

**VALIDACION E IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN  
PSICOAFECTIVA, BASADO EN TÉCNICAS LÚDICO EDUCATIVAS, EN NIÑOS  
ESCOLARIZADOS EN LA LATENCIA TARDIA, (10 A 12 AÑOS), PERTENECIENTES  
A COLEGIOS DE LA COMUNA 5 DE LA CIUDAD DE SANTA MARTA.**

**SARA JOSEFINA ZABARAIN COGOLLO**

**FUNDACION UNIVERSIDAD DEL NORTE**

**DOCTORADO EN PSICOLOGIA**



**BARRANQUILLA**

**2015**

**VALIDACION E IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN  
PSICOAFECTIVA, BASADO EN TÉCNICAS LÚDICO EDUCATIVAS, EN NIÑOS  
ESCOLARIZADOS EN LA LATENCIA TARDIA, (10 A 12 AÑOS), PERTENECIENTES  
A COLEGIOS DE LA COMUNA 5 DE LA CIUDAD DE SANTA MARTA.**

**SARA JOSEFINA ZABARAIN COGOLLO**

**DIRECTOR**

**ANA RITA RUSSO DE VIVO Ph.D**

**FUNDACION UNIVERSIDAD DEL NORTE  
DIVISION DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
DOCTORADO EN PSICOLOGIA**



**2015**

Nota de aceptación

---

---

---

---

Presidente del jurado

---

Jurado

---

Jurado

## **Dedicatoria**

A mi amado Papa Dios quien es mi fortaleza en todo momento. Confío en sus promesas y en su  
palabra.

A mi Mamá Yolanda y mi Papá Lázaro, quienes me observan hoy desde el cielo y gracias a los  
cuales soy la persona de la que se pueden sentir orgullosos.

A mi hijo Eduardo Mario, por el cual me esfuerzo cada día con ahínco e inspiración. Eres la  
mejor persona que conozco.

A mi amado esposo Eduardo, quien es mi apoyo contante y el hombro en el cual descanso.

A todos los niños y niñas que participaron de esta investigación quienes me permitieron  
conocerlos y aprender de ellos. Su amor y experiencia cambio mi vida para siempre.

## **Agradecimientos**

A mi tutora en esta investigación la **Dra. Ana Rita Russo De Vivo**, la persona que más admiro como profesional. Ella es mi inspiración para crecer en mi formación como investigadora de niños y adolescentes. Gracias por su apoyo y dedicación en formarme en este proceso.

Al **Dr. Jorge Palacio Sañudo**, Coordinador del Doctorado en Psicología de la Universidad del Norte, por su apoyo constante y sentimientos continuos de motivación hacia mis logros y su apoyo en la construcción metodológica de este trabajo.

A los **docentes de la Universidad del Norte** y docentes Internacionales que participaron en mi formación, muchas gracias.

A **Liliana Quintero Díaz**, mi apoyo en la parte estadística. Una mujer luchadora y valiente.

A la **Universidad Cooperativa de Colombia** por la oportunidad de formación en el doctorado por medio de una beca.

A mi jefe **Andrea Liliana Ortiz**, por darme la oportunidad de formarme en el doctorado.

A mis compañeros y amigos de trabajo en la Universidad Cooperativa, **Leo, Mafe, Dalgis, Margarita, Oscar, Ana, Luz Estela y José**.

A mis compañeros, amigos y grupos de la promoción 4 del doctorado, **Erika, Fernando, Adriana, Aura y Raquel**, mi fuerza de grupo y empuje constante. Y a Claudia del primer semestre en el doctorado.

A los **Colegios Simón Rodríguez y Rodrigo Galván de las Bastidas** por su participación en esta investigación. Y en especial a la profesora que hizo parte del acompañamiento del grupo experimental.

A los niños, niñas y padres de familia que apoyaron esta investigación.

A mis auxiliares de investigación Viviana, Anny, Lilibeth, Ana María, Mayra y Natalie.

## Tabla de Contenido

<b><i>Introducción</i></b> _____	<b>1</b>
<b><i>Capítulo I: Planteamiento del Problema y Justificación</i></b> _____	<b>8</b>
<b>1.1 Problema</b> _____	<b>8</b>
<b>1.2 Justificación</b> _____	<b>13</b>
<b><i>Capítulo II: Antecedentes en Programas en Desarrollo Infantil</i></b> _____	<b>17</b>
<b>2.1 Investigaciones en desarrollo infantil y latencia</b> _____	<b>17</b>
<b>2.2 Generalidades de programas dirigidos a niños</b> _____	<b>23</b>
<b>2.3 Programas de educación emocional con técnicas lúdico-educativas</b> _____	<b>26</b>
<b><i>Capítulo III: Teorías del Afecto</i></b> _____	<b>33</b>
<b>3.1 Afecto desde la teoría psicoanalítica autores clásicos</b> _____	<b>33</b>
<b>3.2 Algunas revisiones contemporáneas del afecto, el psicoanálisis y otras disciplinas</b> _____	<b>36</b>
<b><i>Capítulo IV: Desarrollo en la Infancia</i></b> _____	<b>39</b>
<b>4.1 Desarrollo Psicoafectivo en la Infancia</b> _____	<b>39</b>
<b>4.2 Teóricos intrapsíquicos y relacionales</b> _____	<b>41</b>
<b>4.3 Teóricos del Yo y la educación afectiva</b> _____	<b>50</b>
<b><i>Capítulo V: La Etapa de Latencia</i></b> _____	<b>53</b>
<b>5.1 Generalidades del Desarrollo en la Etapa de Latencia</b> _____	<b>53</b>
<b>5.2 Cambios físicos en la latencia</b> _____	<b>59</b>
<b><i>Capítulo VI: El Desarrollo Psicoafectivo en Etapa de Latencia</i></b> _____	<b>65</b>
<b>6.1 Una aproximación al desarrollo psicoafectivo en la etapa de latencia</b> _____	<b>65</b>
<b>6.2 Autoconcepto, seguridad, identidad y relaciones con pares</b> _____	<b>67</b>
<b>6.3 Autonomía y formación de grupos</b> _____	<b>79</b>
<b>6.4 Introyección de normas y adaptación del yo a la realidad</b> _____	<b>87</b>
<b>6.5 Logros y fracasos del yo en la etapa de latencia</b> _____	<b>93</b>
<b><i>Capítulo VII: Programa Pares e Impares</i></b> _____	<b>99</b>
<b>7.1 Técnicas lúdico-educativas y desarrollo afectivo</b> _____	<b>99</b>
<b>7.2 Pares e Impares</b> _____	<b>101</b>
7.2.1 Introducción _____	<b>101</b>
7.2.2 Estructura del programa _____	<b>102</b>
7.2.3 Aplicación del programa _____	<b>103</b>
7.2.4 Relación de los temas con el desarrollo psicoafectivo en la latencia _____	<b>105</b>
7.2.5 Técnicas lúdico educativas utilizadas en el programa _____	<b>109</b>

<b>Capítulo VIII: Metodología</b>	<b>113</b>
<b>8.1 Objetivos</b>	<b>113</b>
8.1.1 Objetivo general	113
8.1.2 Objetivos específicos	113
<b>8.2 Hipótesis</b>	<b>115</b>
<b>8.3 Tipo de investigación</b>	<b>115</b>
<b>8.4 Tipo de diseño</b>	<b>115</b>
<b>8.5 Universo y muestra</b>	<b>116</b>
<b>8.6 Variables de estudio</b>	<b>118</b>
8.6.1 Variable Independiente	118
8.6.2 Variable Dependiente	119
<b>8.7 Instrumentos</b>	<b>127</b>
8.7.1 El test de Wartegg	127
8.7.2 El test de la figura Humana	129
8.7.3 Cuestionario de desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia	130
<b>8.8 Procedimiento</b>	<b>132</b>
<b>8.9 Consideraciones éticas</b>	<b>135</b>
<b>Capítulo IX: Resultados</b>	<b>137</b>
<b>9.1. Comparación inicial del desarrollo psicoafectivo en grupos control y experimental</b>	<b>143</b>
9.1.1 Comparación inicial en diligencia-inferioridad	143
9.1.2 Comparación inicial en cambios físicos e identidad	146
9.1.3 Comparación inicial en timidez-seguridad	148
9.1.4 Comparación inicial en aceptación del grupo e identidad	150
9.1.5 Comparación inicial en identificación introyectiva-identidad	153
9.1.6 Comparación inicial en autonomía-integración al grupo	156
9.1.7 Comparación inicial en adaptación y autoridad	159
<b>9.2 Comparación final del desarrollo psicoafectivo en grupos control y experimental</b>	<b>162</b>
9.2.1 Comparación final en la variable diligencia-inferioridad	162
9.2.2 Comparación final en la variable Cambios físicos-identidad	165
9.2.3 Comparación final en la variable Timidez-seguridad	168
9.2.4 Comparación final en la variable Aceptación del grupo-Identidad	171
9.2.5 Comparación final en la variable Identificación introyectiva-Identidad	175
9.2.6 Comparación final en la variable Autonomía-Integración al grupo	178
9.2.7 Comparación final en la variable Adaptación y Autoridad	182
<b>9.3 Efectos de la implementación del programa Pares e Impares</b>	<b>187</b>
9.3.1 Efectos en la variable Diligencia-Inferioridad	187
9.3.2 Efectos en la variable Cambios físicos-identidad	190
9.3.3 Efectos en la variable Timidez-seguridad	193
9.3.4 Efectos en la variable Aceptación del grupo-identidad	196
9.3.5 Efectos en la variable Identificación introyectiva-identidad	199
9.3.6 Efectos en la variable Autonomía-integración al grupo	201

9.3.7 Efectos en la variable Adaptación y autoridad _____	205
<b>9.4 Efectos significativos en los logros del yo generados por el programa “Pares e Impares”</b>	<b>207</b>
<b>9.5 Efectos del Programa de Educación Psicoafectiva en los logros del yo con relación al género de los participantes del grupo experimental _____</b>	<b>209</b>
<b>Capítulo X: Discusión _____</b>	<b>213</b>
<b>Capítulo XI: Conclusiones _____</b>	<b>245</b>
<b>Capítulo XII: Recomendaciones _____</b>	<b>251</b>
<b>Ghorpade, A. (2009). State-Dependent Self-Representations: A Culture-Bound Aspect of Identity. <i>The American Journal of Psychoanalysis</i>, 69, 72–79. doi:10.1057/ajp.2008.40. _____</b>	<b>260</b>
<b>Anexos _____</b>	<b>270</b>
Anexo A _____	270
Anexo C _____	272
Anexo D _____	273
Anexo E _____	274
Anexo F _____	275
Anexo G _____	276
Anexo H _____	277
Anexo I _____	278
Anexo J _____	280

## Listado de las Tablas

	<b>Pág.</b>
Tabla 1. Colegios de la ciudad de Santa Marta en los cuales se implemento el programa Pisotón _____	116
Tabla 2. Variable independiente _____	119
Tabla 3. Variable dependiente _____	120
Tabla 4. Variables del sujeto _____	125
Tabla 5. Variables del experimentador _____	126
Tabla 6. Variables ambientales _____	126
Tabla 7. Componentes del desarrollo psicoafectivo en la etapa de latencia en la figura humana _____	129
Tabla 8. Porcentajes de niños y niñas según la edad del grupo control y el grupo experimental _____	136
Tabla 9. Género _____	137
Tabla 10. Diligencia- inferioridad 1ª. Aplicación de instrumentos _____	142
Tabla 11. Cambios físicos-identidad 1ª Aplicación de instrumentos _____	145
Tabla 12. Timidez-seguridad 1ª Aplicación de instrumentos _____	147
Tabla 13. Aceptación del grupo-identidad 1ª Aplicación de instrumentos _____	150

Tabla 14. Identificación introyectiva-identidad 1ª Aplicación de instrumentos_____	152
Tabla 15. Autonomía-integración al grupo 1ª Aplicación de instrumentos_____	155
Tabla 16. Adaptación y autoridad 1ª Aplicación de instrumentos _____	158
Tabla 17. Diligencia-inferioridad 2ª Aplicación de instrumentos_____	162
Tabla 18. Cambios físicos-identidad 2ª Aplicación de instrumentos_____	164
Tabla 19. Timidez-seguridad 2ª Aplicación de instrumentos_____	168
Tabla 20. Aceptación del grupo- identidad_____	171
Tabla 21. Identificación introyectiva-identidad 2ª Aplicación de instrumentos_____	174
Tabla 22. Autonomía-integración al grupo 2ª Aplicación de instrumentos_____	177
Tabla 23. Adaptación y autoridad 2ª Aplicación de instrumentos_____	181
Tabla 24. Cambios significativos post test grupo control y experimental_____	184
Tabla 25. Diligencia-inferioridad pre-post grupo experimental_____	186
Tabla 26. Cambios físicos-identidad pre-post grupo experimental _____	189
Tabla 27. Timidez-seguridad pre-post grupo experimental _____	192
Tabla 28. Aceptación del grupo-identidad pre-post grupo experimental_____	195
Tabla 29. Identificación introyectiva-identidad pre-post grupo experimental_____	198

Tabla 30. Autonomía-integración al grupo pre-post grupo experimental_____	201
Tabla 31. Adaptación y autoridad pre-post grupo experimental_____	204
Tabla 32. Ideal del yo-logros del yo pre-post grupo experimental_____	207
Tabla 33. Diferencias en el ideal del yo-logros del yo entre niños y niñas_____	208
del grupo experimental	

## Listado de Figuras

	<b>Pág.</b>
Figura 1. Línea de tiempo evolución de las técnicas y programas de la Línea de investigación desarrollo psicoafectivo Universidad del Norte	28
Figura 2. Relación del ser humano con el ambiente, Winnicott	42
Figura 3. Modelo del desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia tardía	67

## Resumen

El desarrollo psicoafectivo, se constituye en un aspecto fundamental del desarrollo de los seres humanos.

El desarrollo psicoafectivo en la segunda etapa de latencia: Se establece con base en las experiencias que los niños introyectan del mundo externo (Relaciones con los pares-amigos o iguales, una vez se han internalizado los padres; cuyo logro principal es el desarrollo de la autonomía, la adaptación a la realidad y la adecuada integración al grupo.

Esta investigación se orientó sobre las bases de las teorías expuestas por el enfoque psicoanalítico del desarrollo psicoafectivo sobre la latencia. Siendo fundamental la teoría propuesta por Erikson (1993), la represión pulsional y el desarrollo del Yo, expuestos por Freud (1905); (1923), y los logros para el yo y el desarrollo psicoafectivo, de este periodo, planteados por Blos (2001) y Urribarri (2008).

La investigación se desarrolló desde el método cuantitativo en un nivel explicativo, dentro de un paradigma metodológico empírico-analítico, y se utilizó un diseño cuasi experimental con 58 niños y niñas ubicados en grupos equivalentes, control y experimental. Para la sistematización se utilizó el software estadístico SPSS y las pruebas paramétricas Anova y T de Student.

Los resultados mostraron efectos del programa en el grupo experimental, en todos los temas del Programa de Educación Psicoafectiva, destacándose algunos como: La vitalidad a

disposición de los logros y cumplimiento de tareas, aceptación de cambios físicos e incremento de la autoestima, aceptación e integración al grupo de pares, la aceptación de los deberes.

Palabras claves: Desarrollo psicoafectivo, latencia, pares, cambios físicos, autoconcepto, autonomía yoica, identidad, integración al grupo.

#### Summary:

The psycho development constitutes a fundamental aspect of the development of human beings.

The psycho development in the second stage of latency: is established based on the experiences children introject from the external world (Relations with friends or peers, once parents has internalized, whose main achievement is the development of autonomy, adaptation to reality and proper integration into the group.

This research was oriented on the basis of the theories presented by the psychoanalytic approach of psycho development in children in the second stage of latency, also called late latency. Being critical the theories of diligence proposed by Erikson (1993), the instinctual repression exposed by Freud and the development of the Self (1905); (1923), and the achievements for self and psycho development of this period, proposed by Blos (2001) and Urribarri (2008).

The research was developed from the quantitative method in an explanatory level within an empirical-analytic methodological paradigm, and used a quasi-experimental design with 58 children placed in equivalent groups, control and experimental. SPSS statistical software and parametric tests ANOVA and T of Student were used for the systematization.

The results showed effects of the program in the experimental group, regarding all issues of the Psycho Affective Education Program, highlighting some like: The vitality available to achievement and fulfillment of tasks, acceptance of physical changes and increased self-esteem, acceptance and peer group integration, acceptance of duties.

Keywords: Psycho Development, latency, couple, physical, self-concept, ego autonomy, identity, group integration.



## Introducción

La Universidad del Norte, desde la Especialización en psicología clínica y la Maestría en psicología, ha realizado disertaciones acerca del desarrollo psicoafectivo en la infancia, y el desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia, postulando estrategias y programas que contribuyan al bienestar y calidad de vida de los niños y niñas de Colombia.

Estas investigaciones han sido lideradas por la Dra. Ana Rita Russo De Vivo; como producto del trabajo realizado de la tesis doctoral de esta autora surge el programa Pisotón que ha sido pionero a nivel Nacional e Internacional en la protección del desarrollo psicoafectivo en la primera infancia. Luego de esto, dando continuidad al interés de esta investigadora por continuar estudios sobre el desarrollo psicoafectivo en la infancia y la latencia, emergen investigaciones en desarrollo psicoafectivo en la Infancia en la ciudad de Barranquilla y posterior a esto investigaciones en desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia en las ciudades de Bucaramanga (Ortega, 2007); Barranquilla (López, 2006), (Galindo, 2011) y Santa Marta (Zabarain, 2006).

Parte de la ubicación teórica de esta investigación se remite a los hallazgos sobre el desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia durante el proceso de formación de maestría en la Universidad del Norte (Zabarain et al. 2006) y en la Universidad Cooperativa como docente investigador (Zabarain, 2007), (Zabarain, 2008) y (Zabarain, 2009); que han contribuido al interés particular en vincularse a la propuesta de intervención psicoeducativa para el desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia, “Pares e Impares”.

El programa Pares e Impares, surge como iniciativa de la Doctora Ana Rita Russo y la tesis doctoral de Alfredo Rojas (2013). Este programa tiene como objetivo la implementación de

técnicas lúdico-educativas que propicien en niños y niñas: Un adecuado control de impulsos; el desarrollo de la autonomía; la sana relación con pares, y el manejo adecuado del mundo externo en general, y la consolidación del yo.

Teniendo en cuenta los siguientes temas de la etapa de latencia:

- a. Diligencia vs. Inferioridad
- b. Cambios Físicos e Identidad
- c. Timidez e inseguridad, seguridad
- d. Aceptación del grupo e identidad
- e. Identificación introyectiva e identidad
- f. Integración al grupo y autonomía
- g. Desafío a la autoridad y adaptación a la realidad
- h. Ideal del yo/ logros del Yo

El programa se divide en 5 pasos:

- **Paso 1.** Conferencia para padres y comunidad académica sobre desarrollo psicoafectivo.
- **Paso 2.** Aplicación de instrumentos
- **Paso 3.** Aplicación de los videos. Los videos se caracterizan por un conjunto de imágenes que se visualizan en una pantalla y que posee características de animación
- **Paso 4.** Psicodrama con niños y niñas.
- **Paso 5.** Juego en casa: Los niños se llevan los juegos para jugar con los padres de familia. Estos juegos están elaborados con base en los logros que deben alcanzar los niños con base en la teoría.

- **Paso 6.** Relato Vivencial: Es la narración de un hecho experimentado por el niño en el contexto de las diferentes temáticas. Básicamente se trata de que el niño exprese de un modo muy espontáneo y propio, acontecimientos importantes para él, que él mismo construye y elabora.
- **Paso 7.** Aplicación del post-test para verificación del impacto del programa.

Las tesis doctorales asociadas al programa “Pares e Impares”, han sido dos.

En primera instancia la primera tesis doctoral fue realizada por Alfredo Rojas (2013), que conjunto con la Dra. Russo, construye los videos para los 8 temas y los juegos de los cuatro primeros temas del programa en la ciudad de Barranquilla. La validación del diseño fue realizada por parte de este investigador, y se dirigió específicamente a la validación de los 4 primeros temas (Diligencia vs. Inferioridad; Cambios Físicos e Identidad; Timidez e inseguridad, seguridad; y Aceptación del grupo e identidad); con sus respectivos juegos.

La segunda tesis doctoral es la presente, atendiendo a la invitación de parte de la Dra. Russo en el 2010, para ser parte de la construcción y validación del Programa. Consecuente a esto se realizaron los siguientes aportes al programa “Pares e Impares”. El primer aporte al diseño del programa, fue la construcción de los juegos de los 4 últimos temas; el segundo aporte fue la construcción del cuestionario CDPL (Cuestionario de desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia) dirigido a docentes como instrumento diagnóstico y el tercer aporte fue el apoyo a la construcción del manual de instrucciones del programa. Así mismo se realizó la implementación de los 8 temas con sus correspondientes videos y juegos de Pares e Impares, en una población de la ciudad de Santa Marta.

Los programas que se implementan en niños y niñas, deben estar de acuerdo a las necesidades del momento evolutivo; las cuales están dadas por tres aspectos:

1. La adaptación de la teoría y las crisis de desarrollo de acuerdo a la etapa evolutiva infantil.
2. Las técnicas utilizadas para los programas deben ser lúdico educativas.
3. La familia; el grupo de pares y el contexto educativo; juegan un papel muy importante en la etapa de la infancia.

Con este programa se pretende resignificar las crisis asociadas a la etapa de latencia tardía, en donde se espera la consolidación del yo, la prevención de circunstancias que impidan una detención o regresión del desarrollo psíquico, y preparar a niños y niñas para vivenciar la adolescencia de forma adecuada.

Este trabajo de investigación muestra una revisión teórica e integrativa del concepto de desarrollo en la etapa de latencia tardía y su impacto a nivel individual y social en niños y niñas, desde las teorías planteadas por la psicología evolutiva, el psicoanálisis, la teoría Psicodinámica, y su vinculación al concepto de desarrollo psicoafectivo.

Como estudio cuasi experimental, corresponde a la validación del programa de educación psicoafectiva “Pares e Impares” con base en técnicas lúdico educativas, implementando sus 8 temas: Diligencia vs. Inferioridad; Cambios Físicos e Identidad; Timidez e inseguridad, seguridad; Aceptación del grupo e identidad; Identificación introyectiva e identidad; Integración al grupo y

autonomía; Desafío a la autoridad y adaptación a la realidad; e Ideal del yo/ logros del Yo. Dirigido a minimizar el impacto individual y social en el desarrollo psicoafectivo de niños y niñas en la latencia tardía y prevenir las consecuencias de un inadecuado manejo de este periodo por parte de la familia, la escuela y los pares.

La revisión teórica de la primera parte de esta investigación define que existen dos etapas de latencia; la latencia temprana y la latencia tardía. En la latencia temprana el desarrollo psicoafectivo es regulado por la presencia y protección de parte de los padres y cuidadores del niño.

El desarrollo psicoafectivo en la etapa de latencia tardía es regulado por la influencia que los amigos o compañeros tienen para el latente, una vez se han introyectado parcialmente las normas y reglas impuestas por parte de los padres. A pesar de esto se requiere adquirir en esta etapa una adecuación y adaptación a la realidad que todavía no está presente en el yo inmaduro del latente. Se requiere para esto desarrollar en el yo la autonomía, una adecuada integración al grupo de pares, la aceptación de cambios físicos y la seguridad en la toma de decisiones.

Se hace necesario la implementación de programas dirigidos a la infancia que permitan el adecuado desarrollo psicoafectivo en niños y niñas de 10-12 años, desde la educación como propuesta significativa.

De igual forma en la primera parte de esta investigación como ya se hizo mención se realiza el diseño de los juegos de los 4 primeros temas del programa. En la segunda parte de esta

investigación surgió la necesidad de la construcción de un instrumento que permitiera la observación del desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia. Para ello se revisaron los planteamientos teóricos de Peter Blos, Erikson, Bornstein y Urribarri. Este instrumento fue validado por jueces expertos y posee un Alpha de Cronbach general de 0,959.

Posterior a esto se realizó la aplicación de los instrumentos CDPL, Wartegg y la figura Humana de Koppitz. En una aplicación antes del programa y otra posterior a la implementación del programa.

La implementación del programa “Pares e Impares”, se realizó a 58 sujetos. 29 del grupo control y 29 del grupo experimental, pertenecientes a dos colegios de la comuna 5 de la ciudad de Santa Marta.

La aplicación del programa en su primera validación (4 primeros temas), por parte de Alfredo Rojas et al. (2013) permitió en los niños del grupo experimental: el desarrollo de la estructura del yo y la autoevaluación, mejoraron las relaciones entre pares, se mejoró la expresión de la afectividad, un crecimiento en la expansión y desarrollo del yo y en los niveles de actividad, superación y manejo de las ansiedades generadas por los miedos y temores originados en lo inconsciente, mejoramiento del manejo de la energía agresiva dirigida a la apropiada expresión de capacidad de logro, desarrollo de las habilidades para un mejor contacto con la realidad externa y manejo de habilidades cognoscitivas, asimilación y dominio en la sensibilidad en la experiencia sensual y expresión de lo corporal y la relación con la identidad de género, y adecuación del manejo de las normas y capacidad de socialización (p.281).

