños con problemas de aprendizaje.
2. Supervisar y cooperar en la evaluación del grupo, orientando al maestro al respecto del uso de registros observaciones u otros instrumentos informales de observación.
3. Adiestrar a los maestros para que de manera conjunta se elaboren los programas de intervención preventiva y correctiva a nivel grupal, con la finalidad de que sea el maestro con apoyo del psicólogo, el que lleve a cabo la labor con los niños, dentro del salón de clases.
4. Capacitar al maestro en cuanto al uso de estrategias de enseñanza aprendizaje y manejo conductual de los niños en grupo.

En lo que se refiere a los padres, su capacitación se hace necesaria para que puedan participar de manera activa en la detección y tratamiento de los problemas reales de sus hijos. Para ello es importante capacitarlos en cuanto:

- 1) A la identificación de eventos relevantes que contribuyen a la generación de problemas en el hogar.
- 2) Al uso de técnicas informales de observación y evaluación.
- 3) Al manejo conductual del niño en el hogar.
- 4) La programación de rutinas que faciliten la distribución del tiempo de niños y padres para que de manera conjunta realicen diversas actividades: tareas escolares tareas domesticas y recreativas entre otras.

Es tarea del psicólogo educativo asegurar su papel como facilitador de las relaciones entre los diversos componentes de institución (directivos, padres y niños).

Es también su responsabilidad el crear un sistema de trabajo que aunado a lo anterior, le permita cumplir con sus funciones profesionales fundamentalmente relacionadas con la evaluación y la intervención. Así mismo debe asegurarse de que cuenta con elementos necesarios para cumplir con estas funciones con el objeto de optimizar tiempo y economizar recursos

Propongo alguna líneas de trabajo que la escuela puede desarrollar con los niños y sus familias:

- Realizar tareas de sensibilización y capacitación sobre las necesidades evolutivas de los niños.
- Realizar talleres reflexivos con lo padres sobre mecanismos de control y resolución de conflictos en la educación infantil.
- Desarrollar acciones de difusión y sensibilización entre los niños/as, las familias y la comunidad acerca de los derechos que asisten a la infancia.
- Articular con la curricula, actividades dirigidas a revisar el problema críticamente.
- Estimular por todos los medios, la confianza y la autoestima de los niños/as.
- Ofrecer a los alumnos el espacio y las oportunidades para experimentar formas no violentas de resolución de conflictos.

- Campañas de difusión y educación que explique los daños que causa la violencia al interior y al exterior de las familias.

## BIBLIOGRAFIA

- Ackerman, N., (1977). *Grupo y terapia de la familia*, Ed. Horme, Argentina.
- Acle G; (1995). *Educación especial: Evaluación, intervención, investigación*. México, FES Zaragoza, UNAM:1995.
- Acle G; (1994). *Problemas de aprendizaje*. México, FES-Zaragoza, UNAM.
- Aguario, M. G; y Suárez, V.L. (1984). *Rendimiento escolar y su relación con percepción del niño de sus relaciones familiares*. Tesis de licenciatura México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Amato, P.R. y Ochiltree, G. (1986). *Family resources and the development of child competence*. Journal of Marriage and the Family, 48,47-56.
- Andolfi, M., (1985). *Dimensiones de la terapia familiar*, Ed. Paidós, España.
- Apodaca R. M; (1997). *Violencia Intrafamiliar*. Procuraduría General de de Justicia del D.F. México.
- Ardila A., Ostrosky F., (1991). *Diagnóstico del daño cerebral. Enfoque neuropsicológico*, México, Trillas.
- Arrieta, M. G. Y Esparza, M.L. (1986). *Estudio descriptivo sobre diferencias entre familias de niños con problemas de aprendizaje y familias de niños normales*. Tesis de licenciatura, Profesional, México, UNAM:
- Ausubel, D; (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.
- Barbosa, F.A.B. (1998). *Como afecta en los niños la agresión intrafamiliar*. Tesis de licenciatura, facultad de Psicología, UNAM, México.
- Barbosa, M.M.A (1993). *Repercusiones de la violencia marital en el desarrollo emocional de los niños*. Tesis de licenciatura, FES Zaragoza, UNAM, México.
- Bartoli, J.S; (1990). *On Defining learning and disability: exploring the ecology*. Journal of Learning Disabilities, 21, 628-631.
- Bautista, L.Y. (1995). *El bajo aprovechamiento escolar y su relación con la dinámica familiar disfuncional*. Tesis de Maestría. México, UNAM, Facultad de Psicología.
- Bing, E. Y; (1995). *Effects of child rearing practices on development of differential cognitive abilities*.
- Burí, M. (1990). *El malestar de las mujeres. La tranquilidad recetada*. Paidos, Argentina.
- Bradley, R. H. Cadwell. B.M; y Rock, S. (1988). *Home environment and school performance*. Child Development, 59, 852-267.