La aplicación del programa “Pares e Impares” en la población de niños en latencia tardía en la ciudad de Santa Marta, en su segunda implementación permitió la validación de los 8 temas que comprende el programa.

## Capítulo I: Planteamiento del Problema y Justificación

### 1.1 Problema

“El desarrollo psicoafectivo comprende la conjunción de pulsiones, sentimientos, emociones y reacciones psicológicas influenciadas por factores biológicos y ambientales que se originan, se interrelacionan e integran con las otras áreas del desarrollo como la física, cognitiva, y la social, para el desarrollo, y funcionamiento adecuado de su personalidad” (Russo, 1997, p.1). Estos cambios en el desarrollo, son inherentes a las diferentes etapas o momentos evolutivos, que los seres humanos atraviesan, en los cuales se experimentan crisis específicas, que se reflejan en la personalidad.

En la primera etapa de latencia o latencia temprana el trabajo que inicia el yo, se encuentra relacionado con el control de lo pulsional. La segunda etapa de latencia o latencia tardía a partir de los 8 años, proporciona al yo del niño una mayor fluidez, autonomía, continuidad y equilibrio de la conducta, y el funcionamiento del proceso secundario de pensamiento asociado al principio de realidad en la determinación del comportamiento, tal como lo expresa Bornstein (citada por Urribarri, 2008).

Por lo que en el desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia tardía, la crisis se encuentra asociada a la diferenciación del yo, tal como lo expresa Blos (2011) “La finalidad es alcanzar una creciente diferenciación psíquica y una síntesis yoica de complejidad cada vez mayor y de orden superior” (p.35).

Uno de los aspectos que permite la autonomía del yo, es la diligencia y la seguridad que el niño construya en la latencia. Tal como lo plantea Erikson (2008), las actividades en esta etapa, se dirigen hacia fines de tipo intelectual, que permiten el desarrollo de habilidades sociales y la construcción colectiva de nuevos aprendizajes que proporciona la escolarización. Infortunadamente los niños de Colombia, se enfrentan a la negligencia de parte de las instituciones educativas, que no atienden adecuadamente las demandas que se requieren para una apropiada formación, para lo cual es importante, se tengan en cuenta los procesos individuales y grupales que se necesitan para el desarrollo de la autocrítica y del pensamiento.

La diferenciación yoica y la formación de la identidad en la etapa de latencia tardía, también se encuentran asociadas a la aceptación consciente e inconsciente, de los cambios físicos y la imagen corporal; porque a que a través de la imagen corporal los niños consiguen la aprobación social, por medio de la cual se aceptan a sí mismos. A través de la proyección de la imagen física consciente del cuerpo, se espera la aceptación del grupo de pares; si esto no ocurre, a nivel inconsciente, se deteriora el autoconcepto y los sentimientos de valía del yo, quien se juzga implacablemente.

Frente a esto Schaffer, R. (2000), afirma que el grupo de compañeros juega un papel muy importante en el incremento de la confianza, o su disminución de los niños en la latencia tardía. Los compañeros de clase en particular desempeñan un papel importante en el incremento de la confianza, por lo que la autoestima puede depender de la identidad grupal y la aceptación del grupo.

Los niños de Colombia se enfrentan actualmente, al incremento del fenómeno del bullying en las aulas escolares, y el cyberbullying fuera de estas, que afecta la autonomía y la toma de decisiones. Esto implica que el yo se deteriore y no tenga un adecuado desenvolvimiento frente a las figuras de pares, que afectan su identidad; así mismo que se imposibilita una adecuada integración de la totalidad de los aspectos que debe elaborar en la etapa de latencia tardía y afectan el desarrollo Psicoafectivo.

Una muestra de lo anterior, pudo evidenciarse en la investigación llevada a cabo en el año 2009, en cuatro colegios de Santa Marta del Núcleo educativo No1. El objetivo de este estudio fue analizar las características del desarrollo Psicoafectivo de niños y niñas en la segunda etapa de latencia, víctimas de maltrato entre pares. El 53.6% de los niños evaluados, se mostraron como inseguros; el 35.7% se vincula en sus relaciones interpersonales de manera fóbica; el 51.5% le teme al fracaso, y el 68.4% presenta expansión afectiva con limitación social (Zabarain, 2009).

Situaciones como las anteriormente descritas, crean en el niño tensiones emocionales que conllevan a que asuma comportamientos que en algunos casos son irreparables como serían el caso de fugas del hogar, mitomanía, agresividad, autoagresión (cortarse, quemarse); e incluso el suicidio. “Los estudiantes que son víctimas de acoso escolar a menudo experimentan una mala adaptación social y emocional, baja autoestima, y mayores niveles de soledad, ansiedad, depresión e ideas suicidas, que los que no participan en la intimidación (Fleming, citado por Cepeda-Cuervo& Caicedo-Sánchez, 2012, p.6).

Además de las circunstancias precedentes, el impacto de un inadecuado desarrollo se ve reflejado en inmadurez afectiva, dependencia emocional, inestabilidad en los roles frente al grupo, inadecuación del yo con aumento de las conductas de acting out, e inhabilidad en el proceso secundario para manejar las tensiones, o lo que Blos et al. (2001) denomina “Una latencia incompleta o abortiva” (p.32).

Similar a la tesis de Blos; Brainsky (2008) expone la dificultad en la latencia, como “Sensaciones prematuras de fracasos del yo” (p. 235); esto sucede por el hecho de que niños y niñas en la época actual son objeto de un inadecuado control de sus impulsos, producto de identificaciones con objetos incorrectos que interfieren en su desarrollo.

Pero se puede decir, que a pesar de todas las situaciones de crisis de las circunstancias actuales, (...) “El niño en proceso de desarrollo tiene oportunidades pocas veces reconocidas, de avanzar sobre la etapa, ocasión influenciada por factores biológicos y psicosociales que, manejados adecuadamente, pueden ser compensativos de sus faltantes” (Russo & Galindo, 2006).

Se hace necesario, la implementación de programas para un adecuado desarrollo psicoafectivo, que conlleven al desarrollo de la autonomía, y la disciplina; la sana relación con pares, el manejo del mundo externo, el distanciamiento del yo del ello, la organización psíquica en general, en la latencia tardía.

El programa Pares e Impares es un Programa de Educación y Desarrollo Psicoafectivo creado por la Universidad del Norte, dirigido a niños en la etapa de latencia; tiene en cuenta de manera general, las situaciones que se presentan en la primera(temprana) y la segunda

etapa de latencia(tardía) o etapa que algunos autores denominan como preadolescencia. Este programa tiene como objetivo resignificar las crisis de este periodo evolutivo con relación a los siguientes aspectos: autonomía, autoconcepto, diligencia, autoridad, adaptación, identidad, aceptación e integración al grupo, a través de técnicas lúdico-educativas que permitan fortalecer el yo (Rojas, 2013).

Lo anterior lleva a plantearse el siguiente interrogante:

¿Cuáles son los efectos de un programa de educación psicoafectiva en el desarrollo psicoafectivo de niños escolarizados de 10 a 12 años (Etapa de Latencia tardía), pertenecientes a colegios de la comuna 5 de la ciudad de Santa Marta?

## 1.2 Justificación

El desarrollo psicoafectivo está relacionado con los aspectos esenciales del ser humano; los procesos sociales, afectivos, cognitivos y sexuales que lo caracterizan durante toda su vida. Lo anterior implica un conocimiento integral de los cambios del desarrollo, que pueden ser continuos y aprendidos; que están sucediendo dentro de un proceso permanente, esencial y evolutivo, donde es importante entender la integración y organización de las distintas conductas en cada proceso.

Existen referencias teóricas e investigaciones que abarcan diferentes periodos evolutivos a los cuales se han hecho aportes significativos al estudio del niño, como los planteamientos hechos por Freud, Winnicott, Mahler, Bowlby, Blos y Erikson; entre otros, pero parecen situarse más en dos polaridades, la infancia y la adolescencia. Lo cual hace sumamente interesante el estudio e investigación de la etapa de latencia tardía la cual no ha sido abordada con tanta amplitud, y es relevante para la organización de muchos aspectos del aparato psíquico.

La comprensión de los procesos de la evolución psicoafectiva y el total conocimiento de la interacción entre las fuerzas externas e internas que forman la personalidad del individuo, deben estar dirigidos no solo a la comprensión de aquellos aspectos que influyen en el normal funcionamiento de la estabilidad emocional, sino a generar estrategias que permitan garantizar un adecuado desarrollo, acompañando y resignificando las crisis de cada etapa evolutiva.

Por ello, deben tenerse en cuenta las crisis de la primera y segunda etapa de latencia, que

determinan aspectos importantes en la organización psíquica, asociados al equilibrio de lo pulsional, la autonomía, la socialización con pares y la institucionalización escolar, la capacidad de pensamiento acorde al principio de realidad y la regulación de la autoestima centrada en los logros. Justificando la importancia de un programa en la etapa de latencia.

Un programa de Educación psicoafectiva, en un ambiente escolarizado permite, resignificar la importancia y la relevancia de la cooperación, la relación entre pares, el desarrollo del proceso secundario y la introyección de normas.

Para Urribarri et al. (2008) “La escuela cumple una doble función, representa un ámbito ampliado del medio familiar y de la casa con funciones protectoras y también es una institución con estamentos, normas y autoridades que implican una secundarización y abstracción de las relaciones donde no prima lo afectivo y se privilegia el cumplimiento de reglas y tareas” (p.209). Los programas que incluyen a padres y maestros en el desarrollo del niño ofrecen oportunidades de formación integral abarcando todas las áreas y ámbitos en los que este se desenvuelve.

El programa de Educación psicoafectiva en etapa de latencia “Pares e Impares” contribuye a la prevención de situaciones escolares y familiares que permiten un adecuado equilibrio de las pulsiones del yo. Un apropiado desarrollo psicoafectivo en la segunda etapa de latencia o latencia tardía, garantiza un desarrollo del yo relativamente singular y poderoso que permite controlar los procesos instintivos con menor esfuerzo, el equilibrio de la realidad externa y la autonomía del yo.

Para Blos et al. (2001) Una adecuada autonomía del yo permite que aumenten sus funciones tal como lo expresa: “El avance de la autonomía yoica da como resultado la expansión y la más firme confiabilidad de funciones yoicas como la cognición, la memoria. La previsión, la tolerancia a la tensión, la autoconciencia y la capacidad para distinguir entre realidad y fantasía, o entre acción y pensamiento” (p. 32).

El aporte de esta investigación desde el punto de vista académico se dirigió específicamente a la validación de los 8 temas del programa de educación psicoafectiva “Pares e Impares”, y comprobar sus efectos y cambios significativos en una población de estudiantes escolarizados de 10-12 años, etapa de latencia tardía.

La contribución al diseño del programa Pares e Impares, implicó la elaboración de los juegos: “¿Ese quién es?, ese soy yo”; “Nuestras soluciones”; “Yo quiero, yo puedo, yo soy”; y el juego “Yo soy”, para los 4 últimos temas. La elaboración cooperativa del manual de instrucciones del programa. Y la elaboración y validación (Validez interna y confiabilidad) del Cuestionario de desarrollo psicoafectivo en la etapa latencia (CDPL), con el propósito de servir de instrumento para evaluar el programa.

Los resultados obtenidos, muestran que es necesario la implementación de un programa de Educación psicoafectiva, dirigido a las necesidades afectivas de los niños colombianos, quienes cada vez más se encuentran ávidos de atención y orientación emocional.

Este programa posteriormente puede generalizarse a todas las regiones de Colombia y a nivel internacional, brindando el aporte de sus resultados de intervención, a entidades encargadas de la infancia, la latencia y la adolescencia. Estamentos y alianzas como; el ICBF, el observatorio de la infancia, las mesas de la infancia y la adolescencia, podrían ver este programa como un apoyo para la prevención de problemáticas sujetas al desarrollo afectivo en la segunda etapa de latencia o latencia tardía.

Se espera aportar elementos científico-técnicos para la comunidad científica, que está atenta a los temas relacionados con la infancia y la latencia y el desarrollo psicoafectivo, que permitan propender por manejos del entorno educativo y de la familia en un proceso integral holístico que favorezca el mejoramiento de las condiciones afectivas de los niños y niñas en Colombia.

## Capítulo II: Antecedentes en Programas en Desarrollo Infantil

### 2.1 Investigaciones en desarrollo infantil y latencia

El niño desde los primeros meses de su existencia requiere del apoyo de otros para sobrevivir. El afecto de la madre, el padre y cuidadores le permite desarrollar apegos seguros y vínculos afectivos sanos que le permitan tener confianza en sí mismo y los otros (Klein, 2009; Bowlby, 1986; Winnicott, 1988; Fonagy, 1999).

Una vez que niños y niñas ingresan en la etapa escolar el entorno social modela su desarrollo afectivo, al entrar en contacto con otros, sus pares, que requieren especial atención igual que él de parte de sus profesores. Los maestros igual que los padres se encargan de orientar la curiosidad sexual; y enseñarle normas y valores que introyectará y harán parte de su yo, en forma de superyó e ideal del yo. Papá y mamá serán objeto de afecto, pero se rivaliza con el padre del mismo género por el amor del otro padre del sexo opuesto, lo que se conoce como complejo de Edipo. Niños y niñas aprenden que el amor que reciben de sus padres no implica rivalidad, ni castigo lo que fortalece su desarrollo afectivo.

Al llegar a la primera etapa de latencia las instancias psíquicas cambian y se da paso a la represión de la curiosidad sexual y elaborada la etapa del Edipo; los niños centran su interés en actividades de tipo académico, de competitividad con sus pares, de interés por su aspecto físico. En esta etapa la regulación del desarrollo afectivo depende de la imagen que los otros tengan del niño. Esta imagen será percibida de manera adecuada o será desestimada por los pares; incluso al extremo de recibir burlas, rechazo e indiferencia, podría llegarse incluso a la violencia escolar.

Todo esto repercute en la autoestima, el autoconcepto, la diligencia, la pobre aceptación e integración del grupo (Zabarain, et al., 2009). La investigación que busco caracterizar el desarrollo psicoafectivo en niños víctimas de maltrato entre pares en etapa de latencia, generaliza que los niños que son víctimas de este circunstancia tienen poco contacto afectivo con los pares, y la apertura social se limita a esperar que los otros (pares) se dirijan a ellos y ser aceptados socialmente. En caso de que en la etapa de latencia, se desarrollen sentimientos de inadecuación con respecto a sí mismo y sus habilidades, el niño puede renunciar al desarrollo de sus potenciales de manera adecuada.

De igual forma, en la etapa de latencia tardía, se debe alcanzar la autonomía yoica, y un adecuado equilibrio entre el yo, el superyó, el ideal del yo y, las pulsiones típicas de este periodo. De igual forma, niños y niñas deben expandir su personalidad, habiendo internalizado las figuras objétales, lo que le permite alcanzar independencia y autonomía y mayor relación con la realidad externa.

La infancia, la latencia y la adolescencia, representan la base afectiva para el desarrollo del ser humano. Por tanto resultan de gran interés para los académicos de las áreas de humanidades y sociales. Es por ello que la Universidad del Norte ha mostrado gran interés en la infancia y el adelanto de investigaciones encaminadas al desarrollo de procesos evolutivos de manera adecuada; específicamente desde la línea de psicología de la salud y la línea “desarrollo psicoafectivo”, liderada por la Dra. Ana Rita Russo De Vivo.

Haciendo mención de estas actividades de investigación, en los años 1982, 1983, 1987, 1988 y 2000, se iniciaron estudios en esta universidad sobre el desarrollo infantil. Estas primeras investigaciones estuvieron encaminadas a un primer intento de optimizar el desarrollo evolutivo de niños en situaciones de vulnerabilidad, con un interés hacia la implementación de programas, tal como se refleja en los trabajos de pre grado y post grado (Daccarett & Deik, 1982; De León, Palacio & Quijano, 1982; Escobar, Herrera & Hernández, 1983; Viloría, 1987; Manssur, 1988; Maduro, 2000; Meléndez, 2006).

Posteriormente se llevaron a cabo investigaciones específicas en desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia en niños de estrato socio económico bajo por Zabarain (2006); López (2006), y Ortega (2007) en las cuales se evidenció que niños y niñas presentaron dificultad en el desplazamiento de la energía libidinal, lo cual interfiere en la posibilidad de establecer mejores relaciones interpersonales, y a su vez el desarrollo de actividades competitivas que afectan su capacidad de logro. Los niños presentan poco interés a nivel consciente por temas relacionados con la sexualidad, evidencia de la represión de sus impulsos e instintos sexuales con el objeto de manejar la ansiedad inconsciente de etapas anteriores; pero al momento de desplazar la libido antes centrada en su sexualidad a tareas escolares y juegos, (lo que es propuesto en la teoría freudiana), no toda es colocada en acción y muestran poco rendimiento académico y poca capacidad de logro a pesar de poseer un raciocinio adecuado. Otro aspecto a particularizar de estas investigaciones, es que se llevaron a cabo en diversas ciudades de Colombia, inmersa cada una en culturas diferentes. Todas tuvieron como objetivo la caracterización del desarrollo psicoafectivo de niños y niñas en etapa de latencia; y muestran en común, que al día de hoy la teoría sobre la latencia, difiere un poco a lo planteado por Freud y

Erikson; A pesar de que existe una represión parcial de los fines instintivos alrededor de la sexualidad, la energía libidinal que se reprime no es desplazada hacia fines productivos. Estos estudios mostraron la poca dirección de la energía libidinal hacia el alcance de metas y logros, con poca persistencia en los logros. Existe en estos niños poca capacidad de vislumbrar otro estilo de vida diferente al que poseen, lo que se pudo observar se relaciona con una baja autoestima y un pobre autoconcepto. De igual manera se apreció en todas las investigaciones dificultades en el establecimiento de relaciones con sus pares, asociadas al temor y a la pasividad y en la demostración afectiva.

Con relación a las relaciones con pares, para Freedman (1996), las relaciones afectivas en la etapa de latencia, juegan un papel muy importante para el desarrollo y la consolidación del yo. Para los jóvenes en esta etapa se hacen necesarias las relaciones de gemelaridad e identidad con otros.

Otro aspecto que se ha resaltado en las investigaciones sobre latencia, es lo referente a la cultura. Para Pacheco et al. (2006), la cultura juega un papel muy importante en la expresión de la sexualidad en etapa de latencia; para esta autora, la expresión de la sexualidad se encuentra ligada a las pautas culturales y a la época en la cual se observen las características de este periodo. No obstante ella resalta que para Freud, existe un debate entre los fines pulsionales y las limitaciones de la cultura. La etapa de latencia, constituye una etapa en la cual el niño desarrolla y consolida su yo; reprimiendo parcialmente los fines e intereses sexuales, que antes eran de su total atención y desplazando sus intereses hacia la socialización con pares lo que

implica que probablemente se enfrente a todo lo que implican relaciones sociales, sus problemáticas y como afectan su identidad.

La sexualidad infantil es importante para un adecuado desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia. La educación sexual infantil se hace necesaria en el momento histórico que atraviesa el ser humano ya que hoy en día, todavía persisten muchos mitos y tabúes acerca de la sexualidad infantil y sus manifestaciones, que hacen vulnerable a niños y niñas. Para autores como Marcelli (2010): “la inmadurez del periodo pre genital de la infancia, protege a los seres humanos de la confrontación con la sexualidad adulta” (p. 60), (...), por lo que a los adultos se les dificulta hablar de este tema, ligados a sus propios conflictos sexuales reprimidos. La investigación de Marcelli, se centró en la evaluación de la sexualidad infantil y los tabúes de los padres que entorpecen la expresión e indagación sobre la sexualidad en la infancia.

La sexualidad en la latencia es observada como un aspecto que queda relegado o reprimido por los niños, a la vista de los adultos; tal represión se relaciona con el temor a la evaluación de los adultos de los niños; por tanto estos quedan a merced de las especulaciones y teorías infantiles. (Zabarain, et al., 2011).

Teniendo en cuenta los anteriores puntos de vista podríamos decir que la etapa de latencia requiere para la contribución con un adecuado desarrollo psicoafectivo, que se estudien más a fondo los beneficios de la represión sexual infantil en esta etapa y sus manifestaciones actuales. Es posible que la represión parcial de los fines instintivos sexuales, estén ligados a la

presión de la cultura y las normas sociales, más que estar asociado a un periodo de represión infantil.

Estas investigaciones muestran en común que el desarrollo infantil en la primera infancia y en la latencia, centran la atención en situaciones que emergen de la cotidianidad del niño vinculados a procesos inconscientes relacionados con el establecimiento de situaciones relacionadas con los logros del yo en la etapa de latencia y el sentido de industriosisidad o diligencia. Al respecto los hallazgos de estos estudios con relación al desarrollo psicoafectivo indican, que existe dificultad en niños y niñas en el establecimiento de relaciones adecuadas con sus pares influyen en el autoconcepto; dificultades en la autoestima; dificultad en la diligencia debido al empobrecimiento de la proyección al logro y el alcance de metas.

Otro aspecto que se maneja en la latencia es lo relacionado con la represión instintiva los límites y la sexualidad, asociados a la vergüenza y al fortalecimiento del superyó propios de esta etapa. Se evidencia que se hace énfasis en la importancia de la cultura asociado a la represión de la latencia y el papel de los padres en el manejo de la sexualidad infantil, sujeto a los sesgos personales e inhibiciones personales.

No obstante teniendo en cuenta la percepción de la influencia de la latencia en los niños por el manejo que hacen sus padres, Verdier-Gibello (2010) plantea en su investigación, otra forma de abordar lo que ocurre en esta edad evolutiva; este autor cuestiona el concepto de latencia en la actualidad y propone que es necesario asociarlo a otros campos teóricos como la

pediatría, la biología, la sociología la neurociencia, la psicología del desarrollo, para ser revisado de una forma adecuada.

Sería interesante la revisión de la latencia desde la integración socio-biológica y la neurociencia, como una buena propuesta para la revisión del desarrollo psicoafectivo en esta etapa.

## **2.2 Generalidades de programas dirigidos a niños**

Los programas de educación para niños son provistos por la psicología evolutiva, el psicoanálisis y la educación de elementos teóricos fundamentales para su planteamiento y formulación.

Estos programas permiten abarcar las diferentes situaciones que el ser humano atraviesa desde muy corta edad y enfatizan elementos fundamentales para la prevención y la intervención en la infancia porque acceden al desarrollo de estrategias para abordar situaciones inmersas en la cotidianidad y en los azares de la vida moderna del infante.

A continuación se hace referencia a los aspectos que pueden favorecer y otros que podrían ser un obstáculo para el desarrollo de programas de intervención infantil, teniendo en cuenta que el niño se encuentra a merced de la disposición del mundo de los adultos.

La educación y el ambiente escolar se convierte en un factor protector para la infancia que sirve de escenario adecuado para la intervención de programas; de igual forma el escenario educativo puede ser un factor generador de problemáticas.

Es de opinión de San Pelayo (2008), que la educación en ocasiones se expresa de forma inequívoca ya que se dejan a un lado los intereses y aspectos cognitivos del participante:

La educación en el decursar de la historia ha sido definida en diferentes formas: transmisión de conocimientos, desarrollo de habilidades, instrucción doctrina para perfeccionar a los niños/niñas, acción que permite el mejoramiento de la inteligencia, etc. Todas esas concepciones hacen énfasis en el aspecto cognitivo del proceso educativo, perdiendo de vista la riqueza y dimensiones que abarca la acción de educar. (p. 58).

Sería conveniente tener en cuenta dentro de las acciones dirigidas al niño escolarizado la intervención de aspectos cognitivos dentro del quehacer del maestro; pero también deben tenerse en cuenta aspectos socio emocionales para el desarrollo del niño como un ser integral.

La intervención en programas de fin psicoeducativo en el desarrollo integral de niños y niñas, debe tener en cuenta que las acciones y actores deben encontrarse entrelazados en un fin común que genere continuidad en los procesos para que los efectos del programa repercutan en las diversas circunstancias y momentos evolutivos del infante. Por lo cual las acciones y estrategias de un programa educativo deben empalmarse teniendo en cuenta logros y crisis de cada momento evolutivo resolviendo instancias inmediatas, pero en un sentido de prevención

del siguiente momento evolutivo, y no como una etapa que termina ligado a edades o periodos definidos de la vida.

Al respecto, Franco (1988) define la acción de un programa de la siguiente forma:

Una acción educativa, no debe olvidar a la hora de actuar que no hay cortes drásticos entre un estadio y otro, hay una emergencia de nuevas cualidades que deben integrarse en las conquistas anteriores, intensificarse y simultáneamente después, con las conquistas del estadio siguiente: poco a poco se irá prescindiendo de aquello que ya no sea necesario y se irán integrando y potenciando los comportamientos que sustenten el desarrollo infantil. (p.100).

Otro aspecto fundamental sobre las acciones educativas, son la importancia de la pedagogía en los programas de intervención infantil.

Por lo que para Tamez, Russo, Roa, Ortega & Galindo (2006), teniendo en cuenta los postulados de la teoría psicodinámica es relevante el desarrollo de programas que abarquen de forma integral el apoyo de todas las personas que se vinculen directamente con el niño, es de su opinión lo siguiente:

La teoría Psicodinámica en sus vínculos con la pedagogía ha generado reflexiones sobre aspectos como la relación docente-estudiante, el lugar de los pares en el desarrollo y las estrategias para ayudar al otro niño a entrar en principio de realidad, entre otros, los cuales tienen un importante efecto sobre la salud mental del infante y que se generan en el tiempo de escolaridad. (p. 55).

Para estos autores la prioridad de atención de la salud mental del infante, la escolaridad y la pedagogía, son aspectos fundamentales para un programa de intervención ya que estos se relacionan de manera directa con la relación de docentes y estudiantes en un ambiente escolarizado. Una vez empieza la escolaridad, en ocasiones el niño pasa más tiempo con sus docentes que con sus padres, por lo que es importante el papel de la pedagogía y la educación en la formación de la infancia.

### **2.3 Programas de educación emocional con técnicas lúdico-educativas**

La educación y el ambiente escolarizado son propicios para el abordaje de programas de intervención de niños en grupos naturales, y benefician la interrelación de toda la comunidad educativa (Maestros, estudiantes y padres de familia). Además de los actores para los programas de intervención infantil se requiere desarrollar estrategias que permitan acceder al pensamiento infantil.

En Colombia, la universidad del Norte, a través de la dirección de la Dra. Ana Rita Russo De Vivo, posee mucha experiencia en la elaboración de programas de intervención dirigidos a niños con estrategias lúdicas y educativas.

Las primeras experiencias se relacionaron con la elaboración de cuentos, los cuales fueron elaborados y validados por investigadores de especialización y maestría (Algarín, 1991; Abello, 1994; García & Ortega, 1994; Hereira, 1994). Los cuentos en estas investigaciones estaban relacionados con situaciones a las cuales niños y niñas podían enfrentarse en su quehacer diario e implicarían una fácil proyección e identificación con los personajes.

Paralelo a estas investigaciones, surgió el programa Pisotón creado por Russo et al. 1997, el cual ha alcanzado un impacto en aproximadamente 10.000 niños de todas las ciudades de Colombia y ha sido implementado en países como Bolivia, Ecuador, Panamá y Méjico. En este programa se utilizaron las técnicas de juego, psicodrama y relativo vivencial, como estrategias fundamentales para el desarrollo psicoafectivo de niños y niñas de 2 a 7 años, a través de la elaboración de crisis del desarrollo propias de este período evolutivo.

Luego las investigaciones de la línea se dirigieron a comprobar los efectos de los cuentos en diversas situaciones que experimentaban los niños (Malabet, 1996; Arrázola, 1997; Mesa, Reyes & Zorro, 1997; Alarcón, 1999; Bernal, 2000; Obrador, 2001; Álvarez & Mebarak, 2004; Celis, 2005). Los resultados de estas investigaciones, indican la efectividad de esta técnica para el manejo y abordaje del infante. Los cuentos son una forma de aproximarse al mundo simbólico del niño, permitiendo que este se identifique con los personajes y sus historias y elabore los diferentes momentos evolutivos. La lúdica se muestra como una opción adecuada para ingresar al pensamiento infantil y conseguir cambios significativos, al permitir acercarse al lenguaje y lo simbólico inconsciente del pensamiento infantil.

Existen otros programas dirigidos a fomentar competencias específicas en niños como el planteado por Franco (2004), este programa utiliza el cuento y el juego como estrategias específicas para el desarrollo de la creatividad en niños. En este programa se utilizó un grupo control y un grupo experimental, mostrando diferencias significativas entre grupos, posterior a la aplicación del programa. Paralelo a estas experiencias, Díaz, (1998) realiza la investigación

“estudio los efectos de un Programa de educación psicoafectiva en niños de 2 a 4 años”, el cual obtuvo resultados pertinente para el estudio de la infancia.

Casas (2000); introdujo las técnicas lúdico-educativas, utilizando las historias con el objetivo de facilitar el proceso del desarrollo psicoafectivo en niños en etapa de latencia; concluyendo que en esta etapa existe ambivalencia entre la dependencia y la independencia; las niñas utilizan mayormente la sublimación, como mecanismo de defensa y los niños utilizan la proyección. Siguiendo esta línea se continuó con investigaciones que utilizaban las técnicas lúdico educativas específicamente para el desarrollo psicoafectivo (Ariza, 2005; Barake, 2005; Jiménez, 2006).

En el periodo del 2007-2013; siguiendo los pasos de la edad evolutiva se diseñó e implemento la primera parte del Programa en Educación Psicoafectiva “Pares e Impares” basado en técnicas lúdico educativas, por el Doctorante Alfredo Rojas Otálora; quien Junto con la Dra. Ana Rita Russo De Vivo, en la Universidad del Norte, realizaron el diseño y evaluación de los videos y juegos para promover el adecuado desarrollo psicoafectivo en niños y niñas de 8-12 años en etapa de latencia. Este programa está dirigido a la consolidación del yo en esta etapa y el manejo adecuado de las crisis relacionadas con las situaciones que se suscitan en las relaciones con pares, la búsqueda de autonomía y la identidad.

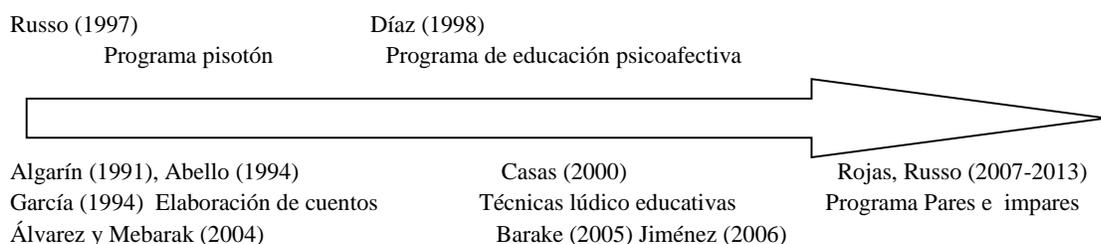


Figura 1. Línea de tiempo evolución de técnicas y programas de la línea desarrollo psicoafectivo Universidad del Norte, Fuente: elaboración personal

A nivel mundial se pueden observar resultados de programas de educación emocional dirigidos a niños como son el caso de España; en el País Vasco; Garaigordobil & García de Galdeano (2006):

Realizaron un estudio con 139 niños y niñas de 8-10 años. Este estudio tuvo 3 objetivos:

1) explorar la existencia de diferencias de género en la empatía; 2) analizar las relaciones de la empatía con la conducta social, el autoconcepto, la estabilidad emocional, las estrategias de interacción social, la capacidad de analizar emociones, la inteligencia y la creatividad; así como 3) identificar variables predictoras de la empatía.

Los resultados obtenidos en este estudio evidenciaron la existencia de diferencias de género en la empatía, con puntuaciones significativamente superiores en las niñas.

Además se constató que los niños y niñas con alta empatía tenían muchas conductas sociales positivas (prosociales, asertivas, de consideración con los demás, de autocontrol y liderazgo), pocas conductas sociales negativas (pasivas, agresivas, antisociales y de retraimiento), muchas estrategias cognitivas de interacción social asertivas, fueron nominados como compañeros prosociales, tenían alto autoconcepto, alta capacidad para analizar emociones negativas, alta estabilidad emocional, así como muchas conductas y rasgos de personalidad creadora. El último análisis identificó como variables predictoras de la empatía: alto nivel de conducta prosocial, bajo nivel de conducta agresiva y alto autoconcepto. (p. 182).

A sí mismo otros programas de esta autora resaltan la conducta prosocial y las amistades y el juego.

Con relación a otros programas, de Garaigordobil & Pérez (2004):

Realizo una investigación que tuvo como objetivo diseñar un programa de juego cooperativo, y evaluar sus efectos en la adaptación social y en la percepción que padres, compañeros, y profesores tienen de las conductas prosociales de los niños.

Se utilizó un diseño experimental pretest-postest con grupo de control. La muestra fue de 86 sujetos de 10 a 11 años, 54 experimentales y 32 de control. Antes y después del programa se aplicaron 3 instrumentos de evaluación.

El programa consistió en realizar una sesión semanal de dos horas de duración durante un curso escolar. Las actividades del programa estimulan la comunicación y la conducta prosocial. Los resultados de los análisis de varianza sugieren un positivo impacto del programa ya que los experimentales incrementaron significativamente sus conductas de autocontrol, de liderazgo y prosociales, así como el número de compañeros de grupo considerados prosociales. Mejoraron más los experimentales que en pre test tenían pocas conductas de consideración, de autocontrol, de liderazgo, bajo nivel de conducta prosocial y muchas conductas de retraimiento. Se encontraron algunos efectos del programa en función del sexo, ya que las niñas disminuyeron más sus conductas de retraimiento y aumentaron más el número de compañeros percibidos como prosociales. (p.1).

Los resultados de este programa muestran la influencia de las relaciones con pares en las conductas prosociales de niños y niñas, y las ventajas del juego en el efecto de cambio de comportamientos en niños de 10 y 11 años.

Los programas de Garaigordobil del 2004 y 2006 en España, se centralizan en el abordaje de la conducta prosocial, la empatía y el liderazgo, y utilizan el juego como estrategia fundamental de intervención.

La direccionalidad de los programas en Venezuela se dirige hacia la utilización de la multimedia como medio didáctico para la prevención de problemáticas relacionadas con la educación sexual. Rodríguez (2007) implementó de programas de multimedia y protocolos de educación sexual, para padres e hijos, con el objetivo de mejorar la educación sexual infantil en este país. Al igual, Mujica (2004) diseñó un programa de estrategias participativas sobre el manejo de la sexualidad infantil dirigido a padres y docentes. Esta investigación se implementó con el 33% de los docentes y 330 padres de la población del Municipio de San Rafael de Onoto, en Venezuela.

En Estados Unidos, se desarrolló el programa CASEL (Colaboración para el Avance del Aprendizaje Emocional y Social). Este programa tiene como misión establecer el aprendizaje emocional y social como una parte esencial de la educación primaria y secundaria (Hamel & Murillo, 1994).

En Australia se encuentra el programa KidsMatter (2007), que surgió como una propuesta del gobierno en el 2007 y el 2008 con la participación de 101 escuelas australianas. El programa busca formar una comunidad escolar positiva e incentivar el aprendizaje emocional y social. Los alcances de este programa son referidos a impactar en 1.700 escuelas.

Todos estos programas tienen en común la educación emocional como principal objetivo de la intervención en niños y niñas. La prevención temprana en educación psicoafectiva o

emocional prepara a los niños para enfrentar cualquier circunstancia en su vida que permite la prevención de situaciones que si bien pueden estar asociadas a las crisis normales de todo periodo evolutivo, pueden recibir la influencia de las problemáticas sociales y familiares actuales que entorpecen el adecuado desarrollo psicoafectivo.

## Capítulo III: Teorías del Afecto

### 3.1 Afecto desde la teoría psicoanalítica autores clásicos

Existen según Freud (1905) “procesos afectivos intensos” [...], relacionados con la aparición de la sexualidad o instintos sexuales, debido a situaciones que generan tensión; estas situaciones se evidencian de forma consciente ante los demás como posibles problemas de conductas. De igual forma existen algunas situaciones que generan procesos afectivos aparentemente desagradables (temor), que ocasionan placer a algunos individuos.

De Igual forma Freud (citado por Zabarain, 2011) relaciono el concepto de desarrollo afectivo, con cuatro etapas básicas:

- a) etapa oral: La cual se desarrolla durante el primer año de vida. Se inician las conductas relacionadas con un primer contacto con el mundo externo y las figuras objétales, a través de la alimentación. Se encuentra la energía pulsional, condensada en la mucosa oral o en la boca, como zona erógena.
- b) Etapa anal: La cual se desarrolla durante el segundo año de vida. El placer erótico se consigue a través de la mucosa anal como zona erógena. En esta etapa existe de parte del niño, un deseo ambivalente de control, sobre el mundo externo y las figuras objétales.
- c) Etapa fálico-edípica: La cual se desarrolla durante los 4 o 5 años aproximadamente. La energía libidinal, se centra en los genitales como zona erógena; esta energía libidinal, no es de carácter genital. En esta etapa se presenta el amor “no erótico” por el padre del sexo opuesto y la rivalidad hacia el padre del mismo sexo.

d) Etapa de latencia: La cual se desarrolla hacia los 6 años de edad aproximadamente.

Aparecen los sentimientos de vergüenza, asco y pudor y se presenta un adormecimiento de la sexualidad infantil, por lo cual se desvía la energía libidinal hacia otros fines. En esta etapa juega un papel muy importante en el desarrollo afectivo, los pares o iguales. Esta etapa se profundizará más adelante.

Cada etapa de la vida se torna importante para el desarrollo emocional y afectivo del niño; esto ha demarcado la importancia de estudios y psicoanalistas para el desarrollo del Yo.

Freud (1923), Contempló también el afecto relacionado con el concepto de pulsión en su teoría estructural, en la cual, existen momentos determinantes en el interjuego pulsional para el desarrollo del ello, el yo, y el superyó, en cada una de las etapas evolutivas.

Freud (1915), previo a este planteamiento menciona que el afecto se encuentra relacionado con las emociones o sentimientos conscientes e incluso los instintos no podrían manifestarse si no existiera una idea o un estado afectivo relacionado con estos. Las manifestaciones afectivas son expresadas de manera consciente, pero permanece inconsciente o reprimido las verdaderas ideas o instintos ligados, a tal manifestación. Entonces al referirse al término afecto inconsciente o sentimientos inconscientes, se hace referencia a la represión que se impone a las ideas o instintos relacionados con las expresiones afectivas de un sujeto.

La expresión del afecto Según Freud, puede tomar entonces diferentes vías:

1. El afecto puede perdurar total o fragmentariamente como tal.

2. Puede experimentar una transformación en otro montante de afecto, cualitativamente distinto, sobre todo en angustia.
3. Puede ser reprimido, esto es, coartado en su desarrollo.

Debido al papel importante que juega la represión en la vida instintiva, puede que existan afectos inconscientes, relacionados a ideas o representaciones inconscientes y productos afectivos que pueden llegar a ser conscientes de acuerdo al papel que ejerza la represión.

Para Jacobson (1971):

El término afecto es equiparable en significado al término emoción, en tanto ambos términos pueden utilizarse para designar globalmente el complejo conjunto de manifestaciones psicológicas y fisiológicas; incluyéndose los fenómenos motores y pautas de conducta de tipo afectivo (equivalentes de afectos), y todos los aspectos neurofisiológicos y endocrinológicos. (p.21)

Para este autor contrario a Freud, la represión es fundamental en la expresión de los afectos, los aspectos neurofisiológicos y endocrinos influyen en la expresión de los afectos, dándole gran importancia, no al control del hombre en la expresión de la afectividad, sino a la influencia de su naturaleza biológica.

Jacobson et al., (1971), clasifica los afectos como:

1. Afectos simples y compuestos, derivados de tensiones intrasistémicas>

┌───┐  
└───┘ → Afectos derivados de pulsiones o tensiones que surgen en el ello  
(agresividad, sexualidad, cólera).

→ Afectos que desarrollan a partir de tensiones Yoicas (miedo a la realidad, al dolor físico) o componentes de los sentimientos y actitudes de sentimientos (amor de objeto, odio, interés por las cosas).

## 2. Afectos simples y compuestos inducidos por tensiones intersistémicas>

→ Afectos producidos por tensiones entre el yo y el ello (miedo al ello, asco, vergüenza y lastima).

→ Afectos producidos por tensiones entre el yo y el superyó (sentimientos de culpa, componentes de depresión)

### 3.2 Algunas revisiones contemporáneas del afecto, el psicoanálisis y otras disciplinas

Las teorías del afecto planteadas por el psicoanálisis han intentado ser abordadas por las nuevas aproximaciones de las ciencias y las nuevas disciplinas. De allí el intento de las neurociencias y otras, que han intentado ubicar biológicamente el origen de las emociones y el afecto.

Partiendo de las teorías instintivas, De Iceta (1999), realizó la comparación de las teorías planteadas por Freud acerca del placer-displacer ligada a la teoría psicoanalítica. Este autor plantea que las pulsiones y demandas afectivas y emocionales se rigen por el principio del placer. Cuando las necesidades internas son satisfechas por el mundo externo, se parte de la subjetividad del individuo como experiencias personales y motiva posteriormente a la búsqueda de placer instintivo. Pero para Green (1998), la posición de Freud sobre el afecto es radical al relacionarlo con la vida pulsional, lo que no elimina la relación entre placer y sexualidad, si no que deja abierta la interpretación del displacer, lo que permite la elección entre varios mecanismos para explicarlo:

Fracaso de la represión, Angustia como advertencia de una exigencia pulsional, desmoronamiento de las contra inversiones, fractura de la para excitación por cantidades excesivas de excitación-perdida o amenaza del objeto, precariedad de los límites del yo, reprobación del superyo. (p. 530).

Contrario a las posturas del afecto, ligado al placer- displacer para Lerner (1998), el afecto se encuentra ligado a los actos, las palabras, el cuerpo y los vínculos, por lo que asocia el afecto no ligado a una pulsión si no como resultado de la experiencia vincular e interacciones, simbólicamente expresado con códigos lingüísticos que emergen de los miembros del clima emocional:

El clima emocional funciona como un contexto donde los mensajes lingüísticos y gestuales adquieren una significación dada acorde al mismo. Se acompaña de una representación de emociones y sentimientos primitivos, los cuales probablemente nunca puedan ser traducidos en palabras. Posiblemente resulte de la emergencia de un sector mental previo a la adquisición de palabras y que éstas, una vez impuestas, clausuran definitivamente. (p. 686).

Sobre las representaciones de las emociones, Itziar (2013) muestra las implicaciones de la relación entre el afecto y la mentalización, tomando los planteamientos de Fonagy. La mentalización según este autor “es un constructo multidimensional que permite múltiples procesos y capacidades psicológicas”. (P.1). Así pues la afectividad mentalizada se relaciona con las experiencias emocionales que vive el infante que toma del mundo externo que regulan sus emociones y sus expresiones afectivas.

Siguiendo la teoría de la mente, Jurist (2005) señala que existen tres aspectos que delinear el afecto y la mentalización se tienen en cuenta tres aspectos:

1. La identificación afectiva
2. El procesamiento afectivo
3. La expresión afectiva

Los planteamientos de Jurist, indican la posibilidad de la regulación del afecto tiene connotaciones biológicas y del desarrollo.

## Capítulo IV: Desarrollo en la Infancia

### 4.1 Desarrollo Psicoafectivo en la Infancia

Antes de situarse en el concepto de desarrollo psicoafectivo, es necesario partir del concepto de desarrollo; este se encuentra ligado al concepto de cambios evolutivos que son inherentes a todos los seres humanos y seres vivos (desde un concepto darwiniano más amplio); abarca los diferentes ámbitos que conforman lo humano; desde lo biológico, lo afectivo-social y lo cognitivo; “en una construcción bio-psico-social” (Gómez, 2008).

Todo esto implica que el hombre a través de los tiempos, haya tenido que adaptarse a todos los cambios del mundo externo e introyectarlos en su aparato psíquico, adaptando su yo para enfrentar cambios o experiencias que resultan de manera particular en cada sujeto. Esto se asocia a las diferentes etapas, estadios o periodos de su vida; cambios que el ser humano enfrenta desde que se gesta hasta que se hace viejo, “pero en las que todos los individuos no se ven afectados de la misma manera o en el mismo grado” (Rice, 1997, p.4) (...) y en los que como plantea (Craig 2001) “Cada ser humano se desarrolla de manera única en el seno de su contexto o ambiente” (p.5) “[...] en una secuencia universal de cambios que permiten adaptarse al entorno” (Epsom & Nabuzoka, 2006, p.1).

El desarrollo afectivo no escapa a todo este proceso biológico, individual y único, dentro de un entorno social que moldea al sujeto, como lo expresa el concepto de Ana Rita Russo et al. (1997):

El desarrollo psicoafectivo comprende la conjunción de pulsiones, emociones, sentimientos y reacciones psicológicas influenciada por factores biológicos y ambientales que se originan, se interrelacionan e integran con las otras áreas del desarrollo como la física, la cognitiva y la social, para el desarrollo y funcionamiento de su personalidad. (p.17).

Por tanto, el desarrollo afectivo se encuentra unido a un proceso secuencial evolutivo de etapas universales del hombre que enmarcan experiencias individuales y propias relacionadas con momentos que afectan o trascienden en el ser humano. “Esta secuencia se da en un tiempo determinado con una intensidad de duración, velocidad y ritmo que cambia de un individuo a otro; presentándose en algunos casos regresiones y detenciones que impiden la progresión normal” (Tamez et al., 2006, p.15); (...) “Los estadios del desarrollo no están yuxtapuestos unos detrás de otros, sino que cada estadio, se sumerge en el que le precede y se prolonga en el que sigue” (Royo, 1988, p. 100).

El desarrollo psicoafectivo, se constituye en un aspecto fundamental del desarrollo de los seres humanos. Comprende la capacidad de un individuo de lograr un equilibrio de las pulsiones en su aparato psíquico que le permitan estar preparado para enfrentar cada momento evolutivo de forma adecuada. A partir de este se constituye “La base del resto de los desarrollos de la persona y las consecuencias del mismo, definen una forma de ver el mundo”. (Horno, 2004, p.86).

## 4.2 Teóricos intrapsíquicos y relacionales

Existen varios postulados teóricos que ilustran lo concerniente a etapas de desarrollo y lo afectivo, ligados al psicoanálisis y la psicología Psicodinámica, y la psicología evolutiva; desde Freud, Erikson u otros autores que dan relevancia a como el yo enfrenta estas etapas. Se estudian autores como Melanie Klein, Winnicott, Bion; para los cuales la primera etapa de la vida del infante marca todo lo concerniente a su personalidad, u otros como Fairbairn, para el cual no existe una explicación todavía clara que determine el que a pesar de todas las circunstancias, así sean patológicas, el individuo se “adapte” a lo que experimenta, constituyendo un tipo de personalidad no adecuado a lo que se espera en su desarrollo. ¿Por qué el individuo se adapta? ¿Cómo influye esta adaptación en su desarrollo psicoafectivo? ¿Será posible una unificación de todas estas teorías?

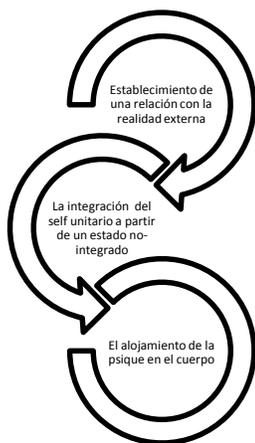
Se tratara entonces de esbozar, algunas de estas teorías en un intento de manejar un concepto sobre el desarrollo psicoafectivo.

Al respecto, Winnicott (1958), menciona acerca del desarrollo del yo del infante lo siguiente:

Como es sabido, poco a poco el estudio del niño condujo a una formulación de las etapas del desarrollo en la infancia y la niñez anterior al complejo de Edipo: las raíces pre genitales de la genitalidad. Finalmente empezó a estudiarse el yo, y de tal modo los analistas comenzaron a considerar el self del infante, al infante como persona, una persona dependiente de algún otro. (p.278).

Winnicott, con esto rescata los aportes de Klein acerca de la formación de un yo temprano, que se gesta en la relación con el otro, su madre.

Para Winnicott (1988), son importantes tres aspectos indispensables para el desarrollo emocional del niño. La relación que este establece con la realidad externa. La integración del self unitarios y el alojamiento de la psique en el cuerpo. Tal como se menciona en la figura 2. Para Winnicott et al., el ser humano cada vez se ve más inmerso en la relación con el ambiente, dándole sentido a su relación con el entorno para su desarrollo.



*Figura 2.* Relación del ser humano con el ambiente, Winnicott (1988).

Fuente: elaboración personal

El concepto de objeto transicional planteado por este mismo autor nos posibilita entender, la manera como el niño es capaz de adaptarse a las circunstancias del ambiente. Los recuerdos del niño, asociados a la lactancia y de encuentro con el objeto (su madre), permiten que el niño se sienta seguro de que cada vez que lo desee, encontrara a su madre. Sintiéndose confiado e iniciándose en él la capacidad de entender la realidad externa. A su vez, se permite en las fantasías del bebe tener un control mágico de este objeto (madre), a esto le llamo Winnicott,

fenómenos transicionales. Los objetos transicionales, son elementos de su entorno que el niño conoce y que en ocasiones el niño utiliza para afianzar la seguridad, debido al temor al perder la omnipotencia que ha alcanzado al poder tener el control con su madre.