- Canales O. E; Resendiz J. (1991). *Aprovechamiento escolar: Relación familiar y estilos de aprendizaje en alumnos de bachillerato*. Tesis de Maestría, UNAM, México
- Coll; C. (1985). *Acción interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas*. Anuario de psicología, p.p. 33,61-69
- Condermarin, M. y Chadwick, M. (1989). *Madurez escolar*. Madrid: CEPE, pp.,45 y 52
- Cooper, C., (1978). *La muerte de la familia*, Ed. Alianza, México.
- Cummings, E.M. (1987). Coping with backgroud anger in early childhood. *Child Development*, 58, pp. 976-984.
- Cummings, J.S., Pellegrini, D.S. y Notarius, C.I. (1989). *Children's resnponses to angry adult behavior as fuction of marital distress and history of interparent hostility*. Child Development, 60 pp. 1035-1043.
- Chagoya, L. (1978). Formas de agresión al niño en la familia. En Marcovich, J. (1978). *El maltrato a los hijos: El más oculto y menos controlado de todos los crímenes violentos*. México: Edicol, pp. 103-110.
- Defior Citoler, Sylvia, (1996). *Las dificultades del aprendizaje*, Ed. Aljibe, España.
- Díaz Barriga, Frida/Hernández Rojas, Gerardo, (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, Ed. McGraw Hill, México.
- Dubow, E.F. y Tisak, J. (1998). *The relation between stressful life events and adjustment in elementary school children*. Child development. 60, 1412-1423.
- Ehrlinch, M.Y. (1981). *Parental involvement in education*. Revista Mexicana de Análisis de la conducta 7(1), 49-58.
- Estrada, P. M. (1995). *Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en niños*. Tesis de Maestría. México, UNAM, Facultad de Psicología.
- Fergusson, D.M. y Lynskey, M. (1997). *Phisycal punishment/maltreatment during childhood and adjustment in young adulthood*. Child Abuse & neglect, 21 (7), pp 617-630.
- Fernández Ballesteros, R. y Sierra B. (1984). *Escala del Medio Ambiente Familiar*. Adaptación española: Sección de Estudios TEA Ediciones S.A. España Universidad Autónoma de Madrid.
- Flavell, J.H; (1976) *Metacognitive aspects of problem solving*. Journal of Educational Psychology, 75, 196-206.
- Flavell, John, (2000). *El desarrollo cognitivo*, Ed. Prentice Hall, México.
- García, B. Y Olvera, C. (1986). *Estudio piloto sobre maduración en niños de preescolar de nivel socioeconómico bajo*. Tesis de licenciatura, facultad de Psicología, UNAM, México.
- Gearheart, Bruno, (1987) *Incapacidades para el aprendizaje*. México: El Manual Moderno.

Gearheart, Bruno, (1998). *La enseñanza en niños con problemas de aprendizaje*, Ed. Panamericana, Buenos Aires.

González, Gerardo, (1993). *El maltrato y el abuso sexual a menores*, Ed. UAM - UNICEF - COVAC, México.

González G. Duarte P. (1995). *Memorias del Congreso Nacional sobre Maltrato al Menor*. DIF, PGJ, UNICEF. México

Gutierrez Vega; (1992). *Características del los menores que sobreviven en las calles*. Anales, Instituto Mexicano de Psiquiatría. México.