Klein (1977), lo mismo que Winnicott, acoge las relaciones vinculares madre-hijo como pilares para el desarrollo de emociones y la personalidad del adulto. Para Klein, si la relación con la madre se introyecta en el yo con seguridad servirá para un adecuado desarrollo y se establecen en el yo la esperanza, la confianza y la creencia en la bondad; pero si esta introyección en el yo no se presenta de manera adecuada, surgen entonces los sentimientos de envidia, celos y voracidad.

Siguiendo a Klein (2009) la percepción del niño sobre los objetos internalizados “objetos buenos y malos” relacionados con experiencias, emociones y fantasías constituye el mundo interno del niño y fundamenta la percepción que este tiene del mundo externo. Las fantasías del lactante de objetos buenos y malos constituye la base de sus emociones y en su desarrollo afectivo:

Es característico de las emociones del niño muy pequeño ser extremas y poderosas. El objeto frustrador (malo) es sentido como un perseguidor terrible; el pecho bueno tiende a transformarse en el pecho “ideal” que saciaría el deseo voraz de gratificación ilimitada, inmediata e incesante. De esta manera se origina la sensación de que hay un pecho perfecto, inagotable, siempre disponible, siempre gratificador. (p.73)

La percepción del niño sobre los objetos, refleja el deseo de establecer bases afectivas, de gratificación “ilimitada”, en un intento voraz de introyección del objeto. Estas necesidades afectivas se encuentran ligadas a las fantasías que él bebe tenga de los objetos, como buenos o malos y capaces de satisfacer; pero también existen circunstancias reales en las que para el niño la interpretación del objeto no se hace con base a fantasías o percepciones; si no que la percepción del objeto es real. Un objeto abandonico, impredecible y maltratador con el cual no se pueden establecer relaciones afectivas sanas que le permitan sentirse seguro y cuidado. Para estos extremos tenemos la tendencia hacia la posición esquizoparanoide o la posición depresiva del niño. Esta tendencia marcara su manera de relacionarse a lo largo de la vida.

Los lazos afectivos se constituyen en la base de la seguridad y la independencia, lo que Mahler (1984), el proceso de separación e individuación entre el niño y su madre se establece a través de la diferenciación entre el self del bebe y su madre o las representaciones de objeto que ella simbolice para él, a nivel intrapsíquico.

Esto se logra por medio de tres fases.

- a) Autismo normal> El niño se encuentra inmerso en su propio mundo, entre estados de sueño y vigilia; en una fase de narcisismo en la cual para él y su madre, todo gira alrededor de sentirse cómodo y seguro.
  
- b) Simbiosis normal> La madre le proporciona todos los cuidados que él bebe requiere. Debido a esto la percepción del niño, es que él y su madre son un solo yo.

c) Separación e individuación> El niño se prepara para la separación de su madre e se siente capaz de investigar el ambiente o su entorno. Esta última comprende 4 sub fases:

- Diferenciación y el desarrollo de la imagen corporal
- Ejercitación psicomotriz
- Acercamiento
- Consolidación de la separación y constancia de objeto

Existe la posibilidad de que durante todo este proceso de separación se perciba a su madre como “buena o mala” y simbolice en diversos momentos un objeto inadecuado. La constancia de objeto proporciona al niño la “integración total de la figura materna” y solidifica un adecuado desarrollo psicoafectivo.

Según Bowlby (1986): los vínculos afectivos con los objetos se constituyen sobre una base de apego “ el comportamiento de apego es concebido como toda una forma de conducta que consiste en que un individuo consigue o mantiene proximidad a otra persona diferenciada y preferentemente individual y que es considerada, en general como más fuerte o más sabia. Especialmente evidente durante la primera infancia”. (p.157). Para Main (2000), los primeros vínculos de apego están constituidos a los 7 meses y se forman solo con unas pocas personas

Es por ello que Bowlby (1980) expone que para que se gesté el apego se deben cumplir las siguientes características:

1. Cuando una persona confía en contar con una figura de apego siempre que la requiera, será menos propenso a experimentar miedos intensos o crónicos.
2. La confianza en la disponibilidad de las figuras de afecto, o la falta de ella, se va adquiriendo gradualmente a través de los años de inmadurez (infancia y adolescencia); y lo adquirido en esta no sufre cambios a lo largo de la vida.
3. Las expectativas referentes a la accesibilidad y capacidad de dar respuesta de las figuras de apego durante la infancia, son el reflejo real de sus experiencias.

Lo que Bowlby et al. (1980) expone, es mostrar como relevante los lazos afectivos y de apego que se constituyen en la infancia; estos demarcan el actuar y modos de relación del sujeto durante toda su vida, por compulsión a la repetición, se elegirán sujetos, pares, amigos, estableciendo la misma relación de objeto que se tuvo en el pasado, en el presente actual del sujeto.

La conducta de apego según Bowlby es similar a la conducta de retracción o alejamiento que se presenta en el niño; ambas conductas son compatibles y tienen la misma función de generar en el niño el sentido de la protección. Pero estas conductas difieren en las causas que origina la acción de defensa en el niño. La conducta de apego es activada situaciones de fatiga o enfermedad y por el miedo, y se busca el objeto protector; la conducta de retracción o alejamiento puede ser provocada por el miedo y el niño puede alejarse del objeto protector momentáneamente huyendo de la situación que le produce peligro o bajo la cual se siente amenazado.

Pero la conducta de apego afectivo y la conducta de retracción tienen en común lo siguiente:

- Cumplen la función de protección
- Se activan por situaciones similares
- Se pueden dar paralelamente y ser compatibles
- Pueden entrar en conflicto fácilmente aún a pesar del sentido de protección

Esto último hace referencia es que el apego del niño dependiendo del tipo que se haya generado en el niño puede ejercer la influencia de sentirse o no seguro con el objeto afectivo; así que la retracción en ocasiones puede generar mayor seguridad en el niño que al lado del objeto mismo.

Sin embargo los niños siempre por lo general buscan la protección del objeto conocido, y Bowlby planteo 8 situaciones que generan temor en el niño.

1. Quedarse solo
2. Desplazamiento repentino o falta de apoyo
3. Pasaje oscuro
4. Persona desconocida
5. Tablón colocado en alto
6. Sonido fuerte
7. La serpiente
8. Un perro grande

La presencia de la figura de afecto frente a las situaciones que producen temor en el niño en circunstancias específicas (temor, soledad); generan el apego. No obstante la presencia de esta figura de apego es significativa no tanto por la presencia real e inmediata, si no por su

accesibilidad inmediata; de igual forma la ausencia se entiende como inaccesibilidad a la figura de apego. La figura de apego afectivo debe ser asequible y estar dispuesta siempre a proteger, comprender y brindar afecto de manera adecuada; de esta forma se genera en el niño el *apego seguro*.

Los *apegos inseguros y ansiosos*, se relacionan según Bowlby, con la sobre protección y la dependencia. “Son individuos que manifiestan una conducta afectiva con mayor frecuencia y urgencia de lo que el especialista considera correcto”. (Bowlby, et al., 1980, p.236)

Ainsworth (citada por Berger, 2006) define el apego como el vínculo afectivo que tiene una persona con otra; se forma en la infancia y se mantiene a lo largo de la vida. Existen tres tipos de apego:

- a. Apego seguro> Basado en una relación de confianza y seguridad.
- b. Apego Inseguro y evasivo> La persona (bebe) evita el contacto con otra.
- c. Apego Inseguro Resistente o Ambivalente> Se evidencia ansiedad e incertidumbre frente a la persona o cuidador. La presencia del cuidador no disminuye la ansiedad e inseguridad.

Según Berger et al. (2006), existen condiciones en las cuales el apego seguro es más probable o poco probable.

Probables:

- El padre o cuidador es susceptible y receptivo
- La relación con el bebé es sincrónica

- El bebé tiene un temperamento considerado como fácil
- Los padres tienen un modelo de apego seguro con sus padres

Poco probables:

- El padre o cuidador maltrata al hijo
- La madre es enferma mental
- Los padres están muy estresados
- El temperamento del bebé es considerado como difícil

El estudio de los estilos de apego presentes con los padres es pertinente debido a que si niños y niñas no establecen vínculos afectivos adecuados y seguros, probablemente desarrollaran situaciones de ambivalencia e inseguridad que repercutirán en sus acciones sociales a lo largo de la vida. El carecer de adecuados tipos de apegos para relacionarse con otros, se refleja en las competencias personales de los niños.

Para la justificación del postulado anterior, se toma como referencia lo expuesto por Rozenel (2006):

La influencia de las relaciones de apego debe ser particularmente notoria en dominios específicos de ajustes y cambios del desarrollo. Estos dominios incluyen dependencia, auto-confianza, eficacia, ansiedad, enojo, empatía, competencia interpersonal, al estar todos intrínsecamente conectados a la regulación del afecto, a la reciprocidad conductual y a las expectativas y creencias sobre uno mismo, surgidas a partir de las relaciones tempranas de apego (p.1).

De igual forma para Fonagy (2009), el apego es la base de organización del self. Lo que repercute en que los individuos con trastornos de personalidad en la vida de adultos, hayan sido bebés maltratados. El apego según los teóricos de estos planteamientos es la base de la seguridad con la cual el ser humano es capaz de afrontar los problemas que surgen de la vida cotidiana. La capacidad de contención de los padres confiere al yo del niño la seguridad para enfrentar nuevos retos y aspiraciones futuras, así como la posibilidad de adaptarse a los cambios.

#### **4.3 Teóricos del Yo y la educación afectiva**

En una edad escolar más avanzada a los primeros años de vida del niño, siguiendo la conceptualización de las teorías del desarrollo y el ambiente, es importante destacar los aportes realizados por Anna Freud (1976), quien menciona la importancia del papel de la escuela y los padres para un adecuado desarrollo emocional y social. Retoma el concepto de instinto de Freud y realiza una descripción de las etapas infantiles del desarrollo libidinal relacionado con la instancia del niño en la escuela, la importancia del juego y la interacción social con otros niños y maestros.

Al igual que Anna Freud, Hartmann (citado por Apablaza, 2004), el yo del niño se desarrolla junto con el ello; pero el yo influye sobre el ello, cerrándole el paso a las energías instintivas; es por esto que el desarrollo del niño no puede describirse enfocándose solamente en las etapas libidinales si no que hay que tener en cuenta los impulsos agresivos y los elementos parcialmente independientes del yo. También resulta importante para el niño, la diferenciación temprana que hace de los objetos, ya que el yo del niño debe enfrentarse a la autoconservación de sí mismo.

Todo lo que hace referencia al medio externo, resulta importante para la educación del niño y la formación del yo, es por ello que Anna Freud, también resalta el papel de la escuela, la cual es el contexto en el cual aprende a defenderse por sí mismo con ayuda de otros, pero siendo por primera vez independiente.

Ana Freud et al. (1976) contempla que existen tres aspectos importantes a seguir:

1. El desarrollo emocional y social del niño preescolar> El desarrollo emocional y social se establece en torno *a la vinculación del niño al jardín de infantes*, la diferenciación con su madre como unidad; la primera relación con otros niños; la competitividad por los juguetes; y la aceptación del otro como persona.
2. El desarrollo emocional e instintivo del niño> Aparece en su teoría la importancia de las fases infantiles del desarrollo de la libido, el desarrollo del instinto agresivo, el autoerotismo, el desarrollo del amor objetal y la transformación de los instintos.
3. El desarrollo del yo y del ello> Enfatiza la importancia del yo y su autonomía primaria y secundaria en la organización de su desarrollo emocional; para esta autora son importantes los vínculos y las identificaciones emocionales para el desarrollo de yo del niño.

Al respecto Gordon & Williams (2001), suscriben cuatro aspectos importantes básicos asociados a la figura del profesor como parte fundamental del desarrollo psicoafectivo; estos autores sugieren que para el estudio del desarrollo infantil, como ser total se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. El desarrollo social y emocional
2. El lenguaje
3. El físico-motor
4. Intelectual cognoscitivo.

Se han mencionado algunos autores para los cuales es importante el desarrollo afectivo en la primera infancia. El afecto y seguridad que los padres brindan al niño se constituye en la base para manejar y afrontar las crisis, las cuales no deben vislumbrarse como una detención en la vida del niño, si no como la oportunidad de aprender a elaborar la angustia.

Se necesario ahora, que se mencionen otros autores para los cuales, es determinante para el desarrollo afectivo, lo concerniente al desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia.

## Capítulo V: La Etapa de Latencia

### 5.1 Generalidades del Desarrollo en la Etapa de Latencia

Cada etapa de la vida que el niño atraviesa, se encuentra acompañado de situaciones que debe vislumbrar, afrontar y superar. Los momentos evolutivos se unen a situaciones que niños y niñas afrontan para dar paso a un yo más maduro para emprender la vida. La latencia en particular, en sus dos etapas temprana y tardía es la base de la constitución de muchos aspectos de la organización psíquica del niño.

La latencia temprana o primera, proporciona el control de los impulsos sexuales y la represión; la formación reactiva, como defensa frente ante lo pre genital, dando paso al conflicto entre el superyó y las pulsiones. En la latencia tardía o segunda latencia, se hace frente a la realidad externa, las identificaciones, la socialización (con pares, maestros y otros que hacen presencia en la vida del niño), y la autonomía del yo.

Se menciona entonces en primera instancia aspectos referentes a la latencia temprana.

Para hablar de latencia, se debe comenzar por lo expuesto por Freud (1905), el cual denomina a la etapa de latencia como una etapa de adormecimiento parcial:

Durante este período de latencia, total o simplemente parcial, se constituyen los poderes anímicos que luego se oponen al instinto sexual y lo canalizan, marcándole su curso a manera de dique. (p.959).

Y añade:

Los impulsos sexuales de estos años infantiles serían inaprovechables, puesto que la función reproductora no ha aparecido todavía, circunstancia que constituye el carácter esencial del período de latencia. Pero, además, tales impulsos habrían de ser perversos de por sí, partiendo de zonas erógenas e implicando tendencias que, dada la orientación del desarrollo del individuo, sólo podrían provocar sensaciones displacientes. Harán, pues, surgir fuerzas psíquicas contrarias que erigirán para la supresión de tales sensaciones displacientes los diques psíquicos ya citados (repugnancia, pudor, moral). (p. 960)

Para Freud, la latencia semeja al control de la represión que se hace de los impulsos. Se podría decir que estos impulsos se adormecen, se detienen, se subliman; pero continúa el conflicto entre lo prohibido y lo permitido; correspondiente a la primera etapa de latencia

La etapa de latencia hoy en día difiere de los contextos de represiones sexuales que existían en la época Freudiana. Hay diversidad de estímulos que no permiten que se establezcan del todo los diques que Freud mencionaba. La televisión y los medios virtuales dificultan que los niños no se vean expuestos a mensajes distorsionados de la realidad. Por lo que Brainsky et al. (2003), expone: “Actualmente, y en el medio social en el que vivimos, se ve la tendencia de la sociedad de consumo de presionar la mentalidad colectiva infantil con el objetivo de acelerar el tránsito hacia la adolescencia, sobre la base de que el adolescente temprano es muy buen consumidor” (p.235).

Refiriéndose también a la latencia, Bernstein (2001), asegura que los niños de hoy no pasan por la infancia con bastante las mismas actitudes hacia el sexo como lo hicieron sus padres, es decir, un período de latencia sexual; esto podría estar relacionado con la época y la percepción de la sexualidad infantil.

El desarrollo en la primera etapa de latencia se encuentra vinculado al control consciente de impulsos afectivos agresivos o sexuales, que le generan culpa y vergüenza al yo, posterior a la introyección del superyó como heredero del complejo de Edipo. Según Monteiro (2009) “los problemas de esta etapa en algunos casos se relacionan con un Edipo no resuelto” (p. 6).

De igual forma Chapelier (2010); expresa que anterior a la latencia, el complejo de Edipo es uno de los organizadores que ayuda a la diferenciación del niño y puede funcionar solo como espejo de una autoridad externa. Esta autoridad externa se constituiría en la represión frente a la sexualidad.

Para Dolto (1984): Las consecuencias del inadecuado manejo del Edipo y de las fases libidinales previas a la latencia, en donde no se ha asimilado de manera clara la fantasía edípica de incesto; el niño no estará preparado para integrarse a la sociedad y a sus pares. Contrario a esto cuando los niños observan padres con adecuadas relaciones de pareja, con los conflictos normales y, los niños reconocen que el amor entre sus padres es diferente al que recibirán de estos, el periodo de latencia será más fácil de manejar.

Llegados a la llamada edad de la razón, los niños saben que el amor de su madre y su padre por ellos, no es del mismo orden que el amor asociado al deseo físico que ellos intuyen en la relación entre adultos. (p. 261).

Siguiendo a Freud y Dolto, para Golse, (1987) “El punto esencial de la latencia (...) consiste en una obsesionalización de la personalidad, que es aprovechada por la educación y la enseñanza de la disciplina. (...) Estas tendencias obsesivas, se apoyan en el establecimiento de formaciones reactivas (desagrado, pudor) que permiten al niño(a) liberarse paulatinamente de los conflictos sexuales de la época anterior”. (p.23).

De tal manera que Golse expresa al igual que Freud, que en la latencia se da un interjuego de situaciones que hacen referencia a la la represión y la vergüenza, en donde las condiciones dadas por el superyó, y el contexto (medio externo), representado por las primeras figuras objétales, debe contribuir y acompañar la formación del yo; situación que se constituye en aspecto fundamental para la etapa de latencia tardía.

Similar al postulado de Glose, Para Brainsky et al. (2003) la latencia temprana emerge del complejo de Edipo y la latencia tardía se relaciona con lo social:

Una vez resuelto de manera más o menos parcial siempre, el complejo de Edipo, e introyectada las figuras parentales y sus valores y creada la nueva estructura del superyó, el niño entra en el llamado “periodo de latencia, durante el cual no hace nuevas adquisiciones desde el punto de vista del desarrollo psicosexual. Aunque prosiga la

actividad sexual, ésta se relega a un plano secundario, en cuanto se fortifican los procesos de socialización, de encuentro con los niños del mismo sexo”. (p.233)

Por lo que entonces la introyección en el periodo fálico-edípico de normas y reglas, y la aparición de la culpa; contribuyen a que la represión parcial aumente, dando paso al proceso secundario, la autocrítica, y las relaciones sociales con pares.

Teniendo en cuenta esto, se puede decir que la segunda etapa de latencia o latencia tardía, constituye un periodo en el que la fijaciones pulsionales yóicas deben haber logrado un equilibrio en contacto con la realidad.

Es por esto que para Urribarri et al. (2008). La latencia exige un trabajo psíquico de parte del niño, el cual expone de la siguiente manera:

La latencia (...) exige un trabajo psíquico en el sentido del esfuerzo para la organización, diferenciación, complejización y ampliación del aparato psíquico; y también en cuanto a la exigencia de tramitar la pulsión en un nuevo ordenamiento dinámico y estructural.

Trabajo y no periodo, enfatizando la importancia y el eje central en las modificaciones y neogénesis en el aparato y no centrado en lo cronológico (si bien esto ocurre habitualmente dentro de cierta edad del sujeto). De lo planteado se deriva que: el trabajo de latencia básicamente se da en dos planos (si bien interconectados), intrasubjetivo e intersubjetivo. (...) En el plano intrasubjetivo se complejiza y amplía el aparato psíquico en sus aspectos tópicos, dinámico y económico. En el plano intersubjetivo se re trabajan la problemática edípica y fraterna, y se amplían las relaciones con pares y adultos. (p.98).

De igual forma Bornstein (citada por Urribarri et al, 2008) menciona que existen dos periodos de latencia; primera y segunda, o latencia temprana y tardía:

La primera se caracteriza por la fragilidad del equilibrio intersistémico con la consecuente emergencia de angustia frente a lo impulsivo. La lucha inicial que emprende el yo está ligada a controlar lo pulsional y, en particular a limitar la descarga, inicialmente, mediante el freno represivo; recurre a otros mecanismos como la formación reactiva, que también requiere del mantenimiento de una contracatexis que limitan al yo; su persistencia tendería a dificultar su desarrollo. El desenlace edípico inaugura un nuevo orden intrapsíquico (a partir de la operancia del superyó) y esos primeros años sumen al latente de tratar de lograr (...) equilibrio entre lo prohibido y lo primitivo. (p. 100).

Y añade:

Caracterizan la organización de la latencia tardía una mayor fluidez, autonomía, continuidad y equilibrio de la conducta, un menor sufrimiento consciente del temor al desborde y del surgimiento de la angustia, así como una progresiva operancia del principio de la realidad en la determinación de la conducta. Se incrementa el fantasear, aparece con nitidez el ensueño diurno, se amplía el distanciamiento de los padres y lo familiar y adquieren mayor importancia el grupo de pares. (p.104).

En la latencia, entonces según Blos et al. (2001), “Se debe alcanzar una adecuada autonomía yoica, en un adecuado equilibrio entre el yo, el superyó, el ideal del yo y las pulsiones típicas de este periodo. De igual forma, niños y niñas deben expandir su personalidad, habiendo internalizado las figuras objétales, lo que le permite alcanzar independencia y autonomía”

(p. 35); aspectos que caracterizan la etapa de latencia tardía.

Blos et al., menciona que las consecuencias más significativas con relación a un inadecuado manejo de la latencia tardía, se encuentran relacionadas con una falta de autonomía yoica, y hablaríamos de una latencia incompleta; lo que dificulta la transición a la adolescencia. La transición a la adolescencia solo podría darse si las tensiones pulsionales facilitan la formación y resolución de conflictos (...) el niño debe ser capaz de analizar, en vez de depender de la adaptación del contexto a lo que él requiera.

## **5.2 Cambios físicos en la latencia**

Durante este período los niños crecen cerca de dos o tres pulgadas y cada año suben de cinco a siete libras. Hacia el final de esta etapa, entre los 10 y los 12 años de edad, las niñas crecen de repente y los niños son mucho más delgados.

A esta edad los niños tienen una visión mucho más aguda y precisa que en edades anteriores debido a que sus sistemas orgánicos son mucho más maduros y el cerebro está prácticamente completo y gracias al progreso en el desarrollo y la coordinación motora, tanto niños como niñas pueden realizar en esta etapa una mayor variedad de actividades físicas, como correr y saltar con mayor destreza.

## **5.3 Desarrollo cognoscitivo e intelectual en la latencia**

Con el ingreso al colegio el niño vivencia efectos del cambio y adaptación afectiva: con el ingreso al colegio, cambia el entorno del niño; entran en su ámbito vital nuevos objetos de

referencia con los cuales ha de intentar establecer. La experiencia escolar marca la pauta para el posterior desarrollo de habilidades cognoscitivas, así como la pauta para un adecuado desarrollo socioafectivo, Gagne (2004).

Las experiencias del colegio adquieren una gran importancia en la etapa de latencia. El hecho de que se manifiesten o no dolorosas depende de la educación previa del niño. El niño que está habituado a recurrir a procesos mágicos inadecuados o socialmente inaceptable por otros niños (lágrimas, pataletas), lo pasará muy mal, pues sus compañeros no son capaces de entenderlo.

El colegio también significa nuevas experiencias de adecuación a la autoridad. La manera como el niño establecía relaciones con sus padres resultan impropias para tratar con sus profesores. Las relaciones interpersonales entre profesor y alumno pueden afectar el desarrollo de la personalidad, de forma adecuada o inadecuada. Cuando los padres han sido excesivamente rígidos, las experiencias escolares pueden expandir la persona de forma positiva, pero por el contrario, el niño de un hogar feliz puede reaccionar negativamente al ser sometido a la autoridad de un profesor duro y cruel. La situación escolar desagradable puede empujarlo a situaciones regresivas acerca de su anterior felicidad en el hogar.

Uno de los problemas escolares del período de latencia es el bloqueo emocional del aprendizaje. Ciertos niños, pese a su inteligencia adecuada o muy elevada, fracasan en el aprendizaje. Esto puede suceder en todos los ámbitos de la vida escolar del niño. Por lo que los docentes deben utilizar las estrategias adecuadas para que el niño aprenda, ya que si no se repara esta situación de manera temprana, surgirán problemas emocionales como consecuencia, los cuales

afectarán posteriormente el proceso de aprendizaje. Los fracasos repetidos crean ansiedad y falta de confianza, y conducen a eludir las tareas que previamente han concluido en un fracaso.

Para Erikson (Citado por Granados, 1994) esta etapa corresponde al conflicto que el denomino laboriosidad vs. Inferioridad, en el cual, todos los niños aprenden las destrezas propias de su cultura.

Durante el periodo de latencia, cuando el niño estudia y se prepara para cooperar, puede llegar a confiar en su capacidad de utilizar materiales de adultos. O puede abandonar la prueba, dejar la propia laboriosidad, y llegar a la conclusión de que es inferior y no puede dirigir las cosas de su mundo.