Hallahan, D.P; Kauffman, J.M; (1985). *Introduction to learning disabilities*. New Jersey

Hallahan, D.P; Kauffman, J.M; y Lloyd J.W. (1998), *Introduction to learning disabilities*. E.U. Edit. Allyn&Baco

Hammil, D; (1990), *On defining learning disabilities: an emerging consensus*, Journal of Learning Disabilities, 23, 74-84

Herzberger, S., Potts, D. y Dillon, M. (1981). *Abusive and nonabusive parental treatment from the child's perspective*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 49(1), pp. 81-90.

Heshusius, L; (1991). *A cognitive approach to learning disabilities*. Journal of Learning Disabilities; 17, 32-40.

Hresko, W.P; Parmar, R. S; (1991). *The educational perspective*. Journal of Learning Disabilities;12, 18-25.

Jimenez, H.M; (1994). *Ambiente Familiar y Rendimiento Escolar*. Tesis de Maestría México, UNAM, Facultad de Psicología.

Kauffman, Gerber y Semmel (1988) *Arguable assumptions underlying the regular education initiative*. Journal of Learning Disabilities; 21, 6-11

Kempe, H. Y Kempe, R. (1979). *Niños maltratados*. Madrid: Morata.

Kinard, E. M; y Reinherz, H. (1986). *Effects of marital disruption on childrens school aptitude and achievement*. Journal of Marriage and the family, 48, 285-293.

Kirk. S.A; Gallagher, J; (1989). *Educating exceptional children*. Journal of Learning Disabilities; 6,12-18.

Kurdek, L.A. y Sinclair, R.J. (1988). *Relation of eight graders family structure, gender, and family environment with academic performance and school behavior*. Journal of Educational Psychology, 80(1), 90-94.

Macias, M.A. (1988). *La influencia de la estructura familiar en la reprobación escolar de los alumnos de licenciatura de la Facultad de Psicología de la Universidad de Queretaro*

durante el año escolar 1985-1986. Tesis de Maestría. México, UNAM, Facultad de Psicología.

Macotela, F. (1996). *Desarrollo y perspectivas en el área de problemas de aprendizaje*. Programa de publicaciones de material didáctico. México: UNAM, facultad de Psicología, p.p.12.

Macotela, S., Díaz, R., y Pérez, S., (1991). Características personales y familiares de niños con problemas de aprendizaje. *Tópicos de Investigación y Posgrado*. México, UNAM, FES - Zaragoza, II, 2, ppg 37-46.

Major, Suzanne, (1999) *Actividades para niños con problemas de aprendizaje*, Ed. CEAC, Madrid.

Malinosky-Rummell, R. y Hansen, D. (1993). *The long-term consequences of childhood physical abuse*. *Psychological Bulletin*, 114 (1), pp. 68-79.

Manzano, R. (1989). *Dimensions of thinking. A framework for curriculum and instruction*. Alex Virginia: Association for Supervisión and Curriculum Development.

Marcovich, Jaime, (1998). *El maltrato a los hijos*, Edicol, México,

Martínez, Miguel, (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación, manual teórico - práctico*, Trillas, México.

Myers, P. Y Hammil, D. (1985). *Métodos para educar niños con dificultades de aprendizaje*, Limusa, México.

Mullen, P., Martin, J., Anderson, J., Romans, S. Y Herbison, G. (1996). *The long-term impact of the physical emotional and sexual abuse of the children: A community study*. *Child Abuse & Neglect*, 20 (1), pp. 7-21.

Osman B, (1988), *Problemas de aprendizaje un asunto familiar*, Trillas, Mexico.

Papalia, Diane/Wendkos, Sally/Duskin, Ruth,(2001). *Psicología del desarrollo*, Ed. McGraw Hill, Colombia.

Philips, D.A. (1987). *La apreciación de los padres hacia las competencias de sus hijos*. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 2(2), 18-26.

Pynnos, R.S. y Eth, S. (1986). Witness to violence: The child interview. *Annual Progress in Child Psychiatric and Child Development*, 299-326.

Ravazzola, María Cristina, (1998). *Historias infames: los maltratos en las relaciones*, Paidós, Buenos Aires.

Rogoff, B; (1990). *Apprenticeship in thinking cognitive development in social context*. N.Y. Oxford University Press.

Rourke, B. P; (1991). *Validación Neuropsicológica de los problemas de aprendizaje*. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 27(9), 6-15.