Durante la fase escolar, pueden surgir dos situaciones. La primera es que el latente se considere a sí mismo como inferior en cuanto a la laboriosidad menos trabajador que otros niños; esta situación se encuentra directamente relacionada con la confianza y autonomía que sus padres le hayan fomentado. La segunda situación puede ser que sea una persona que se esfuerce y nunca se satisfaga con sus logros personales, al punto de generarse en él un estado de frustración permanente.

Con relación a las destrezas adquiridas en esta etapa, los niños en el período escolar aprenden a leer y escribir y a manejar determinados conceptos en aritmética. Es en esta edad cuando la productividad adquiere verdadera importancia ya que todo lo que hace el niño va

encaminado a surtir un efecto sobre los adultos, y es cuando el niño desarrolla el concepto positivo de sí mismo.

Erikson, al igual que Freud, considera esta etapa media de la infancia como un período de latencia física y sexual con un desarrollo cognoscitivo acelerado. A esta edad los niños entran en una nueva etapa del desarrollo cognoscitivo: alcanzan la etapa de las operaciones concretas, mejorando sus procesos de aprendizaje y cognitivos.

Según lo planteado por Piaget (1991), en su teoría de procesos cognitivos, el niño en este periodo evolutivo posee la capacidad de resolver problemas en forma lógica, teniendo en cuenta acciones del presente. Se encuentra abierto a realizar las operaciones cognitivas concretas: el niño realiza operaciones matemáticas, distingue entre realidad y fantasía, maneja los conceptos de tiempo y espacio, conoce las partes de un todo; las clasifica en mutua relación, para luego comprenderlas en su totalidad; es decir, la comprensión se origina gracias a la experiencia. También crea para sí mismo sistemas de clasificaciones, en la adquisición del lenguaje adopta palabras desconociendo el real significado de ellas, utilizando el lenguaje simbólico.

De la misma forma como lo menciona Maier (1991), el pensamiento verbal continúa siendo secundario con relación al pensamiento real que, aunque verbalizado, permanece centrado en las situaciones que impliquen acciones, hasta aproximadamente los 11 o 12 años de edad. Sin embargo en esta etapa todavía están limitados a situaciones reales presentes. Todavía no pueden pensar en términos abstractos o hipotéticos, sobre lo que podría ser en lugar de lo que es.

Freud, A. (citada por Blum, 1966) establece que durante la etapa de latencia, el interés del varón se centra en cosas de existencia real y objetiva. A los chicos les interesa todo lo relacionado con las aventuras y situaciones que le generen una competencia; de igual forma se interesan por el estudio de números, y en desarmar objetos extraños por lo que dedican su atención a lo mecánico; pero siempre el centro de su interés es algo concreto, que le permita ser manipulado y sentirse útil.

Las niñas centran su atención en actividades relacionadas con la pintura, la lectura y juegos de identificación con los roles que desempeñan: madres, profesoras, amigas de mayor edad; se identifican con todo lo relacionado con el mundo del futuro y los roles de desempeño de la mujer.

Hay dos explicaciones posibles para esta tendencia a lo concreto: 1) los niños que pasan por el período de latencia no se atreven a aventurarse en el pensamiento abstracto por miedo a reavivar los conflictos sexuales; 2) no tienen necesidad de hacerlo porque el yo ya es relativamente fuerte y no es amenazado por peligros inminentes.

Con relación a la capacidad de logro y la persistencia en el cumplimiento de sus objetivos; el niño desde pequeño empieza a participar en actividades de mayor competencia casi desde que viene al mundo. En toda la infancia los niños se dirigen a los adultos para que evalúen sus logros, y reaccionan ante la aprobación y la desaprobación con orgullo y vergüenza.

Una razón por la que los niños son frecuentemente optimistas es que, cognitivamente, todavía no pueden separar esfuerzo de habilidad a la hora de explicar sus éxitos y sus fracasos. Ven que todas

las cosas buenas van juntas y relacionan que una persona que intenta obtener algo con esfuerzo y lo logra es una persona inteligente que va a tener éxito.

Berk (1999) explica que la paciencia de los padres hacia los niños con relación a la crítica o apoyo frente al fracaso, implica que estos crean en sus propias capacidades.

## Capítulo VI: El Desarrollo Psicoafectivo en Etapa de Latencia

### 6.1 Una aproximación al desarrollo psicoafectivo en la etapa de latencia

El concepto de un modelo desarrollo psicoafectivo en la latencia en sus dos etapas (Primera y segunda o Temprana y tardía), plantea sus bases teóricas de un modelo de desarrollo psicoafectivo en la latencia de la siguiente forma:

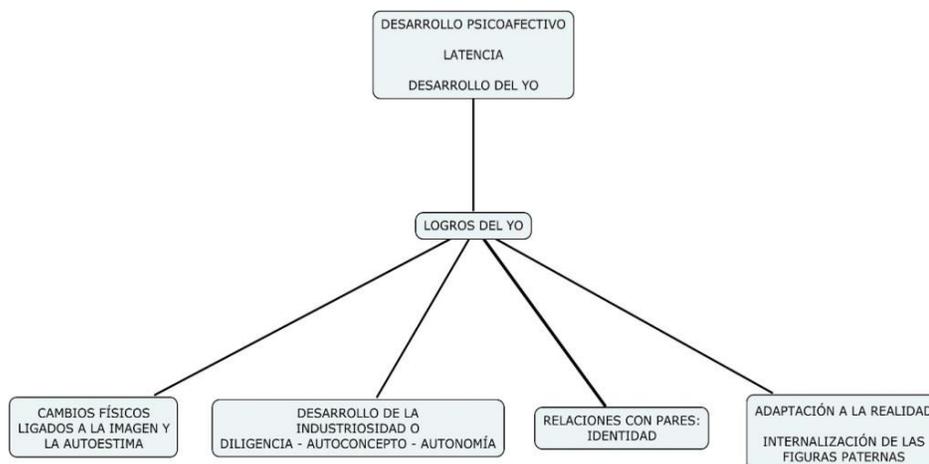
Desde este modelo de desarrollo psicoafectivo se hace énfasis en lo bio-psico-relacional y así se revisó como el avance sobre el control del cuerpo viene acompañado de las exigencias de los padres en relación con adecuar el cuerpo y sus necesidades a las expectativas sociales. Se comienza un proceso de renuncia al instinto con el propósito de responder a las exigencias del objeto. El responder a las exigencias le permite al niño la creación de un nuevo elemento psíquico “el ideal del yo” y el establecimiento de relaciones objétales basadas en el principio de la reciprocidad. El universo de relaciones de objeto del niño se amplía y además de la aparición del padre, comienza el establecimiento de vínculos por fuera de las figuras parentales como otros familiares, compañeros del colegio y profesores. (Tamez et al., 2006, p.43).

En la latencia temprana se establece el apoyo afectivo de parte de los padres al niño, así como el establecimiento de normas que el niño en primera instancia imita y luego se identifica con ellas dando paso al superyó.

En la segunda etapa de latencia, el principio de reciprocidad da paso a la oportunidad del niño de opinar y establecer juicios críticos a las figuras de autoridad. De igual manera las relaciones con pares cobran un especial significado en latencia tardía, trascendiendo en un lugar importante en la mente del niño con respecto a lo que este piense de sí mismo; e influye en las decisiones académicas y vinculares en los posteriores momentos evolutivos del desarrollo.

El desarrollo psicoafectivo en la etapa de latencia tardía, se constituye en un aspecto fundamental del desarrollo de los seres humanos. Comprende la capacidad que adquiere el niño al lograr un equilibrio de las pulsiones de su aparato psíquico que le permiten estar preparado para enfrentar posteriormente cada momento del desarrollo, sus crisis y su experiencia de vida de manera adecuada; desarrollando en el yo autonomía y criterios propios e introyectando del entorno lo necesario para su crecimiento afectivo.

Para el desarrollo psicoafectivo en la etapa de latencia tardía, son importante los siguientes aspectos: la aceptación del sí mismo asociado a los cambios de la imagen corporal y la autoestima; las experiencias sociales que los latentes introyectan del mundo externo (Relaciones con los pares-amigos, que dan paso a las identificaciones); el desarrollo de la industriiosidad (diligencias, autonomía y autoconcepto), y la adaptación a la realidad (internalización de las figuras paternas-normas y reglas escolares), mediada por el proceso secundario de pensamiento que le permiten al niño hacer frente a la realidad externa. Tal como aparece en la figura 3.



**Figura 3 Modelo de desarrollo psicoafectivo en la etapa de latencia tardía**

Fuente: elaboración personal.

Todo lo anteriormente mencionado resalta la importancia que tiene la segunda etapa de latencia para la definición de un yo autónomo, que instaure un interjuego equilibrado de pulsiones que contribuyan a la adaptación a la realidad. Al respecto, Ortiz, Soto & Escribano, (2013) mencionan “la tarea fundamental en la etapa de latencia es la adquisición de los conocimientos necesarios para la lucha en la vida en todos sus planos”. (p.50).

## **6.2 Autoconcepto, seguridad, identidad y relaciones con pares**

El autoconcepto y la autonomía permiten que el niño tome decisiones con base en la seguridad que siente frente a sí mismo, y le dará la disposición para triunfar en lo que se proponga.

La inseguridad que los niños manifiestan en la latencia, se encuentran relacionadas con las experiencias de pre latencia que el niño haya introyectado de sus padres. Si las relaciones

afectivas con sus padres no fueron adecuadas y satisfactorias; existe la probabilidad de que el niño no se sienta seguro al relacionarse con otros. Si por el contrario el niño alcanza la seguridad y contención afectiva adecuada, buscará establecer contactos afectivos posteriormente con sus pares. Un adecuado autoconcepto, (que emerge en primera instancia del cuidado de los padres), le permite a niños y niñas afrontar experiencias inadecuadas al ser evaluados por sus pares.

En la etapa de latencia tardía, la vinculación afectiva pasa de los padres a los pares, cobrando especial importancia, lo que los amigos opinen de su aspecto, su forma de vestir y sus decisiones. Para Erikson et al. (2008) “la identidad naciente en el niño establece un puente entre la infancia en el que sí mismo corporal y las imágenes de los padres adquieren sus connotaciones” (p.211).

En la construcción de la identidad, se hace importante la reelaboración de la imagen corporal, que debe ser aceptada por parte del latente. Pero ahí, se encuentra la complejidad de la situación. El niño se cuestiona su propia aceptación, si su objeto de amor, sus padres, no le han aceptado; por lo que Aguirre (1994), menciona que esta “Tarea será un tanto más difícil cuanto peores hayan sido las experiencias afectivas tempranas” (p.65).

La omnipotencia del niño de etapas anteriores a la etapa de latencia se resuelve, según Ávila (2008), con la identificación de los valores de los padres; y la vergüenza desarrollada en esta etapa, se resuelve a través de la identificación del niño con el grupo de pares.

Podría decirse en entonces que se da un balance o equilibrio en el antes y durante la etapa de latencia debido a que el niño ha introyectado previamente a la latencia una imagen de sí mismo provista por sus padres y que posteriormente a la latencia se une a los sentimientos de valía por sus logros y la evaluación de sus pares.

Bloss et al. (2011) expresa que la autoestima y la estabilidad afectiva del niño dependen del apoyo paterno, de sus logros y del control que ganan de la aprobación social. Las relaciones afectivas en etapas anteriores a la latencia demarcan la sociabilidad de niños y niñas. Les prepara en el desarrollo adecuado afectivo del yo y la adaptación a la realidad del contexto social.

Así mismo, para Bloss (1981), “La claridad y la estabilidad en la imagen corporal ejercen una influencia esencial en el desarrollo y la estructura de la autonomía secundaria del yo. Toda distorsión de la imagen corporal se va a manifestar en algún deterioro específico del yo” (p. 363).

El desarrollo psicoafectivo en la etapa de latencia tardía, se ubica ampliamente en la esfera social y la relación con los pares. De estas circunstancias depende el autoconcepto de niños y niñas, la definición la identidad del latente y la seguridad en la toma de sus decisiones.

Las relaciones sociales emergen entonces, como algo importante en la vida afectiva del niño que consolida su autoconcepto constituyéndose esta realidad en factores predisponente de

dificultades en la vida afectiva, o, en factores protectores que le permitan el desarrollo y tránsito adecuado de la latencia tardía a la adolescencia.

Con relación al autoconcepto, los cambios físicos en niños y niñas, despiertan dificultades con relación a la imagen de sí mismos y al funcionamiento del cuerpo. Para las niñas entonces se da la tendencia a fortalecer los lazos de amistad; y los hombres tienden a competir con sus compañeros de clase o amigos del barrio; al mostrarse fuertes y seguros, aseguran la aprobación de sus pares. “Cuerpo espacio y movimiento, en latencia son explotados en demasía”. (Ceberio, 2009, p. 96).

La imagen del cuerpo relacionado con los cambios físicos, emergen de manera súbita en las mentes de niños y niñas constituyéndose en la base del autoconcepto y la autoestima. La importancia de la relevancia de los cambios físicos se presenta de igual forma en niñas como en niños, pero en las niñas se desataca lo relacionado con lo que podría denominarse “belleza física” y para los niños resulta importante lo concerniente al tamaño y fortaleza de su cuerpo y estos temores se reflejan en la búsqueda de ser aceptado por sus pares.

La feminidad podría asociarse a esta tendencia en la mujer de hacer esta relación entre lo bello y el cuerpo. Yrizar (2013) explica que el cuerpo de la mujer tiene un significado personal y social: “Pareciera que el cuerpo de las mujeres se ha prestado y se sigue prestando para depositar en él múltiples significaciones sociales, entre otras razones por estar asociado con la posibilidad de la procreación y el goce sexual. El enorme peso social que tienen los significados

de la maternidad y la sexualidad femeninas han sido en parte responsables de grandes atropellos y discriminaciones en el cuerpo femenino” (p.13)

La belleza femenina y los cambios físicos, requieren especial atención para las niñas, debido a que la aceptación de su cuerpo, y la autoimagen se manifiestan en el discurso que expresan socialmente. Esto se encuentra relacionado al autoconcepto que inconscientemente, poseen de sí mismas.

Los niños, asocian los cambios físicos a la madurez corporal, afectiva y social que les hace ser “hombres fuertes”. El tamaño y vitalidad del cuerpo se asocia a las competencias deportivas, que le exigen destreza y habilidades que le permiten demostrarse a sí mismos que son capaces de vencer a otros pares. Por lo que los cambios a nivel del cuerpo pueden afectar la imagen de sí mismos tanto en las niñas como en los niños porque las exigencias sociales de parte de sus pares requieren que sus condiciones físicas y corporales se ajusten a algunos parámetros esperados.

La sola presencia de otros niños le permitirá comprobar la seguridad, ya que los mismos demuestran ser compañeros seguros, y por lo tanto pueden ser gradualmente aceptados. Debido a que niños y niñas no cambian al mismo ritmo, y las diferencias se hacen evidentes si no existe previo a esta etapa un adecuado ajuste afectivo y emocional, existe la probabilidad de que la presión de parte de los pares, les afecte tanto que la imagen de sí mismos se vea afectada e influya en sentimientos de inseguridad y timidez al temer ser rechazados por los otros.

Con frecuencia esta timidez se manifiesta por primera vez durante el segundo año de vida, al enfrentar el niño la necesidad de adaptar sus exigencias al de las personas que lo rodean. Esta misma timidez puede persistir en el período de latencia, lo que repercutirá en que el niño se sienta inseguro frente a conocer nuevas personas; pero cuando el niño se siente seguro que otros son tan confiables como sus padres, la timidez desaparece y se da paso al desarrollo social.

La vergüenza de la segunda etapa de latencia, se generaliza hacia el comportamiento social del niño, constituyéndose los pares en figuras fundamentales en la formación del yo y el desarrollo de la identidad, tal como lo plantean Blos y Erikson, entre otros.

Lichtenberg (2006): “Denomina a la vergüenza como una fuente de regulación social de las pautas de comportamiento, es decir la autorregulación y de la regulación activa”; lo mismo que para los otros autores mencionados, Lichtenberg resalta la importancia del papel regulador en la autoimagen del niño, de las situaciones sociales.

La vergüenza para Erikson (2008):

Es una emoción insuficientemente estudiada porque en nuestra civilización se ve muy temprana y fácilmente absorbida por la culpa. La vergüenza supone que uno está completamente expuesto y consciente de ser mirado: en una palabra consciente de uno mismo. Uno es visible y no está preparado para ello.

Y añade:

La vergüenza se expresa desde muy temprano en un impulso de ocultar el rostro, a hundirse en ese preciso instante en el suelo. Quien se siente avergonzado quisiera obligar

al mundo a no mirarlo, a no observar su desnudez. Quisiera destruir los ojos del mundo. En cambio, lo único que se puede desear es la propia invisibilidad (p. 227).

Por consiguiente los sentimientos de valoración de sí mismos en la etapa de latencia tardía, dependen de la aprobación social de los pares, amigos o compañeros de colegio reflejándose en la regulación de la autoestima, el autoconcepto y la identidad.

Para el desarrollo de la identidad juega un papel muy importante los cambios físicos que se desarrollan en la etapa de latencia. Tal cual como lo expresan Akos y Heller (2002) “Los cambios físicos, la importancia del acoplamiento a los compañeros, y la búsqueda de la identidad están relacionados con cambios del desarrollo que contribuyen a la imagen corporal” (p.1).

Es por esto que la imagen corporal se constituye en un complemento de la autoestima que se regula a partir de la interacción con los pares y las redes sociales que se fundamentan en la base del desarrollo afectivo en la etapa de latencia tardía.

Los lazos sociales y de amistad se fortalecen en el paso hacia de la búsqueda de la identidad que se asocia en muchos casos a una identidad de grupo que se refleja en las actividades académicas que se realizan en clase y actividades lúdicas del colegio. “Lo lúdico se desenvuelve al máximo y la casa deja de ser el epicentro de sus movimientos para pasar a la escuela, club, grupo de amigos del barrio y del colegio”, tal como lo plantea (Ceberio et al., 2009, p.95)

Las actividades académicas cobran especial importancia, desde las inadecuaciones del yo, por lo que para Erikson es muy importante en la latencia, la cual denomina Industriosidad vs Inferioridad. Etapa en la cual, la libido de niños y niñas se desplaza hacia fines más productivo y adquiere un papel importante la socialización y el grupo de pares.

En caso de que en esta etapa se desarrollen sentimientos de inadecuación con respecto a sí mismo y sus habilidades, el niño puede renunciar al desarrollo de sus potenciales de manera adecuada; “Si el niño desespera de sus herramientas y habilidades o de su estatus entre sus compañeros, puede renunciar a la identificación con ellos y con un sector del mundo de las herramientas” (Erikson, 1993, p.233).

Según Kernberg (2006): Erikson posee un papel muy importante dentro del mundo del psicoanálisis en el estudio de la identidad:

Erikson formuló por primera vez en 1950 los conceptos de identidad del yo normal, crisis de identidad y difusión de la identidad como las características cruciales, respectivamente, del trastorno normal de la personalidad, la adolescencia y los trastornos severos de la personalidad. Volvió a la definición del concepto de la identidad del yo en 1956, acentuando la importancia del sentimiento consciente de identidad individual, junto con los esfuerzos inconscientes en pos de la continuidad de la experiencia del self del individuo. Describió la identidad como una síntesis global de las funciones del yo, por una parte, y como la consolidación de un sentimiento de solidaridad con los ideales y la identidad de grupo, por otra (p.1).

La socialización en el periodo de latencia tardía, con los pares o iguales; una vez internalizadas las primeras figuras objétales (Papá, mamá y cuidadores). Se convierte en un aspecto fundamental para el desarrollo de la autoestima y el desarrollo de la identidad en niños y niñas y su sentido de industriiosidad. Al dejar a un lado, el narcisismo infantil que le hacía sentirse el centro de su familia; debe compartir con otros en igualdad de condiciones y ser aceptado a su vez por estos.

La identidad se forma entonces, a partir de la dualidad de niños y niñas al intentar decidir “que desea”, “como se percibe”, y la importancia de los pares en su realidad interna. Surgen entonces en el niño los fantasmas (objetos del pasado), sus temores (presentes), y en el proceso de construcción de la identidad, internaliza experiencias de sus padres, maestros y pares, con las cuales se identifica. Por lo que infortunadamente en la formación de la identidad se internalizan experiencias de objetos buenos y objetos malos.

La introyección de objetos admirados pasa de la admiración e idealización de los padres como figuras de autoridad significativas, a la introyección de los nuevos modelos de identificación de los cuales toma a sus pares como especial referencia. La introyección de la imagen o identidad del otro y de su “yo” puede darse al límite que la imitación del “yo prestado”, no permita un adecuado desarrollo de la identidad del latente. En la imagen que el “otro representa” se encuentra la idealización de lo que “yo quiero ser”, y con lo que pienso que “podría ser feliz”.

A demás la introyección de la identidad del otro, permite al latente la aceptación social que espera del grupo o de un amigo en especial con el cual comparte gustos y preferencias. Freedman et al., (1996) le llama a esto “gemelaridad”. Para Freud (1921), mientras más significativa sea la comunidad, más exitosa podrá ser la identificación parcial y el vínculo afectivo que se establece.

El latente “introyecta el yo” del que admira, pero también se identifica proyectivamente con lo que él desearía alcanzar y lo cual otro puede hacerlo; así que a través del par se asumen para sí mismo, como si fuesen suyos, logros en actividades deportivas, académicas, logros sociales. “El otro alcanza lo que yo quisiera alcanzar”.

Sánchez (2012) refiere a la apreciación de introyección “La introyección permite asimilar perceptualmente al mundo, hacerse de objetos internos que regularicen y resulten una presencia tranquilizadora e internalizar los objetos parentales, distorsionados o modificados por proyección para constituir el superyo” (p.2).

Para Sánchez et al., la identificación da lugar a modificaciones de las representaciones del Yo, y la introyección permite al Yo una serie de acompañantes fantasmales (introyecto) que siguen siendo externos a la representación del self.

Las circunstancias que podrían darse en la etapa de latencia tardía, es que el yo del niño no realice esta diferenciación entre la imagen que introyecta del otro y su propio yo. Como lo expone Rojas, M. (2004): La identidad es “la forma en que el sujeto se vive a sí mismo en

relación con los otros y el mundo” (p.14). La identidad en la latencia tardía entonces, se construye con base en la identificación se realiza el fortalecimiento de los vínculos afectivos con sus pares.

Para Freud (1921):

“La identificación es la más temprana exteriorización de una ligazón afectiva con otra persona. Una vez se ha identificado con algunas características de los padres en etapas anteriores, en la latencia se pasa a la identificación con los pares (gustos, preferencias) que le permiten ser aceptado por los otros, en un conjunto de situaciones. La diferencia en relación a la adolescencia, es que en la latencia, los grupos de amigos tienden a variar. Por lo que las identificaciones también podrían acomodarse al momento, para ser aceptado. La identificación aspira a configurar el yo propio a semejanza del otro, tomado como <modelo>”, (p. 29).

Para Freud et al., el proceso de identificación en el caso de una formación neurótica de síntoma, se presenta de las siguientes maneras:

- Puede ser la misma identificación que la del complejo de Edipo; relacionados con el amor y odio hacia los padres, dependiendo del género.
- La identificación puede ser parcial, limitada, ya que toma un único rasgo de la persona objeto.
- La identificación puede prescindir por completo de la relación de objeto con la persona copiada.

Schaffer, D., et al. (2000) expone que la identidad cumple la función de regular la manera en cómo se construye la realidad; para esto es importante la experiencia social y que estas encajen con la imagen que se tiene de sí mismo.

Al evaluar la identidad, en ocasiones el niño entra en conflicto con los ideales que el Yo se ha planteado, que no concuerdan con la imagen interna que se desea de sí mismo y los logros alcanzados. Esta realidad puede ser imaginaria, producto del análisis permanente del mundo como amenazador, propio de la preadolescencia o etapa de latencia tardía.

Como lo menciona Schaffer R. et al., la identidad se construye como el resultado de la evaluación que el sujeto hace de sí mismo:

Cambia como resultado de la introspección a la que todos nos entregamos, (el “yo” observando al “mi). Se ve afectado por la experiencia, en especial del éxito y del fracaso y por los sentimientos de competencia o incompetencia que se derivan de ella. (p. 201)

Y añade

La mayoría de los cambios ocurren durante la niñez, ya que es durante esta época cuando se construyen los cimientos del concepto y cuando el individuo es más vulnerable a las evaluaciones de los demás. (p. 201)

Pero por otra parte, existen circunstancias del entorno que no le permiten al niño avanzar en la construcción de la identidad que pueden resultar sumamente dolorosas y “reales”, como es el caso de los niños que deben enfrenar situaciones de violencia familiar o violencia escolar.

“La experiencia de la crisis de la identidad, se presenta cuando el mundo de la infancia da paso al de un universo ideológico que coexiste durante algún tiempo con el conocimiento acumulativo de la realidad”, Erikson (2007).

Todas estas situaciones pueden generar en el latente, lo que podría denominarse como, una incipiente crisis de identidad previa a la adolescencia que puede ser fácilmente evidenciable o pasar desapercibida por los adultos a su alrededor. Pero el niño experimenta en silencio una situación de impotencia e infelicidad que conlleva a que la evaluación que hace de sí mismo no sea la más adecuada. En la soledad experimenta frustraciones y un conflicto individual que le llevaría a tomar decisiones inadecuadas.

Las experiencias con los pares proporcionan al self, un adecuado desarrollo afectivo, dentro de los aspectos esperados que deben ampliarse en esta etapa, (Freedman, et al., 1996). Esto a su vez se constituye en las situaciones que el niño debe aprender a manejar en la etapa de latencia tardía, que fortalecen su autonomía.

### **6.3 Autonomía y formación de grupos**

Durante la etapa de latencia tardía, en los niños pueden emerger conflictos en el momento de establecer relaciones sociales con sus iguales de un modo adecuado y sano, ya que se requiere la capacidad de aceptar la pérdida de identidad como individuo y hallar la satisfacción en una nueva identidad como parte de un grupo.

Si el niño no se siente seguro de sí mismo como persona, surge una amenaza contra su propia identidad, lo que trae como consecuencia que pueda apartarse del grupo, en un intento por mantener su estabilidad emocional y el sentido de seguridad, evitando las oportunidades de participación en un grupo. Pero también existe la posibilidad de unirse a un grupo, afirmando su derecho de protegerse a sí mismo como persona frente a las exigencias del grupo, logrando expresar libremente sus opiniones a pesar de la crítica o burla de parte de sus pares.

“Los grupos infantiles asumen característicamente su mayor importancia en la última infancia, durante los años comprendidos entre las edades de 9 a 12 años. En una época en la que han de abandonar el seguro refugio de la familia para convertirse en personas más autónomas; un grupo de amigos puede desempeñar un valioso papel de apoyo, especialmente en los sectores sexual y emocional del desarrollo” (Rubin, 1998, p.113).

La latencia tardía aporta una nueva esfera a la socialización en la que se da una nueva adquisición de roles. El niño ordena su conducta según las normas de convivencia y regulación social que imponga el entorno en el cual se desenvuelve.

Para Maier (1991), la integración a los grupos implica que el niño se adapte a las exigencias sociales que el grupo de pares determine:

El grupo de pares es fuente de experiencia de la norma y la regulación social, es el lugar donde se aprenden que las normas sociales deben ser captadas, a través del grupo-compañeros del mismo sexo- las niñas y los niños aprenden a conocerse a sí mismos y ensayan sus habilidades. De hecho a un niño o una niña que participa de un grupo, le será

más fácil lograr su identificación, un concepto de sí mismo. Promueve la evaluación personal y es fuente de patrones conductuales. (p. 62).

Debido a la necesidad de ser aceptado el niño como un ser social, que requiere de interacción con sus iguales en el colegio, se establecen un sin número de amistades con los cuales requiere interactuar en el aula. Por lo general en la etapa de latencia no suelen ser grupos estables, si no de ocasión de acuerdo a los intereses que se generen en el momento.

En el aula de clases se suelen reconocer algunos compañeros con los cuales se han vivido experiencias importantes y que han resultado entretenidas para el niño, pero esto cambia en cuanto, alguna situación del actuar del otro le genere algún tipo de frustración al niño; quien no vacila en cambiar de amigos. Por lo que la permanencia en un grupo de amigos no es constante.

Frente a esto Moraleda (1995), explica que recién entra el niño al colegio no se siente afectivamente unido a la clase ni a cada uno de sus compañeros.

Al conformar los grupos se hacen de manera espontánea en el patio de recreo o en la calle en torno a una actividad en particular: un juego, una competencia, e incluso el burlarse de otros. No existe una consolidación de grupo, pero suelen ya identificarse algunos líderes que intentan dominar a sus compañeros de clase y aparecen los roles sociales “el payaso de la clase”, “el estudioso”, “el que le cuenta todo al profesor”.

Al respecto de los juegos en la latencia Ceberio et al., (2009), explica que:

En la latencia los niños ejercitan su cuerpo otorgándole diferentes tipos de movimientos, algunos sistematizados y reglados por un deporte, otros espontáneos desarrollados en juegos grupales, donde muestran diferentes destrezas. Las niñas, por su parte no poseen tanto despliegue físico como los varones pero, en cambio, se conducen muy bien en juegos particularizados y movimientos menos expansivos (p. 83).

La conformación de grupos también se encuentra ligada al género: grupo de niños, grupo de niñas. La competencia se forma en torno a la rivalidad existente dentro del grupo con sus pares del mismo género. Se compete por el aspecto físico e imagen, por la atención de los miembros del grupo; muy poco por los logros académicos.

Las niñas suelen conformar grupos más pequeños y cerrados que los niños; los niños en cambio son cambios son capaces de integrarse a diferentes grupos con mayor facilidad. Las niñas por lo general tienden a seleccionar su grupo de amigas, sobre todo basándose en la sinceridad la confianza, la amistad y las experiencias compartidas de su ambiente familiar.

Los niños poco profundizan en el interés de saber un poco más de los que conforman su grupo aparte de “lo bien que se desempeña en el patín, en el fútbol o en el juego virtual o de mesa”.

La competencia con el grupo del otro género se da por el deseo de que estos no invadan sus espacios o territorios. A las niñas no les agrada estar cerca de los niños, y viceversa; pero se

observan con curiosidad a la distancia; como si se temiera aceptar, el naciente interés por el otro género.

Se destacan los niños populares de ambos géneros que por lo general son simpáticos y cooperadores con todos y más afectivos. Pero los que no son populares pueden experimentar rechazo, y burlas y hasta acoso escolar de manera agresiva.

En otras circunstancias, cuando se encuentra entre niños de su propia edad, que son personas menos poderosas, se da cuenta de que posee fuerza para poder defenderse así mismo. Entonces afirma su poder como los otros lo han hecho con él. Por lo para un niño es importante lo que su par piense de él, esto conlleva a que el niño se sienta seguro o que introyecte una imagen negativa de sí mismo, (Zettergren, 2003)

Todo esto puede conllevar a que emerjan en los niños conductas agresivas. La agresividad en etapa de latencia, según Urribarri et al. (2008): “Es directa. Son usuales las mentiras, los insultos y los pequeños daños. Pero también menciona que existe una manera sutil y encubierta de dañar a los otros, se hace de manera pasivo agresiva por medio de desafío, ironía al hablar, por medio de gestos y posturas o frases de doble sentido”. (p.81).

En la interacción con otros el niño intenta ser aceptado por sus pares e integrarse a los grupos en juegos y actividades; pero corre el peligro de que pierda su autonomía y la individualidad en la toma de decisiones.

El desarrollo del yo y la autonomía en la etapa de latencia tardía, se encuentran ligados a la interacción con sus pares y la represión de impulsos de carácter sexual. Los impulsos sexuales en la fase fálica, anterior a la latencia temprana, se encuentran ligados a estados afectivos o ideas afectivas inconscientes, “de deseo o control”, los cuales son reprimidos parcialmente. Tales afectos se ven entonces desplazados hacia unas nuevas figuras en esta etapa de la vida infantil en la búsqueda de autonomía e independencia. Son los pares o iguales, los que en esta etapa, contribuyen a la afirmación de la autoestima y su sentido de industriiosidad y autocontrol.

Erickson et al. (2008) explica que existe “Un sentimiento de autocontrol sin la pérdida de la estimación da origen a un sentimiento perdurable de buena voluntad y orgullo; un sentimiento de pérdida de autocontrol y de un sobrecontrol foráneo da origen a una propensión perdurable a la duda y la vergüenza” (p. 227)

El autocontrol permite al niño alcanzar sentirse capaz e independiente y conservar el equilibrio psíquico ligado al autoconcepto. Lo que permite que el niño, ya con mayor capacidad de autonomía, y separación parcial de sus padres. “Decreciendo en fuerza” (Freud, A, 1976); con “imágenes de los padres dentro del yo” (Thompson, 1992); busque ser aceptado por otros en iguales condiciones, con los que se identifica y complementa, en torno a intereses y actividades de la vida escolar.

Pero los intereses de la etapa escolar requieren que sea capaz de encaminarse al logro a la industriiosidad y aceptación de tareas, por lo que esto implica que el desarrollo afectivo se

constituye en esta etapa en torno a la identidad del yo: el manejo de la frustración, la adaptación a la realidad, la conformación de la identidad, la identificación, el ideal del yo y la autonomía e independencia del yo y el control de las conductas ligadas a la acción del cuerpo.

En ocasiones los niños realizan actos impulsivos por el deseo de satisfacer a sus pares y ser reconocidos socialmente. Estos actos pueden realizarse sin pensar, o tal vez imitando la conducta de otros, en un fenómeno de grupo. Por lo que el control de los impulsos en la latencia se encontraría ligado a la regulación que el niño hace de manera autónoma de su proceder, así sea sometido a las críticas de sus amigos o compañeros de clases. Esto no implicaría una pérdida para el niño, si no mayor conciencia de su propio yo.

Ávila et al. (2008) expresa acerca de lo anterior que:

En la medida que el niño ha tenido control de sus impulsos corporales y en cumplir con las normas parentales, ha aprendido también vías más apropiadas para expresar su autonomía-autonomía, sin sacrificar los lazos interpersonales [...] desarrollando representaciones de sí mismo con diferente valencia emocional”.

Y continúa:

Si el superyo se establece como norma interior, autoridad, internalizada, el niño gana un sentido de autonomía e independencia, que le permitirá servirse de un ideal del yo flexible y maduro. Con la auto-evaluación, juicio, premio o castigo, emergerá el sentido de autorresponsabilidad, que tendrá toda la etapa de latencia por delante para desarrollarse, y que le permitirá el desarrollo del sentimiento de culpa, consciente y

manejable. Las vicisitudes de la autoestima van acompañadas de intensos estados emocionales, a consecuencia de lo justo e injusto. (Ávila et al. 2008, p. 53).

Según Blos et al. (2011) cuando los años de latencia determinan una autonomía yoica insuficiente, se relacionan con la dependencia en las relaciones objétales. (...) si el carácter del niño se muestra en formas infantiles de gratificación y dependencia y logran vencer a la educación, posterior a la latencia existirán problemas. (p.34).

A través de la educación que se recibe del entorno, el niño logra mediar los impulsos y se torna más autónomo y menos regresivo y dependiente. El ser autónomo implica también, el surgimiento de funciones del yo que emergen del conflicto entre los impulsos y la realidad (Santiago, 2013).

Fromm (citado por Aguirre et al. 1994), visiona la autonomía con la desligazón de los vínculos, al respecto opina:

El desarrollo es un proceso hacia la autonomía y la responsabilidad, y cuyo primer paso es la ruptura de los vínculos primarios que unen al niño al niño a su madre y de los cuales depende su seguridad, tiene un carácter dialectico: individuación e independencia gradualmente crecientes significan también aislamiento creciente, soledad y angustia. Conforme el preadolescente adquiere consciencia de sí mismo como entidad separada, los vínculos primarios que le unían con su madre son rotos y se hace necesario que obtenga seguridad por otros medios. Tiene que vincularse con las personas que le rodean y consigo mismo a niveles de mayor madurez, ampliando a cada paso sus relaciones con

la comunidad y preservando su individualidad y su autonomía. (Aguirre et al. 1994, p. 244).

Se puede decir entonces que la autonomía en la etapa de latencia tardía, se origina posterior al proceso de separación de los padres al romper los vínculos que le unían a ellos y con los cuales se sentía seguro y protegido. Al ingresar a la latencia debe relacionarse con otros y desarrollar su yo de manera adecuada (sus pares) y mediar con la realidad externa que le permita adaptarse a las demandas del medio y de sí mismo. Rapaport, (citado por Santiago et al., 2013), se refiere a la autonomía yoica como, “La capacidad del yo de no estar ni absolutamente sometido a las exigencias del medio externo, ni absolutamente sometido a las exigencias del mundo pulsional. (p. 1).

#### **6.4 Introyección de normas y adaptación del yo a la realidad**

En la etapa de latencia tardía el yo del niño se encuentra en condiciones de aceptar las exigencias que le hacen los adultos, y de aceptar las restricciones establecidas por la sociedad sobre sus impulsos. El niño puede identificar que las limitaciones que le coloca a su yo, le aseguran la proximidad y seguridad emocional por parte de los adultos en su contexto; padres y profesores. La familia y la escuela o colegio tienen un papel fundamental en el desarrollo psicoafectivo del latente.

Al respecto, Berryman (1994), señala, “No siempre los padres pueden estar alertas vigilando las acciones de sus hijos. Con el tiempo sus voces y otras voces (maestros, líderes y amigos que enuncian o dan ejemplo de valores y normas) están dentro de la psique del niño, de tal

modo que él puede elegir atender su propia voz interior, la voz de su conciencia” (p.11). Estas situaciones expuestas por Berryman, darían paso a la autocrítica que es propia de la segunda etapa de latencia, en donde el yo del niño adquiere la capacidad de autorregularse y da paso a la toma de decisiones.

Para esto, Villegas (1995), expone que una atmósfera democrática en la casa y en el colegio le permite al niño tomar decisiones y asumir la responsabilidad sobre ellas, actuar dentro de límites claros, experimentar empatía, mirar la regla como producto del consenso, aspectos relevantes del desarrollo moral.

Pero la otra polaridad del desarrollo moral y la adaptación seria, lo planteado por Fenichel (1984). Este autor menciona que el temor al castigo y el temor de perder el cariño de los padres dan motivo a la defensa. Existen situaciones que hacen que el niño frente al peligro de ser descubierto, cese la actividad por la cual sería castigado; o la actividad que le genera conflicto con el medio externo se siga realizando en silencio de manera silenciosa.

Un paso importante en la maduración afectiva de la etapa de latencia tardía, sería que ulterior a las prohibiciones establecidas por los padres, estas sigan conservando su eficacia, aún en ausencia de éstos.

Al hablar de maduración afectiva, Maccoby (1980), es de la opinión que al mismo tiempo que la conducta del niño en la etapa de latencia tardía, está regulada menos por sus padres y más por el mismo. El yo ideal del niño incorpora muchos interrogantes (¿quiero o debo?); que le ayudan a controlar sus impulsos para efectos de ser considerado un buen niño.

Pero a medida de que el niño interioriza los valores y patrones de conducta y las exigencias de la sociedad, logra un equilibrio mediante el cual, pasa a realizar las cosas voluntariamente.

Por lo que yo en la etapa de latencia se encuentra ligado a la represión de los instintos y la adaptación al mundo externo. Tal como lo expone, Freud, A (1954):

El periodo de latencia se inicia con una decadencia de la fuerza instintiva, condicionada fisiológicamente y caracterizada por una tregua en la guerra defensiva dirigida por el yo. Ha llegado el tiempo de hacer otras tareas, en las que adquiere nuevos contenidos, conocimientos y capacidades. Simultáneamente, se fortifica en relación al mundo exterior. Se siente frente a él menos desamparado y sometido y ya no lo concibe tan poderoso como antes. (p. 161)

La adaptación al mundo en la etapa de latencia implica que el niño renuncie a los impulsos y la búsqueda de gratificaciones. Al respecto Berta Bornstein, (citada por Urribarri, et al. 2008) propone: “El yo del niño latente es menos rígido (...) y puede lanzarse en alto grado a hacer frente a la realidad externa y buscar gratificaciones en ella” (p. 40).

La angustia frente a la realidad externa es reemplazada ante la angustia por los nuevos representantes de la normas y valores introyectados de los padres.

Según Freud, A. et al. (1954):

Hace su entrada la angustia ante el superyó. El sentimiento de culpa ante la conciencia. Esto significa que el yo del periodo de latencia ha adquirido un nuevo aliado en la lucha

destinada a dominar los procesos instintivos. El sentimiento de culpa o ansiedad ante la conciencia prepara la defensa contra el instinto en el periodo de latencia, así como la angustia objetiva lo hizo en la temprana infancia. (p.162)

El período de latencia, instala en el yo del niño, una instancia permanente su superyo, sometido a las exigencias de quienes lo rodean, se produce un cambio en la angustia infantil, disminuye el miedo al mundo exterior, y paulatinamente se ve reemplazado por la angustia de la conciencia moral y el sentimiento de culpa

Debido a lo anteriormente expuesto, se expresa que el ser latente se encuentra expuesto a “la influencia desorganizadora de las fijaciones pulsionales y yoicas; y cada una de estas etapas tratará de unificar y armonizar nuevamente los impulsos discordantes y anacrónicos del yo y del ello”, (Blos, 1986, p. 42).

Las pulsiones y el mundo del inconsciente en la etapa de latencia tardía, se encuentran relacionados con el conflicto existente entre el proceso primario y secundario de pensamiento, que rige y controla los impulsos en esta etapa. La manifestación de lo inconsciente se traduce a actos impulsivos que actúan fuera del yo, en su deseo de complacer los mandatos que el ello impone.

El proceso primario de pensamiento, es el proceso más incipiente del psiquismo que se relaciona con lo simbólico y se relaciona con el principio del placer. Este se halla compuesto en primera instancia, por elementos que no tienen acceso a la conciencia y constituyen lo que se

denomina como reprimido; en el niño, estos aspectos pueden hacerse conscientes en cualquier momento, generándole angustia. Por otra parte se halla compuesto por elementos que no pueden aflorar al consciente, pero aún llegan a este por vías indirectas, como síntomas o terrores nocturnos.

El proceso secundario de pensamiento ligado a la realidad externa, da paso a las reglas y normas y adaptación al mundo de las leyes, que le permiten al niño ser aceptado por los adultos.

En la etapa de latencia tardía, lo que inconscientemente es reprimido, se encuentra relacionado con la represión impuesta por la introyección de los mandatos que provienen del mundo externo, a través de su relación con los objetos. El niño conoce sus deseos, pero una vez ha internalizado los mandatos del superyó y de las reglas impuestas por sus padres, requiere del permiso de otros para poner en marcha sus impulsos.

Para Bornstein (citada por Urribarri et al., 2008) en la segunda etapa de latencia o latencia tardía, “El yo está expuesto a menos severos conflictos en virtud de los hechos, por un lado las demandas sexuales se tornan menos pujantes y, por el otro, el superyó se ha vuelto menos rígido” (p.40).

En la etapa de latencia tardía, el camino del principio del placer hacia el principio de la realidad, significa para el niño adaptarse a los mandatos de la realidad y postergar su satisfacción. Esto implica que este debe aprender a manejar sus frustraciones, aspecto decisivo para la adaptación social y escolar.

Por otra parte la represión de los impulsos agresivos y la realidad se encuentran en conflicto, en el momento que el latente, quiere ser escuchado. En ese momento priman los deseos de que se le entienda y se le oriente. Si este deseo no es satisfecho, busca que se le escuche de otra manera, por lo que en ocasiones la agresividad se desplaza hacia otros o hacia sí mismo.

Según Freud, A et al. (1954). El yo del niño en etapa de latencia utiliza mecanismos defensivos de negación, represión, formación de fantasías y formación reactivas, los cuales utiliza con el fin de evitar el displacer de origen externo e interno, al hablar de la negación y la represión se refiere a estas de esta forma:

El método de la negación en el que se basa la fantasía de conversión de la realidad en lo contrario se emplea en toda situación en que no se es posible huir de una situación penosa procedente del mundo exterior. La represión consiste en no admitir en la conciencia las imágenes y las ideas que representan en la psique la tendencia instintiva, y crea la ilusión de que el deseo mismo ha dejado de existir. Actúa ahora desde el inconsciente pero deja al menos por un tiempo de causar tensión y sufrimiento en la superficie de la psique (p.116).

Las fantasías en la latencia tardía acompañan al niño a elaborar la realidad que les produce angustia, dolor o miedo. La fantasía hace parte de la armonía de sus deseos, por lo que suele sumirse en un sueño diurno, en donde sus anhelos son satisfechos.

A pesar de que en la latencia tardía el niño es consciente de la realidad y que ya no debe creer en héroes o fábulas. Todavía desea creer que los sueños se hacen realidad; que

pueden llegar a ser princesas y reyes, o los mejores en el juego, en la actuación, en el barrio y, en general, en todo lo que se proponen. La realidad externa se impone al niño en la latencia tardía en forma de sublimación. Las tareas que realiza, le permiten encontrar la satisfacción de sus pulsiones instintivas. Así mismo, la adaptación en esta etapa permite que el niño entienda que existen limitaciones que son propias de esta edad y que no trastocan su autonomía.

Pero la naciente libertad del pensamiento en función del yo, lucha contra las realidades que se le imponen, por lo que para el latente es importante entender el porqué de las cosas, ya que siente que se le trata como niño y se le exige al mismo tiempo responsabilidad y deberes de una persona más grande, esto resulta aparentemente más fácil para las niñas que para los niños. Bosacki (2003), examinó las diferencias individuales en las relaciones entre la comprensión sociomoral y los géneros. Los resultados de esta investigación indican que las niñas son más dependientes que los niños en lo relacionado con lo moral.

La autonomía y la adaptación a la realidad, desde un pensamiento libre hacia la autocrítica, hacen que el yo del niño se torne más maduro y adquiera la noción de responsabilidad por sus acciones. Según Blos et al. (2011), “La represión, la sublimación y la expansión yoica son las contribuciones que el periodo de latencia hace al desarrollo”. (p.35).

## **6.5 Logros y fracasos del yo en la etapa de latencia**

El yo en la etapa de latencia, adquiere autonomía e independencia a través de la internalización de las relaciones objétales que han pasado a ser parte de las representaciones del

niño y las necesidades del niño no se canalizan a través de las expresiones pulsionales directas, si no que aparecen bajo la forma de derivados pulsionales y existe mayor capacidad de síntesis del yo. (Blos, et al. 2001).

Los logros asociados a la etapa de latencia (temprana y tardía), permiten que posteriormente el adolescente tenga una adecuada estabilidad emocional y afectiva que se refleje en una disposición a las relaciones con otros y a la seguridad en su proyecto de vida, y a la consolidación del yo.

Los logros en la latencia según (Blos, 1963/2001 y Brainsky, 2003) son los siguientes:

- Cambios en las relaciones de objetos por identificaciones
- Aumento de la orientación hacia el yo interno y automatización de algunas funciones del yo, entre las cuales se puede tomar la síntesis.
- Mayor resistencia a las regresiones
- Formación de un yo crítico que colabora con el superyó a favor de la autoestima
- Aumento de la capacidad de verbalización y disminución de la expresión a través del lenguaje corporal
- Mayor dominio del ambiente a través del proceso secundario de pensamiento
- Capacidad empática y sentimientos altruistas
- Menor propensión a refugiarse en fantasías

Según Urribarri et al. (2008), (...) la latencia representa no una etapa de detenimiento del desarrollo (...) si no la adquisición de nuevos mecanismos que establecen un aparato

psíquico distinto y mejoran la relación con el mundo, en los planos intrasubjetivos e intersubjetivos. (p.8).

Tamez, Russo, Roa, Ortega & Galindo (2006) proponen los siguientes logros en el desarrollo psicoafectivo del niño en etapa de latencia temprana y tardía:

- a) Del egocentrismo primitivo al conocimiento y amor al otro.
- b) De la angustia primitiva a la internalización del objeto.
- c) De la expresión de la agresión a la canalización por el sentimiento de culpa y de su socialización.
- d) Del desconocimiento de su lugar de género a la identificación de género.
- e) De las expresiones afectivas, impulsivas y ambivalentes a la organización estructural y afectiva mediante el equilibrio entre la satisfacción de deseo y necesidades, y la adaptación a la realidad.

Otros autores como Freedman (1996) generalizan los logros de la segunda etapa de latencia o tardía. Según Freedman, se pueden mencionar, 10 experiencias importantes para el desarrollo afectivo en la etapa de latencia:

- 1. La gemelaridad
- 2. la eficacia
- 3. la fantasía cultural
- 4. la evocación
- 5. Lo afectivo
- 6. El Alineamiento
- 7. El auto-delinear
- 8. El idealizar

## 9. El Reflejo

## 10. La prohibición de protección

Los logros en el desarrollo psicoafectivo al finalizar la etapa de latencia se centran en un yo más efectivo en su accionar, que permiten las descargas sublimatorias, lo que se refleja en una menor presión superyoica, por lo que decrece la angustia y se afianza el principio de la realidad. Se obtiene un yo más autónomo, menos conflictuado y más estructurado, capaz de relacionarse de manera sana y funcional (Urribarri et al., 2008). Se contempla entonces según Mises (2010), el desarrollo afectivo en la segunda etapa de latencia o tardía, como un periodo de desarrollo de habilidades, crecimiento del yo y adaptación a la realidad, que prepara al niño para el manejo autónomo en la adolescencia.