Rosell, M., Ardila, A., Pineda, D., y Lopera, F. (1997) *Neuropsicología infantil: Avances en investigación, teoría y práctica* Medellín Prensa médica

Silver, A; Hagin, R. A; (1990). *Desordenes de la lectura en niños*. Revista médica, México.

Stevenson, D.L. y Baker, D.P. (1987). *La familia en relación a los problemas escolares*. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 15(5), 3-12.

Schoning, Frances, *Problemas de aprendizaje*, Ed. Trillas México.

Shum, G y Conde, A. (1993). *El desarrollo del lenguaje en un caso de carencias afectivas graves en la primera infancia*. Infancia y Aprendizaje, Valdés, México.

Vives Rocabert, Juan, *Violencia social, sexualidad y creatividad*, Ed. Plaza y

Vygostky, L; (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Madrid.

Whaley Sánchez, Jesús Alfredo, *Violencia intrafamiliar*, Ed. Plaza y Valdés, México, 2001, 125 pp.

Manual sobre maltrato infantil, (1995). Ed. COVAC - UNICEF, México

Publicaciones del Consejo para la Asistencia y Prevención de la Violencia Familiar en el Distrito Federal:

- Ley de Asistencia y Prevención de la Violencia Familiar y Reglamento
- Violencia Familiar. Una cuestión de género. Guía para capacitación. Tomo I.
- Violencia Familiar. Una cuestión de género. Guía para capacitación. Tomo II.
- Violencia Familiar. Una cuestión de género. Documento de apoyo para participantes.
- Informe de Actividades del Consejo para la Asistencia y Prevención de la Violencia Familiar en el D.F. Julio 1998.



# **ANEXOS**

ESCALA DE OBSERVACIÓN PARA LA DETECCIÓN  
DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_

Nombre del maestro: \_\_\_\_\_

No. de años reprobados: \_\_\_\_\_

Fecha en que se contestó el cuestionario: \_\_\_\_\_

Instrucciones: Por favor rellene con lápiz el casillero con el número que mejor describa la conducta del alumno dentro del salón de clases. Tome en cuenta que la escala va de 1 que corresponde a NUNCA a 10 que sería MUY FRECUENTE.

1. Cuando está sentado se mueve exageradamente (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
2. Se le tiene que repetir las instrucciones varias veces (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
3. Continuamente pierde u olvida su material de trabajo (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
4. Se salta palabras o líneas enteras al copiar o leer (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
5. Le gusta mucho llamar la atención (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
6. Se le ve solitario (a) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
7. Se le tiene que forzar a participar en actividades (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
8. Sus compañeros se quejan de él por ser peleonero (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
9. Se levanta constantemente de su lugar (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
10. Es torpe en la realización de actividades manuales (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
11. Se distrae con facilidad (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
12. Se le olvidan las instrucciones que le son dadas oralmente (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
13. Su vocabulario es muy pobre (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
14. Tiene problemas para articular las palabras (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
15. La forma de sus letras es muy irregular (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
16. Invierte las letras (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
17. No le gusta recibir órdenes (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
18. Cuando se le pregunta algo, se pone nervioso (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
19. Se cansa fácilmente y deja las labores escolares (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
20. Se enoja fácilmente (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
21. Con facilidad se tropieza, se cae, se lastima (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
22. Trabaja muy despacio en relación a sus compañeros (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
23. Cuando se le pregunta algo, contesta otra cosa (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
24. Se le olvida las cosas que ya había aprendido (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
25. Le cuesta trabajo explicarse (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
26. Se le ve sucio y desaliñado (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
27. Es descuidado con su material de trabajo (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
28. cuesta trabajo distinguir la mano derecha de la izquierda (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
29. Confunde letras que se parecen (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
30. Omite letras al escribir (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

- |   |  |
|---|--|
| 31. Platica durante la clase                      | (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) |
| 32. Invita al grupo al desorden                   | (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) |
| 33. Se muestra indiferente a las tareas escolares | (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) |
| 34. Destruye las cosas que están a su alcance     | (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) |
| 35. Es voluble                                    | (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) |
| 36. Se come las uñas o tiene tics                 | (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) |

PROMEDIO DE CALIFICACIONES \_\_\_\_\_

1. ¿Cuánto tiempo lleva usted a cargo del grupo?

---

---

2. Observa usted algún otro problema en especial acerca del niño (a) que no se haya mencionado aquí?

---

---

3. ¿Qué piensa usted del cuestionario? ¿Hubo alguna pregunta que no estuvo clara? De ser así ponga a continuación sus observaciones.

---

---

4. ¿Está usted de acuerdo en que el niño(a) asista a terapia?

---

---

5. ¿Cuenta la escuela con la cooperación de los padres para los problemas de los niños(as)

---

---

6. La asistencia del niño (a) a la escuela se puede calificar de:

Normal \_\_\_\_\_ Irregular \_\_\_\_\_ Muy irregular \_\_\_\_\_

**PROTOCOLO DE CALIFICACIÓN DE LA ESCALA DE  
OBSERVACIÓN PARA LA DETECCIÓN DE NIÑOS CON  
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

Nombre del niño: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Nombre del maestro: \_\_\_\_\_

Grado escolar: \_\_\_\_\_

Fecha de aplicación del cuestionario: \_\_\_\_\_ No. de años reprobados: \_\_\_\_\_

| ÁREAS     | CALIFICACION POR REACTIVO |    |    |    |    |    |    |    | CALIF. | OBSERVACIONES |
|-----------|---------------------------|----|----|----|----|----|----|----|--------|---------------|
| MOTRIZ    | 1                         | 9  | 10 | 19 | 21 | 22 | 27 | 34 |        |               |
|           |                           |    |    |    |    |    |    |    |        |               |
| LEC - ESC | 4                         | 15 | 16 | 28 | 29 | 30 |    |    |        |               |
|           |                           |    |    |    |    |    |    |    |        |               |
| AT'N/MEM  | 3                         | 7  | 11 | 12 | 23 | 24 | 33 |    |        |               |
|           |                           |    |    |    |    |    |    |    |        |               |
| AUD/LENG  | 2                         | 13 | 14 | 25 |    |    |    |    |        |               |
|           |                           |    |    |    |    |    |    |    |        |               |
| EMOCION   | 6                         | 18 | 20 | 26 | 35 | 36 |    |    |        |               |
|           |                           |    |    |    |    |    |    |    |        |               |
| CONDUC    | 5                         | 8  | 17 | 31 | 32 |    |    |    |        |               |
|           |                           |    |    |    |    |    |    |    |        |               |

Áreas problemáticas: (breve descripción del problema)

1. \_\_\_\_\_ :
2. \_\_\_\_\_ :
3. \_\_\_\_\_ :
4. \_\_\_\_\_ :
5. \_\_\_\_\_ :
6. \_\_\_\_\_ :

Observaciones:

---

## **Subescalas de Cohesión, Expresividad y Conflicto de la Escala de Ambiente Social y Familiar**

Instrucciones. Lee cuidadosamente cada pregunta y contesta "SI" o "NO" de acuerdo a tu familia. Es importante que pienses en tu familia al contestar cada pregunta. Si tienes alguna duda, pregunta al aplicador.

1. ¿En tu familia, realmente se ayudan unos a otros)
2. ¿En tu familia, acostumbran hablarse de lo que sienten?
3. ¿Se pelean mucho entre ustedes?
4. ¿Pasa tu familia muchos momentos juntos en casa?
5. ¿En tu familia, se puede hablar libremente de lo que les pasa?
6. ¿En tu familia, se enojan muy fuerte entre ustedes frecuentemente?
7. ¿Los miembros de tu familia, se esfuerzan mucho en los quehaceres de la casa?
8. ¿Cuándo alguien se enoja en tu casa, generalmente otro se molesta?
9. ¿Cuándo alguien se enoja en tu casa, se arrojan cosas entre ustedes?
10. ¿En tu familia se sienten muy unidos?
11. ¿En tu familia, se cuentan los problemas personales unos a otros?
12. ¿Cuándo alguien de tu familia tiene problemas, explota con facilidad?
13. ¿Los miembros de la familia son acomodados en las cosas que se necesitan en la casa?
14. ¿Si algún miembro de la familia tiene ganas de hacer algo de repente, lo hace?
15. ¿Se critican seguido en tu familia unos a otros?
16. ¿En tu familia, realmente se apoyan unos a otros?
17. ¿Cuándo alguien se queja en tu familia, otro se molesta?
18. ¿En tu familia, se han golpeado entre ustedes alguna vez?
19. ¿Hay mucha unión en tu familia?
20. ¿En tu familia, los asuntos de dinero y deudas se hablan delante de todos?
21. ¿En tu familia hay discusiones y peleas frecuentes a causa de desacuerdos?
22. ¿Verdaderamente se lleva bien toda la familia?
23. ¿En tu familia, pueden decirse cualquier cosa?
24. ¿Alguien en tu familia trata de sobresalir sobre los demás?
25. ¿En tu familia, a todos se dedica tiempo y atención?
26. ¿Discuten mucho en tu familia?
27. ¿En tu familia se cree que gritando se consigue lo que se quiere?
28. ¿En tu familia, se utiliza el castigo físico?