Desde un punto de vista clínico, Lasa (2010), menciona que los alcances de la latencia en términos generales hacen referencia de igual forma que en los postulados anteriores que en este periodo se da paso a la autonomía del yo ligado a la disminución del investimento anterior ligado a las figuras parentales lo que conlleva a la búsqueda de espacios propios y sus propios intereses dando paso a una reafirmación narcisista, pero, también hace referencia a que la dinámica pulsional cambia y debido a esto el niño se ve obligado a realizar unas renunciaciones edípicas, pero estas expresiones emocionales inhibidas son reemplazadas por la expresión de afectos o impulsos positivos o negativos, de manera más discreta por medio de los juegos sociales con los pares. Estas situaciones sociales, dan paso al carácter para afrontar situaciones nuevas y ejercer un sano autocontrol de sí mismo; esto se traduce en un punto de valor clínico debido a que puede evaluar sus cambios con la construcción de un super yo flexible y protector que le permite ir organizando su personalidad y su yo. Es posible que esta construcción se pueda ver entorpecida por los deseos

de los padres, que en algunos casos desde el punto de vista clínico realizan en el niño la proyección de sus propias situaciones de abandono en la infancia, colocándole una gran responsabilidad frente a los logros y fracasos del yo.

Según Lasa et al., 2010, la personalidad en la latencia oscila en dos puntos opuestos extremos:

Uno más frecuente-en los tiempos actuales- es el de desarrollar mecanismos maniacos, con tendencia, a exigirse una imagen megalománica de sí mismo, que le hace perseguir un yo inalcanzable por desmesurado y grandioso. La prepotencia y la arrogancia son el precio que pagara para mantener una autoestima permanentemente amenazada que le obliga a imponer su superioridad, tratando de abusar de la tiranía y la imposición violenta. La impaciencia, la impulsividad y la discontinuidad marcaran su sintomatología, relaciones y comportamiento. (...) y la otra situación actual frecuente, es el desarrollo de una posición de victimismo e inferioridad, con tendencia permanente a desvalorizarse y buscar beneficios de la queja y la impotencia. (...) La inhibición, la dependencia infantilizada y el fracaso son conductas de auto sabotaje de sus posibilidades. (p. 26).

En términos generales la etapa de latencia proporciona al niño y a la niña, la oportunidad de consolidar el yo, de crecer de manera autónoma, de autorregularse a través de la sublimación, se descubre la potencialidad de nuevos espacios propios y amistades con intereses en común, integrar sentimientos ambivalentes; debido a esto es de suma importancia el adecuado acompañamiento en esta etapa, indicando al niño sus fallas y dándole la oportunidad de corregirlas, pero al mismo tiempo, es importante dejarle que aprenda de las experiencias o circunstancias

específicas de esta edad lo que le confiere la oportunidad de madurar y reorganizar su aparato psíquico.

## Capítulo VII: Programa Pares e Impares

### 7.1 Técnicas lúdico-educativas y desarrollo afectivo

El juego es algo inherente a la etapa infantil y al hombre. La diferencia radica en los juegos que resultan interesantes y atractivos de acorde a las diferentes etapas evolutivas. A través del juego y su simbolismo el niño es capaz de expresar y elaborar un cúmulo de emociones y sentimientos que no logra expresar abiertamente.

Entender al infante y sus conflictos implica entender el mundo simbólico del niño que se da a través del juego. La mente del niño puede percibirse como irreal debido a la simbología del juego o como una realidad distorsionada. Esto representa las dificultades que ellos no pueden enfrentar, los problemas que no quieren entender y aceptar el mundo de los adultos con problemas de adultos.

El terapeuta debe sumergirse en un universo irreal, descifrarlo y tornarlo entendible y aceptable para el infante. Ser parte de lo representado en el juego y llevarlo al plano consciente; esto significa “partir del lenguaje simbólico y trasladarlo al nivel de las palabras” (Zabarain, et al., 2007).

Para Janin (2006), “En los niños hay predominio de representaciones visuales y cinéticas; se debe estar atento a las acciones, a los movimientos, a los grafismos y no solamente a la

palabra”; “Jugar es una parte fundamental del discurso infantil; el niño despliega en él diversos sentidos; lo hace a través del contenido del juego y la forma que utiliza para expresarlos” (Frizzra y Heuser, 2006). Ambos conceptos resaltan el papel de lo lúdico y lo simbólico, como atractivo ante los ojos del niño.

La actividad lúdica se refiere al juego y a diversión y la educación se ha apoyado en esta herramienta para hacer más ameno el aprendizaje. Dentro de las actividades recreativas encontramos los juegos, los cuentos, las adivinanzas, los deportes, las historietas, las narraciones, los cuentos, los dibujos animados, los videos juegos etc. En la latencia tardía el juego sigue interesando al niño, lo que cambia es la manera como juega, pasando un poco más a la interactividad y virtualidad.

Los juegos son fruto de la espontaneidad de los niños y su relación con el entorno que es en donde se desenvuelve este, y de allí toma algunas ciertas cosas y las combina con sus fantasías. A través del tiempo los niños siempre han buscado historias como medios de diversión desde los cuentos y actualmente son reemplazados por los dibujos animados o Historietas en video, siendo de mucha acogida por los niños del periodo de latencia.

Los videos son un buen mecanismo para lograr procesos de identificación y de facilitar la elaboración de conflictos por lo cual se trabajará con ellos en la presente investigación buscando generar espacios que faciliten el desarrollo del niño. El niño aprende a través del juego ya que este simboliza la proyección de fantasía que se realizan mediante el acto del juego.

El juego le proporciona un ambiente seguro a través del cual puede expresarse y sublimar temores y ansiedades, que se han desarrollado en la cotidianidad. Debido a esto es importante acercarse a la mente infantil por medio del lenguaje que normalmente utiliza, permitiéndole proyectar, identificarse y elaborar mediante el acto del juego.

Las técnicas lúdicas educativas, constituyen el apoyo a la implementación de programas dirigidos a niños, que le muestran la realidad en un lenguaje que él puede entender. Las técnicas lúdicas- educativa más usuales, son: el cuento, los dibujos, el psicodrama, el juego en casa y las historias animadas.

## **7.2 Pares e Impares**

### **7.2.1 Introducción**

El programa de educación y desarrollo psicoafectivo “Pares e Impares” está dirigido a niños y niñas en edades comprendidas entre 8 a 12 años de edad, y es el resultado de una investigación que empezó en el año 1997, buscando dar continuidad al proceso de educación y desarrollo psicoafectivo para la población en periodo de latencia y preadolescencia para ampliar así el alcance de la educación psicoafectiva del programa “Pisotón”. Este programa ha sido aplicado a grandes grupos de niños de 2 a 7 años y posee una larga experiencia dando una respuesta conciliatoria que permita prevenir y promocionar la salud integral del individuo a través de la intervención con el niño y su familia en el medio escolar. Estos programas se han basado en la teoría evolutiva y permiten la internalización del conocimiento sobre el sí mismo y sus concomitantes, en el espacio escolar, con la intervención permanente de las personas más

importantes en el desarrollo del niño, padres, docentes y del mismo niño reconociendo en él sus polaridades, estructuras y períodos sensitivos durante los cuales se desarrollan importantes procesos psicológicos.

El programa “Pares e Impares” busca facilitar mediante las técnicas lúdico-educativas de dibujos animados, análisis de las historias, psicodramas, juegos y relatos vivenciales; la expresión de sentimientos, el conocimiento de sí mismo y el manejo adecuado de conflictos en el niño y el joven en su ambiente, tanto familiar como escolar y social, con el fin de propiciar la maduración emocional y la resolución de procesos individuales, familiares y sociales en situaciones adecuadas y especiales.

### **7.2.2 Estructura del programa**

Después de un estudio exhaustivo sobre psicología evolutiva, psicopatología y técnicas Lúdico - educativas, se estructuró el programa de educación y desarrollo psicoafectivo de la siguiente forma:

- 1. Conferencia para padres y maestros** sobre desarrollo psicoafectivo.
- 2. Dibujos animados**, en donde un grupo de personajes vive diferentes circunstancias y conflictos que se presentan en el proceso de desarrollo, propiciando la identificación proyectiva.
- 3. Análisis de historias**, en donde al final de cada dibujo animado se presentan varias opciones de finales; el grupo de niños discute sobre éstos y además propone opciones diferentes, proyectando sus necesidades, realidades, fantasías y deseos.

**4. Psicodramas**, sobre cada una de las temáticas presentadas en los dibujos animados, permitiendo la expresión proyectiva y la experimentación con mayor monto de descarga afectiva y motora en la actuación.

**5. Juego en casa**, sobre las temáticas de los dibujos animados y el psicodrama, que permiten la proyección e identificación en un ambiente que propicia la comunicación y elaboración junto con sus figuras vinculares.

**6. El relato vivencial**, que propicia la diferenciación entre fantasía y realidad, al expresar las experiencias vividas en cada una de las circunstancias de la vida del niño, permitiendo la elaboración, la reintroyección y la resignificación.

**7. Taller de integración** de padres, maestros, hermanos y niños, en el cual de manera lúdica se viven las situaciones de cada temática trabajada durante el año escolar, y se evalúan los logros y resultados.

### **7.2.3 Aplicación del programa**

La aplicación del programa se hace de la siguiente manera:

#### **-Taller de presentación inicial dirigido a los padres:**

Conscientes de la gran importancia que tienen los padres en el proceso de formación de sus hijos y de que constituyen el primer agente educativo de estos, todo programa que pretenda facilitar el desarrollo infantil debe involucrarlos en todos sus aspectos. Razón por la cual, en el taller se da una información teórica concerniente a cada uno de los aspectos relevantes del desarrollo psicoafectivo relacionado con las edades que se abordan en el programa.

La actividad por tanto se inicia con este taller, ya que en él no solo se brinda la información concerniente al desarrollo psicoafectivo, sino que también se hace la presentación del programa “Pares e Impares” y se resalta la importancia de la participación y compromiso de los padres en la consecución de los objetivos del mismo.

**-El orden del programa es el siguiente:**

Inicialmente se proyecta el video con la historia en dibujos animados correspondiente a la primera temática y al final de la proyección se discuten los finales propuestos y los que adicionalmente los niños planteen; esta actividad puede tomarse dos sesiones cuando el tamaño del grupo es mayor de 25 niños; en las siguientes sesiones se realizan los psicodramas relacionados con la historia y, una vez finalizados los psicodramas, se envía el juego - tarea en casa correspondiente; por último se efectúa el relato vivencial. Luego se pasa a la siguiente temática y así sucesivamente hasta abordarlas todas.

**-El programa finaliza con el taller de integración** familiar consistente en una serie de dinámicas basadas en temas del desarrollo psicoafectivo trabajados en el programa “Pares e Impares” durante el año. Los personajes de las historias encarnan diversos ideales e inquietudes planteadas en la etapa, viviendo diferentes situaciones que se resuelven de forma variada según los conflictos y circunstancias a los que se enfrentan.

Para el desarrollo de los dibujos animados, psicodramas, juegos y relato vivencial se tuvieron en cuenta 8 temáticas básicas que si bien no constituyen la totalidad de las circunstancias vivenciadas en el proceso de desarrollo, sí los conflictos y momentos

trascendentales que se viven en los diferentes periodos sensitivos evolutivos. Estas temáticas son:

1. Diligencia vs. Inferioridad
2. Cambios físicos e Identidad
3. Timidez e Inseguridad
4. Aceptación del grupo e Identidad (Tema 1)
5. Aceptación del grupo e Identidad (Tema 2)
6. Identificación Introyectiva e Identidad
7. Autonomía e integración al grupo
8. Adaptación y Autoridad
9. Ideal del yo y Logros del yo

#### **7.2.4 Relación de los temas con el desarrollo psicoafectivo en la latencia**

##### **-Tema: diligencia vs. Inferioridad**

El tema de Diligencia vs. Inferioridad, se desarrolló a través de la historia “El experimento”, así como el juego “Lo que puedo...”. Esta historia muestra la importancia que tiene para el niño en esta etapa de la vida demostrar su capacidad de dominar el ambiente a través de sus habilidades y fortalezas, y expresa los conflictos a los que se enfrenta cuando no logra demostrar esas habilidades, generando sentimientos de inferioridad e incapacidad. Esta situación se supera cuando logra mostrar en forma efectiva el dominio y manejo de las situaciones poniendo en acción su potencial y capacidades. En la historia “El experimento” se visualiza una situación en donde se evidencia cómo cada uno de los personajes tiene diferentes habilidades y formas de demostrarlas. Adicionalmente, se revisan diferentes opciones para

resolver adecuada o inadecuadamente la situación, de manera que el niño reconozca sus habilidades y haga buen uso de ellas.

En el juego “Lo que puedo...” se experimenta el reconocimiento de las habilidades del niño, de los padres y de los hermanos, con el objetivo de enfatizar sus propias habilidades y compartir la vivencia de reconocer en los otros, sus capacidades. También se reconocen indirectamente las debilidades o incapacidades, de manera que se enfrenta la noción de realidad acerca de las posibilidades de desarrollo.

### **-Tema: cambios físicos e Identidad**

En esta temática, se promueve el reconocimiento de los cambios físicos así como las diferencias de aspecto entre los niños debido a su desarrollo variable y sus particularidades, de manera que el niño se acepte a sí mismo y a los demás con sus características y cambios. La historia desarrollada para esta temática es “El baile”, el cual ejemplifica las situaciones y vivencias que experimentan los niños debido a estos cambios y muestra cómo se logran manejar al apropiarse de la realidad de su esquema corporal internalizando y asimilando los cambios, a la vez que se apoya la estructuración de la imagen inconsciente del cuerpo. En el juego “Vamos a contar historias” se acentúa la posibilidad de encontrar muchas diferencias físicas de tal manera que se facilite la apropiación de la temática del sí mismo corporal.

### **-Tema: timidez e inseguridad**

En la historia “La audición” se aborda el tema de la timidez e inseguridad. A través de la historia se promueve el reconocimiento de sentimientos de inadecuación y temor ante situaciones que exigen mostrarse y ejecutar acciones ante otra persona o un público, de manera que se pone

en evidencia las características del niño para manejar habilidades sociales y exponer su yo a la evaluación y juicio de otros. En el análisis de las situaciones se examinan diferentes opciones y se busca generar la capacidad de internalizar modelos a la vez que se acepta la posibilidad de experimentar situaciones sin que se conviertan en traumáticas; al darle comprensión y estructuración, promoviendo el adecuado manejo y fortalecimiento del Yo. En el juego “Baraja de comunicación” se apoya el reconocimiento de situaciones de timidez e inseguridad, así como se propone de una manera divertida la internalización de los procesos que se dan en estas situaciones.

**-Tema: aceptación del grupo e identidad (2 temas)**

Para el desarrollo de esta temática se elaboraron dos historias de dibujos animados: “Las C y C” y “El campeonato”, pues se propone el logro de la capacidad de manejar la adecuada integración al grupo mediante una situación de aceptación o rechazo, buscando el fortalecimiento de la autoestima y el apropiado desarrollo de la identidad, y estos procesos se dan de manera diferencial dependiendo del sexo, por lo cual se hace necesario trabajar las temáticas enfocadas por sexo, aunque la asimilación del contenido de las historias fomenta la temática tanto en niños como en niñas, pero su impacto es más específico en cada uno de ellos. Con los juegos “Escala de amistad” y “Juego de los amigos” se apoya la temática propuesta por medio de actividades divertidas que enfrentan los niños con situaciones en donde se dan las relaciones con amigos y grupos, efectuando distintos tipos de acciones que buscan resaltar el valor del equilibrio entre las necesidades de integrarse y mantener un buen sentimiento hacia sí mismo y sus características particulares.

**-Tema: identificación introyectiva e identidad**

La temática de Identidad se trabaja por medio de la historia de dibujos animados “El clon” en donde se muestra cómo el papel de los pares es muy importante en el proceso de estructuración de la identidad; por esto se hace necesario ayudar a centrar al niño en un equilibrio entre la búsqueda de su adecuado autoconcepto y la influencia de las características sobresalientes de sus iguales. A través de las vivencias de la historia se busca promover esta temática. El juego “Ése quién es, ése soy yo”, tiene la finalidad de que tanto niños como niñas identifiquen diversas situaciones sociales de su comportamiento a través de la percepción de las personas del entorno, amigos y familiares.

**-Tema: autonomía e integración al grupo**

La temática de los pares es muy importante en esta etapa del desarrollo y particularmente el de la autonomía en relación con el grupo; ello es de especial interés para el logro del adecuado desarrollo de la afectividad del niño o niña, por lo cual la historia de dibujos animados “El Disfraz” trabaja esta temática, en donde el personaje principal debe enfrentar el manejo de su autonomía con las exigencias que el grupo hace a sus miembros, mostrando diferentes opciones de solución a la conflictiva, así como explorando otras posibilidades. Con el juego “Nuestras soluciones”, se pretende que tanto niños como niñas a través del juego asuman situaciones divertidas de liderazgo que permitan la autonomía y la toma de decisiones dirigidas hacia un objetivo de logros grupales.

**-Tema: adaptación y autoridad**

En la historia de dibujos animados “El permiso” se desarrolla la temática de la adaptación y la autoridad, mostrando cómo el niño se enfrenta al manejo de las normas que vienen del

adulto, integrándolas con dificultad en su proceso de ajuste al ambiente. En el video se presentan situaciones que dan cuenta de la problemática y se fomenta la internalización de la temática y sus posibles opciones de respuesta. Con el Juego “Yo quiero, yo puedo, yo debo, yo soy”, se busca que niños y niñas por medio de situaciones que ejemplifican su vida cotidiana, puedan identificar diversas respuestas para enfrentar y asumir un comportamiento adaptativo acorde con su edad.

### **-Tema: ideal del yo y logros del yo**

El niño al final de esta etapa integra una serie de características que conforman las bases de la identidad preadolescente y ésta temática se trabaja a través de la historia de dibujos animados “El paseo” en donde se perfilan esas diferentes características que pueden conformar el ideal del yo que cada niño estructura como modelo para su desarrollo futuro, en íntima relación con sus logros, potencialidades y realidades. El juego “Yo soy”, tiene como finalidad realizar la integración de todos los logros del yo en la etapa de latencia, dando paso a las bases de la autonomía y consolidación del yo.

### **7.2.5 Técnicas lúdico educativas utilizadas en el programa**

En el programa de Educación Psicoafectiva se utilizaron las siguientes técnicas lúdico-educativas: historias animadas, el psicodrama, el juego en casa y el relato vivencial. Se describen los conceptos y material utilizado por el programa a continuación:

a. **Las historias animadas:** Tienen como objetivo facilitar el desarrollo psicoafectivo en niños, por medio de la utilización de historias de dibujos animados (videos), cuyas temáticas están

basadas en los diferentes aspectos del desarrollo psicoafectivo. Estas historias tuvieron los siguientes objetivos:

- Promover en el niño la validación positiva de sus habilidades y destrezas, para que pueda manejar adecuadamente el conflicto Diligencia vs. Inferioridad que es muy importante en este periodo del desarrollo, a través de la historia de dibujos animados “El experimento”.
  
- Estimular al niño para que maneje adecuadamente las situaciones en que surgen vivencias de timidez e inseguridad por medio de la historia de dibujos animados “La audición”.
  
- Propiciar la aceptación y adecuación del niño a los cambios físicos que se dan en esta etapa del desarrollo mediante la historia de dibujos animados “El baile”.
  
- Favorecer la aceptación en el grupo de pares en forma adecuada a través de las historias de dibujos animados “Las C y C” y “El campeonato”.
  
- Propiciar el desarrollo de la autonomía en las relaciones con los compañeros y los grupos a través de la historia de dibujos animados “El disfraz”.
  
- Promover el adecuado desarrollo de la identidad mediante la historia de dibujos animados “El clon”.
  
- Facilitar la comprensión y el manejo de la autoridad y la adaptación a las normas y requisitos del ambiente por medio de la historia de dibujos Animados “El permiso”.

-Estimular la formación del ideal del yo y sus logros a través de la historia de dibujos animados “El paseo”.

b. **El psicodrama:** Facilita el desarrollo psicoafectivo en niños por intermedio de la dramatización de otras situaciones relacionadas con la historia, de manera que el niño pueda proyectar sus deseos, emociones y/o conflictos.

c. **El juego en casa:** Facilita el desarrollo psicoafectivo en niños, mediante el juego-tarea en casa, de manera que todos los miembros de la familia conozcan y participen en dicho desarrollo de una forma adecuada, propiciando la comunicación lúdica al interior de la familia. Los juegos que corresponde a los temas son:

Diligencia vs. inferioridad	“Lo que puedo...”
Cambios físicos e identidad	“Vamos a contar historias
Timidez e inseguridad	“Baraja de comunicación”
Aceptación del grupo e identidad	“Escala de amistad” y “Juego de los amigos”
Identificación introyectiva e identidad	“Ése quién es, ése soy yo”
Autonomía e integración al grupo	“Nuestras soluciones”
Adaptación y autoridad	“Yo quiero, yo puedo, yo debo, yo soy”
Ideal del Yo y logros del Yo	“Yo soy”

c. **El relato vivencial:** Facilita el desarrollo psicoafectivo mediante el recuerdo y la elaboración de situaciones vividas en niños, por medio de la utilización del relato vivencial, de acuerdo con los diferentes aspectos que conciernen a este desarrollo, de tal forma que permita su elaboración.

## **Capítulo VIII: Metodología**

### **8.1Objetivos**

#### **8.1.1 Objetivo general**

Evaluar los efectos de un programa de Educación psicoafectiva en el desarrollo psicoafectivo de niños escolarizados de 10 a 12 años (Etapa de Latencia tardía), pertenecientes a colegios de la comuna 5 de la ciudad de Santa Marta.

#### **8.1.2 Objetivos específicos**

-Comparar las características diligencia e inferioridad, cambios físicos e identidad, timidez e inseguridad, aceptación del grupo e identidad, identificación introyectiva e identidad, autonomía e integración al grupo, adaptación y autoridad, en los niños del grupo control y el grupo experimental antes y después de la implementación de un programa de Educación psicoafectiva.

-Comparar las características diligencia e inferioridad, cambios físicos e identidad, timidez e inseguridad, aceptación del grupo e identidad, identificación introyectiva e identidad, autonomía e integración al grupo; adaptación y autoridad, de los niños del grupo experimental posterior a la implementación de un programa de Educación psicoafectiva.

- Evaluar los efectos significativos de los logros del yo de los niños del grupo experimental generados un programa de Educación psicoafectiva.

-Comparar los efectos un programa de Educación psicoafectiva en los logros del yo de los niños y niñas del grupo experimental.

## **8.2 Hipótesis**

H1: Existen diferencias significativas en las evaluaciones del desarrollo psicoafectivo, en el grupo experimental, realizadas antes y después de la aplicación de un programa de Educación psicoafectiva, con respecto al grupo control.

H0: No existen diferencias significativas en las evaluaciones del desarrollo psicoafectivo, en el grupo experimental, realizadas antes y después de la aplicación de un programa de Educación psicoafectiva basado en técnicas lúdico-educativas, con respecto al grupo control.

## **8.3 Tipo de investigación**

Es una investigación de tipo cuantitativo en un nivel explicativo, dentro de un paradigma metodológico empírico-analítico (Hernández, Fernández & Baptista, 2006)

## **8.4 Tipo de diseño**

El estudio corresponde a un diseño cuasi-experimental antes y después con dos grupos.

Este diseño permite comparar observaciones o medidas. Se toman medidas antes y después de que se haya presentado la condición experimental y se comparan con el grupo control al cual no se le aplica la condición experimental (Arnau, J., 1982).

Tal cual como lo expresa Bono-Cabré (2012) “Los diseños cuasi-experimentales, principales instrumentos de trabajo dentro del ámbito aplicado, son esquemas de investigación no aleatorios. Dado la no aleatorización, no es posible establecer de forma

exacta la equivalencia inicial de los grupos, como ocurre en los diseños experimentales” (p. 2).

### 8.5 Universo y muestra

La población objeto de estudio, estuvo conformada por 5 colegios de la ciudad de Santa Marta que se ajustaban a las condiciones de la investigación. La condición inicial fue que los niños que participarían del programa, tuviesen experiencia previa con el programa pisotón y pertenecieran a la comuna 5 de la ciudad de Santa Marta.

Se tuvo en cuenta el estrato socio económico 3, para validar el programa en igualdad de condiciones de la población utilizada en anteriores estudios (Rojas, 2013). La población es tomada en el entorno natural en el que se desenvuelven los niños en las aulas escolares.