## HOJA DE RESPUESTAS

Nombre del niño: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Grado y Grupo: \_\_\_\_\_

|       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1     | 4     | 7     | 10    | 13    | 16    | 19    | 22    | 25    |
| SI NO | SI NO | SI NO | SI NO | SI NO | SI NO | SI NO | SI NO | SI NO |

|       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 2     | 5     | 8     | 11    | 14    | 17    | 20    | 23    | 26    |
| SI NO | SI NO | SI NO | SI NO | SI NO | SI NO | SI NO | SI NO | SI NO |

|       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 3     | 6     | 9     | 12    | 15    | 18    | 21    | 24    | 27    |
| SI NO | SI NO | SI NO | SI NO | SI NO | SI NO | SI NO | SI NO | SI NO |

|       |
|-------|
| 28    |
| SI NO |

|                 | Co | Exp | Con |
|-----------------|----|-----|-----|
| Puntaje bruto   |    |     |     |
| Puntaje escalar |    |     |     |

## FORMATO DE INDICADORES DE VIOLENCIA INTRAFAMILIAR

FECHA DE APLICACIÓN \_\_\_\_\_

### Instrucciones

Los rasgos de una categoría se registrarán cada vez que aparezca, en un intervalo de tiempo de 45 minutos, espaciando las observaciones 15 minutos durante 4 horas y 3 días.

| INDICADOR   | CONDUCTA                                 | NOMBRE ALUMNO |     |     |     |
|-------------|--|---------------|-----|-----|-----|
|             |  | 45'           | 45' | 45' | 45' |
| AGRESIVIDAD | 1. MUESTRA VIOLENCIA FISICA O VERBAL     |               |     |     |     |
|             | 2. HACE MALDADES A SUS COMPAÑEROS        |               |     |     |     |
|             | 3. INTERRUMPE LA CLASE                   |               |     |     |     |
|             | 4. DESTRUYE EL MATERIAL DE TRABAJO       |               |     |     |     |
| PASIVO      | 5. SE MUESTRA CANSADO                    |               |     |     |     |
|             | 6. SE MUESTRA INHIBIDO                   |               |     |     |     |
|             | 7. NO PARTICIPA                          |               |     |     |     |
| REBELDE     | 8. NO INTERACTUA                         |               |     |     |     |
|             | 9. NO ATIENDE LAS INDICACIONES DEL PROF. |               |     |     |     |
|             | 10. CONTRADICE A TODOS                   |               |     |     |     |
| ATENCION    | 11. HACE LO OPUESTO A LOS QUE SE LE DICE |               |     |     |     |
|             | 12. SE MUESTRA DESAFIANTE                |               |     |     |     |
|             | 13. SE MUESTRA INQUIETO                  |               |     |     |     |
|             | 14. SE LEVANTA DE SU LUGAR SIN CAUSA     |               |     |     |     |
|             | 15. SE DISTRAE                           |               |     |     |     |
|             | 16. SE MUESTRA DISTANTE A LA CLASE       |               |     |     |     |
|             | 17. SE MUESTRA PENSATIVO                 |               |     |     |     |

Así, con base a la frecuencia de la conducta, se establece la certeza, si existe la presencia del 60% de los indicadores.

## SINTOMAS Y CARACTERISTICAS DE LOS NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

| CATEGORÍA                            | INDICADORES FISICOS  | INDICADORES EN EL COMPORTAMIENTO  |
|--------------------------------------|--|---|
| <b>MALTRATO FISICO</b>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Magalladuras o moretones</li> <li>• Quedamuduras o puros</li> <li>• Las indicativas de inmersión en líquidos calientes.</li> <li>• Yagas por haber estado atado fuertemente con cuerdas y con cables.</li> <li>• Fracturas</li> <li>• Heridas o excoriaciones</li> <li>• Lesiones abdominales</li> <li>• Señales de mordeduras humanas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cauteloso con respecto al contacto físico con adultos.</li> <li>• Se muestra aprensivo cuando otros menores lloran.</li> <li>• Muestra conductas extremas (agresividad o rechazo)</li> </ul>   |
| <b>MALTRATO SEXUAL</b>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se queja de dolor o picor en la zona genital.</li> <li>• Dificultad para andar o sentarse.</li> <li>• Contusiones o sangrado en los genitales externos, zona vaginal o anal.</li> <li>• Presenta enfermedades de transmisión sexual.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Parece reservado rechazante, con fantasías o conductas infantiles incluso puede parecer retrasado.</li> <li>• Tiene escasa relación con sus compañeros.</li> <li>• Comete acciones delictivas o se fuga.</li> <li>• Manifiesta conductas o conocimientos sexuales extrañas, sofisticadas o inusuales.</li> </ul>   |
| <b>MALTRATO Y ABANDONO EMOCIONAL</b> | <p>El maltrato emocional es menos perceptible que otras formas de puede ser indicado por las conductas que presenta el menor</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tristeza persistente, l</li> <li>• Lloriqueo y llanto profuso</li> <li>• Desesperanza</li> <li>• Perdida de interés en sus actividades favoritas</li> <li>• Aislamiento social, comunicación pobre</li> <li>• Baja autoestima y culpabilidad</li> <li>• Sensibilidad extrema hacia el rechazo y fracaso</li> </ul> |



|                          |   |   |
|--------------------------|---|---|
|                          |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento en la dificultad relacionarse con lo demás</li> <li>• Ausencia frecuente a la escuela</li> <li>• Conducta agresiva, problemas de disciplina</li> <li>• Pasividad y comportamiento retraído</li> <li>• Ansiedad y miedos</li> </ul>   |
|                          |   |   |
| <b>AUDITIVO Y VERBAL</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frecuentes resfriados, alergias o asma.</li> <li>• Respira por la boca</li> <li>• Se marea constantemente</li> <li>• Se queja de dolores de oído y garganta.</li> <li>• Supuración del oído</li> <li>• Excesiva acumulación de cerilla.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicita ayuda de sus compañeros.</li> <li>• Pronunciación defectuosa (tartamudea, se traba, repite)</li> <li>• Se queda en blanco cuando se le habla.</li> <li>• Observa al maestro y a sus compañeros detenidamente</li> <li>• Grita cuando habla</li> <li>• Su tono de voz es poco natural (grita cuando habla o habla demasiado bajo)</li> <li>• Escucha la televisión y el radio con volumen demasiado alto.</li> </ul> |
| <b>VISION – LECTURA</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inflamación y enrojecimiento de los ojos</li> <li>• Pérdidas de las pestañas</li> <li>• Supuración en torno a los ojos</li> <li>• Sensibilidad para la luz</li> <li>• Desviación ocular</li> <li>• Frotamiento continuo de los ojos</li> <li>• Pestañeo y guiñones excesivos</li> <li>• Fruncir las cejas al leer</li> <li>• Mareo o dolor de</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantener el libro demasiado cerca o lejos de la distancia usual para leer.</li> <li>• Excesivo movimiento de la cabeza al leer.</li> <li>• Se acerca mucho el libro al leer.</li> <li>• Invierte las palabras</li> <li>• Sustituye las palabras</li> <li>• Ve doble</li> <li>• Lee las líneas dos veces</li> <li>• Se orienta con el dedo cuando lee</li> <li>• Se le dificulta leer en voz alta.</li> </ul>                 |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p>cabeza</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Vista nublada</li><li>• Sensación de tierra en los ojos</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Salta líneas al leer.</li><li>• Omite consonantes en la lectura oral.</li><li>• Cierra o se cubre un ojo cuando lee.</li></ul> |
|--|---|--|