Tabla: 1

#### Colegios de la ciudad de Santa Marta en los cuales se implementó el programa

##### Pisotón

<u>Nombre del colegio</u>	<u>Comuna</u>
I.E.D. Francisco Javier	5
I.E.D. INEM Simón Bolívar	5
I.E.D. Rodrigo Galván de la Bastidas	5
I.E.D. Juan Manguel de Ozuna	5

---

**Nota.** Fuente: Programa Pisotón, Universidad del Norte (2010)

De estos colegios que cumplieron con las características de la población que sería seleccionada se eligieron al azar dos colegios para hacer parte de la investigación. De igual forma se hizo al azar la asignación de grupo control y grupo experimental. El colegio Rodrigo Galván de las Bastidas fue seleccionado para participar como grupo control y el colegio Simón Rodríguez fue seleccionado para participar como grupo experimental.

En la selección de los participantes se eligió en un tipo de muestreo intencional de grupos naturales, tanto para la participación del grupo control como del experimental. Para el grupo experimental, se contó con 32 niños y para el grupo control con 31 niños, para un total de 63 participantes.

Se intentó que ambos grupos fueran equivalentes cumpliendo las siguientes condiciones:

- Edad 10-12 años (segunda etapa de latencia o latencia tardía)
- Género: Niños y Niñas
- Que convivan por lo menos con uno de sus padres.
- Estrato socio económico 3
- Que pertenecieran a Colegios de la comuna 5 de la ciudad de Santa Marta.
- Que los colegios hayan participado previamente del Programa Pisotón.

Durante la aplicación del programa, se perdieron 3 sujetos del grupo experimental, quedando solo 29 niños y un sujeto del grupo control, quedando 30 niños; por lo que se tomó la decisión de que ambas poblaciones se equilibraran a un total de 29 niños en cada muestra. 29 del grupo experimental y 29 del grupo control, para un total de 58 niños y niñas que finalizaron el proceso.

Cabe resaltar que la implementación de este programa intento asemejar a las condiciones normales en las que será aplicado, teniendo en cuenta el ambiente escolarizado, donde la población estándar de estudiantes oscila de 25 a 32 niños, aproximadamente por salón de clases.

## **8.6 Variables de estudio**

### **8.6.1 Variable Independiente**

Programa de educación psicoafectiva basado en técnicas lúdico educativas para el desarrollo psicoafectivo en niños en etapa de latencia.

Un programa de educación psicoafectiva se refiere al conjunto de técnicas facilitadoras de carácter educativo - preventivo, que le permite al individuo conocer, expresar y afrontar los conflictos inherentes al desarrollo psicoafectivo. (Russo de Sánchez, Ana Rita 1999; citada por Rojas 2013).

El programa de educación psicoafectiva se desarrolla a través de la utilización de las siguientes técnicas Lúdico educativas, como estrategias de cambio: Videos, Psicodrama, juegos y relato vivencial.

Tabla: 2

**Variable independiente**

<u>Programa</u>	<u>Técnicas Lúdico- educativas</u>	<u>Temáticas</u>
Programa de educación psicoafectiva basado en técnicas lúdico educativas para el desarrollo psicoafectivo en niños y niñas en etapa de latencia	Conferencia para Padres Técnicas Lúdico Educativas de: -Dibujos animados -Psicodrama -Juegos -Relato vivencial Taller de Integración	1. Diligencia - inferioridad 2. Cambios físicos e identidad 3. Timidez - seguridad. 4. Aceptación del grupo e identidad 5. Identificación introyectiva e identidad 6. Autonomía e integración al grupo 7. Adaptación y autoridad 8. Ideal del Yo logros del Yo.

Fuente: elaboración personal (Zabarain, 2014)

### 8.6.2 Variable Dependiente

Desarrollo Psicoafectivo:

“La conjunción de pulsiones, sentimientos, emociones, y reacciones psicológicas influidas por factores biológicos y ambientales que se organizan, se interrelacionan e integran con las otras áreas del desarrollo como son el físico, cognitivo y social, para lograr el adecuado desarrollo y

funcionamiento de la personalidad” (Russo, 2006). El desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia, es abordado en esta investigación mediante 8 temas (Sub variables) que han sido propuestos por autores como Blos et al. (2011) y Erikson et al. (2007).

Tabla: 3

**Variable dependiente**

<u>Sub variable</u>	<u>Conceptualización</u>	<u>Instrumentos utilizados</u>	<u>Items o indicadores</u>
Diligencia-inferioridad	Hacer referencia a la importancia que tiene para el niño en esta etapa de la vida demostrar su capacidad de dominar el ambiente a través de sus habilidades y fortalezas, y expresa los conflictos a los que se enfrenta cuando no logra demostrar esas habilidades, generando sentimientos de inferioridad e incapacidad.	Wartegg campo 3	Expansión y Desarrollo del yo/ Persistencia en la solución de problemas
		Wartegg Campo 5	Capacidad de Logro/Capacidad de decisión
		Cuestionario de desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interés hacia el trabajo escolar</li> <li>- Esfuerzo para realizar tareas</li> <li>- Competencia para obtener una nota</li> <li>- Cumplimiento de tareas</li> <li>- Capacidad de seguir instrucciones</li> </ul>
		Figura Humana Koppitz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomía</li> <li>- Dependencia afectiva</li> <li>- Inadecuación intelectual</li> </ul>
Cambios físicos e identidad	Hace referencia a las situaciones y vivencias que experimentan los niños debido a estos cambios y	Wartegg Campo 1	Concepto del Yo-Autoconcepto adecuado/Fortaleza del Yo

	<p>muestra cómo se logran manejar al apropiarse de la realidad de su esquema corporal internalizando y asimilando los cambios, a la vez que se apoya la estructuración de la imagen inconsciente del cuerpo.</p>	<p>Cuestionario de desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interés en los cambios físicos</li> <li>- Expresiones de su aspecto físico</li> <li>- Preocupación por sus diferencias físicas</li> <li>- Interés en su imagen personal</li> <li>- Inconformidad hacia sus cambios físicos</li> </ul>
		<p>Figura Humana, Koppitz</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interés y ansiedad por el tamaño y crecimiento físico.</li> <li>- Inadecuación física</li> </ul>
<p>Timidez- Inseguridad/ seguridad</p>	<p>Hace referencia al reconocimiento de sentimientos de inadecuación y temor ante situaciones que exigen mostrarse y ejecutar acciones ante otra persona o un público, de manera que se pone en evidencia las características del niño para manejar habilidades sociales y exponer su Yo a la evaluación y juicio de otros.</p>	<p>Wartegg Campo 1</p>	<p>Concepto del Yo- Autoconcepto adecuado/Fortaleza del Yo</p>
		<p>Cuestionario de desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se expresa con facilidad ante los adultos.</li> <li>- Seguridad al hablar en público</li> <li>- Participación en actividades culturales o deportivas</li> <li>- Le gusta sobresalir ante los compañeros</li> <li>- Iniciativa en dirigir tareas o trabajos asignados</li> </ul>
		<p>Figura Humana, Koppitz</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bajo Autoconcepto</li> <li>- Angustia e inseguridad</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Timidez</li> <li>- Adecuada actitud ante las relaciones</li> </ul>
Aceptación del grupo e identidad	Se propone el logro de la capacidad de manejar la adecuada integración al grupo mediante una situación de aceptación o rechazo, buscando el fortalecimiento de la autoestima y el apropiado desarrollo de la identidad, y estos procesos se dan de manera diferencial dependiendo del género.	Wartegg Campo 2	Relaciones Interpersonales adecuadas y afectivas
		Cuestionario de desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actitud ante el rechazo de los compañeros</li> <li>- Ha sido objeto de burlas de parte de sus compañeros</li> <li>- Capacidad de expresar su opinión ante un grupo de amigos</li> <li>- Sumisión de comportamientos inadecuados para ser aceptado por sus compañeros</li> <li>- Es elegido(a) con frecuencia por sus compañeros para actividades escolares o participación en juegos</li> </ul>
		Figura Humana, Koppitz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adecuada actitud ante las relaciones</li> <li>- Timidez</li> </ul>
Identificación introyectiva – Identidad	La introyección permite asimilar perceptualmente al mundo, hacerse de objetos internos que regularicen y resulte una presencia	Wartegg Campo 1	Concepto del Yo- Autoconcepto adecuado/Fortaleza del Yo

	<p>tranquilizadora. Pero la introyección de objetos del contexto, puede en ocasiones limitar el desarrollo adecuado de la identidad.</p>	<p>Cuestionario de desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestación de simpatía y admiración hacia un compañero en especial</li> <li>- Muestra una actitud de `dependencia hacia un compañero</li> <li>- Ha dejado de realizar actividades satisfactorias con el propósito de conseguir la aprobación de sus compañeros</li> <li>- Busca constantemente la aprobación de sus compañeros</li> <li>- Intenta imitar en su comportamiento a sus compañeros de clases</li> </ul>
		<p>Figura Humana, Koppitz</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bajo autoconcepto</li> <li>- Angustia e inseguridad</li> </ul>
<p>Autonomía-integración al grupo</p>	<p>Hace referencia al manejo de la autonomía frente a las exigencias que el grupo hace a sus miembros, mostrando diferentes opciones de solución a las situaciones o problemas.</p>	<p>Wartegg Campo 2</p> <p>Wartegg Campo 1</p>	<p>Relaciones interpersonales adecuadas y afectivas</p> <p>Concepto del Yo- Autoconcepto adecuado/Fortaleza del Yo</p>
		<p>Cuestionario de desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se le observa la mayoría del tiempo solo</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Al integrarse a las actividades con los compañeros prefiere hacerlo con el mismo grupo o con cualquier grupo</li> <li>- Al trabajar en grupo llega a acuerdos con facilidad</li> <li>- Ante una situación en la que no esté de acuerdo es capaz de manifestar su inconformidad ante el grupo</li> <li>- Busca participar con frecuencia de juegos o actividades deportivas con sus compañeros(as)</li> </ul>
		Figura Humana, Koppitz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomía</li> <li>- Adecuada actitud ante las relaciones</li> <li>- Timidez</li> <li>- Ausencia o presencia de hostilidad hacia los demás</li> </ul>
Adaptación y autoridad	Hace referencia a la adaptación a las normas y a la autoridad, mostrando cómo el niño se enfrenta al manejo de las normas que vienen del adulto, integrándolas con dificultad en su proceso de ajuste al ambiente.	<p>Wartegg Campo 4</p> <p>Wartegg Campo 7</p> <p>Wartegg Campo 8</p>	<p>Manejo de la angustia y temores</p> <p>Madurez afectiva- Sensibilidad- afectividad</p> <p>Apertura a la aceptación de Normas y valores</p>

		<p>Cuestionario de desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obedece las ordenes que se le asignan</li> <li>- Muestra una actitud desafiante hacia los adultos</li> <li>- Acepta su mal comportamiento o que actuó de manera inadecuada</li> <li>- Acepta llegar a acuerdos con los adultos con relación a normas y reglas</li> <li>- Se dirige hacia los demás con severidad o poca amabilidad</li> </ul>
		<p>Figura Humana, Koppitz</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Amor y apoyo parental</li> <li>- Percepción de amenaza ante los adultos</li> <li>- Agresividad y Pobre control de impulsos</li> <li>- Evasión y culpa</li> </ul>
<p>Ideal del yo- Logros de yo</p>	<p>La integración de todos los logros del yo en la etapa de latencia, dando paso a las bases de la autonomía y consolidación del yo.</p>	<p>Cuestionario de desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se muestra seguro(a) y confiado(a) de sus cambios físicos</li> <li>- Se identifica de manera adecuada con su grupo de pares manejando las buenas relaciones interpersonales y la autonomía</li> <li>- Es capaz de juzgar sus actitudes de manera crítica</li> <li>- Es capaz de verbalizar adecuadamente sus</li> </ul>

			<p>pensamientos dejando a un lado la frustración y los actos impulsivos</p> <p>- Es una persona diligente y laboriosa.</p>
--	--	--	--

Fuente: elaboración personal (Zabarain, 2014)

Tabla: 4

#### **Variables del Sujeto**

<u>Qué</u>	<u>Cómo</u>	<u>Porqué</u>
Edad	Niños de 10 a 12 años	Es la edad de la etapa a estudiar
Escolarización	Niños escolarizados	Se requiere pues el objetivo es institucionalizar el programa en la educación
Convivencia con padres	Que el niño conviva con al menos uno de sus padres	El programa requiere la colaboración paterna de uno o ambos padres

Fuente: elaboración personal (Zabarain, 2014)

Tabla: 5

#### **Variable del Experimentador**

<u>Qué</u>	<u>Cómo</u>	<u>Porqué</u>
Instrucciones	Se establece un protocolo estándar para las instrucciones	Para que todos reciban la misma instrucción.

Fuente: elaboración personal (Zabarain, 2014)

Tabla: 6

#### **Variables ambientales**

<u>Qué</u>	<u>Cómo</u>	<u>Porqué</u>
------------	-------------	---------------

Lugar de aplicación	Aplicando el programa en un mismo sitio de trabajo para todas las sesiones	Minimizar alteraciones por efecto del ambiente e influencias por cambio de condiciones
Horario	Aplicando el programa en un horario constante	Minimizar alteraciones por efecto del ambiente e influencias por cambio de condiciones

Fuente: elaboración personal (Zabarain, 2014)

## 8.7 Instrumentos

Los instrumentos utilizados en esta investigación fueron los siguientes: El test de Wartegg, el test de la figura humana de Koppitz y el cuestionario de desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia.

### 8.7.1 El test de Wartegg

El Test de Wartegg, fue construido por Ehrig Wartegg, en 1930 en Alemania. Es una prueba de personalidad, gráfica y proyectiva, la cual a través de una serie de trazos, incita al individuo a producir dibujos personales. Su aplicación se realiza en un contexto netamente clínico, y puede implementarse en el área escolar.

El test de Wartegg se interpreta campo por campo teniendo en cuenta los dibujos que el sujeto evaluado realiza como respuesta al estímulo disparador. Así para cada uno de los 8 campos existen una serie de indicadores por medio de los cuales se puede interpretar la relación que

existe entre el dibujo y lo que proyecta nivel inconsciente el evaluado. Una vez analizado cada campo se realiza una interpretación general de la prueba que indica las características de personalidad del sujeto valorado. No es una prueba que necesite estandarizarse porque no presenta baremos y en su aplicación no existe un discurso escrito o un lenguaje que requiera adaptación a este contexto. Simplemente se interpretan los dibujos que realiza el examinado.

La prueba de Wartegg mide 8 campos. Son estímulos simples o compuestos y varían en cuanto a su colocación en el espacio. Mediante este instrumento se miden las siguientes variables: autoestima-fortaleza del yo, relaciones interpersonales, persistencia en la solución de problemas y objetivos, manejo de la angustia, capacidad de logro, capacidad de raciocinio y relación con el mundo externo, afectividad, valores y normas. Se utiliza la versión utilizada por Wartegg y la versión revisada por Salgan del Wartegg avanzado (2006), que incluye la interpretación dinámica de Ofelia Vásquez (Citada por Salgan, et al. 2006).

Esta prueba ha sido validada en varias investigaciones, como es el caso del investigador, Mesonero (1986) de la Universidad Complutense de Madrid España. Así mismo este instrumento ha sido utilizado en investigaciones anteriores de desarrollo Psicoafectivo con niños y niñas con edades comprendidas entre los 6 y 12 años en la ciudad de Santa Marta, Zabarain (2006), y en la ciudad de Barranquilla, López (2006) y avalado como Instrumento de evaluación con esta población por la Universidad del Norte. Posteriormente fue utilizado nuevamente como instrumento de evaluación en investigación aprobada por el CONADI, en la ciudad de Santa Marta para medir Desarrollo Psicoafectivo en niños y niñas de 8 a 10 años de edad, Zabarain (2007).

### 8.7.2 El test de la figura Humana

Fue diseñado por Elizabeth Koppitz (1982); técnica de expresión de dibujo sencilla de facilidad para los niños.

El Test de DFH en la metodología de Koppitz plantea la hipótesis de que estos dibujos reflejan el nivel de desarrollo del niño y las actitudes interpersonales que el maneja hacia sí mismo y hacia las personas importantes en su entorno, así como las actitudes del niño hacia las tensiones y exigencias de la vida y su modo de afrontarlas. Los miedos y ansiedades del niño también se manifiestan en estos dibujos a través de expresiones que pueden ser conscientes o inconscientes para el niño. El DFH es sensible al estado actual del niño, por lo que su evaluación es indicativa de la situación emocional actual que vive el niño.

El test se evalúa con un valor de referencia de cuantos ítems emocionales presenta un niño y Koppitz plantea que cuando no hay indicadores en el dibujo de un niño es probable que el niño no presente problemas emocionales serios. Pero cuando hay un ítem esto puede darse por igual en niños con y sin problemas emocionales. “Sin embargo dos o más indicadores emocionales son altamente sugestivos de problemas emocionales y relaciones interpersonales insatisfactorias” (Koppitz, 1982, p. 62)

Adicionalmente se realizó la agrupación de estos indicadores según lo descrito por Koppitz con relación al desarrollo afectivo en etapa de latencia, tal como aparece en la Tabla 7.

Tabla: 7

### Componentes del desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia, según indicadores del test de la figura humana de Koppitz

Componentes o áreas del desarrollo psicoafectivo	Indicadores emocionales	Detalles
Autoconcepto e inadecuación	Bajo autoconcepto	sombreado de la cara, parte de la cara, Pecas, sombreado general, figura grotesca
	Angustia e inseguridad	Omisión de las piernas, omisión de los pies, omisión de la boca
	Dependencia afectiva	ojos vacíos
	Inadecuación intelectual	cabeza pequeña
	Inadecuación física	Mirada de reojo
Relaciones interpersonales	Adecuada actitud ante las relaciones	brazos abiertos
	Autonomía	cabeza grande
	Timidez	figura pequeña, figura inclinada en 15° o más, omisión de la nariz, omisión de los ojos
Cambios físicos	Ausencia de hostilidad hacia los demás	brazos largos pero abiertos
	Interés y ansiedad por el tamaño y crecimiento físico	sombreado de las piernas
Percepción de los adultos	ansiedad o tensión sexual	piernas juntas, genitales
	Percepción de amenaza ante los adultos o autoridad	nubes, lluvia, nieve
Agresividad e impulsividad	Amor y apoyo parental	sol, luna
	Agresividad y pobre control de impulsos	integración pobre de las partes, figura grande, transparencias, presencia de dientes, manos grandes, omisión del cuello
	Evasión y culpa	manos ocultas

Fuente: Adaptación del test de Koppitz (Zabarain, 2014)

#### 8.7.3 Cuestionario de desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia

El cuestionario de desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia dirigido a docentes, fue construido según las bases conceptuales propuestas por Blos (2001), Erikson (2008), Urribarri (2008) y Freud (1905). Fue diseñado por Ana Rita Russo & Sara Zabarain en el 2011, para ser utilizado como instrumento de evaluación para el programa “Pares e impares”, tal como aparece

en el Anexo J. Como antecedente para la construcción de este instrumento se encuentra el cuestionario construido para la revisión del desarrollo psicoafectivo, durante el trabajo de investigación realizado en la maestría en psicología de la Universidad del Norte (López, & Zabarain, 2006).

Consta de 8 temas asociados al desarrollo psicoafectivo en la etapa de latencia (latencia tardía): Diligencia, cambios físicos, timidez-seguridad, aceptación del grupo-identidad, identificación introyectiva-identidad, autonomía-integración al grupo, adaptación y autoridad, ideal del yo-logros del yo. Cada tema contiene 5 ítems o indicadores para ser respondidos por tres opciones de respuesta: Totalmente de acuerdo, parcialmente de acuerdo y en total desacuerdo. Las opciones totalmente de acuerdo y parcialmente de acuerdo se asocian a la presencia del indicador en el niño, y la opción en total desacuerdo se asocia a que el indicador no está presente en el niño. Este cuestionario se diseñó para tener la percepción de los docentes acerca del desarrollo psicoafectivo de los niños en el comportamiento dentro del aula.

La validación de este instrumento se hizo a través de los siguientes procesos:

- a. Aplicación de prueba piloto a un grupo de 60 niños con igualdad de condiciones a la población sujeto de estudio de la investigación, para mirar la confiabilidad del instrumento.
- b. Aplicación del Alpha de Cronbach para la confiabilidad del instrumento; esto se hizo de manera global y en las sub escalas, en lo cual se obtuvo el siguiente resultado.

Un Alpha general de 0,959. -La sub escala diligencia un Alpha de 0,920, - La sub escala de cambios físicos un Alpha de 0.686, - La sub escala de timidez/seguridad un Alpha de 0,915

-La sub escala de aceptación del grupo un Alpha de 0,713, -La sub escala de introyección de la identidad un Alpha de 0,895, - La sub escala de integración al grupo un Alpha de 0,626  
 - La sub escala de adaptación a la realidad un Alpha de 0,773, - La sub escala de logros del yo un Alpha de 0,818.

c. Validación por jueces del contenido: se entregó el cuestionario a 3 expertos en el tema en las ciudades de Santa Marta, Santa fe de Bogotá y Barranquilla, los cuales expresaron sus opiniones teniendo en cuenta los siguientes criterios:

**Pertinencia:** Cómo se relaciona con el tema.

**Claridad:** De fácil entendimiento.

**Precisión:** Que va directamente al punto.

**Lenguaje:** Palabra adecuadas para el público destinatario.

**Metodología:** Construcción del ítem.

## 8.8 Procedimiento

**Fase 0:** Elección del tema; asesorías de parte del tutor y revisión del estado del arte. Diseño de los juegos del tema 4 al 8 y la construcción y validación del Cuestionario de desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia (CDPL).

**Primera fase:** Esta fase correspondió a la elección al azar de los colegios pertenecientes a la comuna 5 de la ciudad de Santa Marta para la selección de los niños y niñas pertenecientes, al grupo control, y experimental; teniendo en cuenta la equivalencia entre ambos grupos.

**Segunda fase:** Se procedió a la obtención del consentimiento informado de parte del estamento educativo y de los padres de los niños y niñas que serían parte del programa como grupo

experimental y el consentimiento de los estamentos educativos y de los padres de los niños y niñas del grupo control.

**Tercera fase:** Se realizó la aplicación de los instrumentos que servirán de pre-test; tanto al grupo control, como al grupo experimental.

Los instrumentos utilizados fueron el test Wartegg y el test de la figura Humana a cada uno de los niños participantes del grupo control y del grupo experimental. Estos instrumentos han sido validados en investigaciones anteriores en la ciudad de Santa Marta y Barranquilla (Zabarain et al., 2006; López et al., 2006). También se aplicó el Cuestionario de desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia (Russo& Zabarain, et al., 2012), para lo cual se solicitó la percepción que los docentes (Docente del grupo control y docente del grupo experimental) tenían a cerca de cada uno de los niños, en cada sub variable.

**Cuarta fase:** Implementación del programa de educación para el desarrollo psicoafectivo al grupo experimental; el cual consiste en 5 etapas:

- Etapa 1. Educación a la comunidad académica y padres de familia a cerca de los conceptos de desarrollo psicoafectivo.
- Etapa 2. Aplicación de los videos. Los videos se caracterizan por un conjunto de imágenes que se visualizan en una pantalla y que posee características de animación (Artificial o grabación de hechos reales), secuencia o argumento, una intención comunicativa con un fin educativo, de entretenimiento y formativo, establecer reacciones del público ante el video y facilita respuestas emocionales y de identificación, a partir de lo cual se interioriza un contenido e Influye en el comportamiento.

- Etapa 3. Psicodrama con niños y niñas: Es un método psicoterapéutico, o más globalmente, un método aprendizaje que incluye el cuerpo como instrumento comunicacional. Formalmente supone la dramatización espontánea de hechos reales o ficticios que permita el descubrimiento vivencial de la riqueza y complejidad de las diferentes situaciones.
- Etapa 4. Juego en casa: Los niños se llevan los juegos para jugar con los padres de familia. Estos juegos están elaborados con base en los logros que deben alcanzar los niños con base en la teoría.
- Etapa 5. Relato Vivencial: Es la narración de un hecho experimentado por el niño en el contexto de las diferentes temáticas. Básicamente se trata de que el niño exprese de un modo muy espontáneo y propio, acontecimientos importantes para él, que él mismo construye y elabora sin tener en cuenta reglas establecidas o condiciones para su construcción.

\*Los videos y juegos que se utilizaron en el Programa fueron validados previamente en la ciudad de Barranquilla, (Rojas, 2013).

**Quinta fase:** Aplicación post-test tanto al grupo control como al grupo experimental para determinar los cambios generados en el desarrollo Psicoafectivo, de ambos grupos.

Los instrumentos utilizados fueron el test Wartegg y el test de la figura Humana a cada uno de los niños participantes del grupo control y del grupo experimental. También se volvió a aplicar el Cuestionario de desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia, para lo cual se solicitó nuevamente la percepción que los docentes (Docente del grupo control y docente del grupo experimental) tenían a cerca de cada uno de los niños, en cada sub variable.

**Sexta fase:** El análisis de datos se realizó por medio del software SPSS y se utilizó el estadígrafo de la prueba F para la diferencia inter grupos y la T de estuden para la comparación intragrupos. La elección de la F de Fisher para el análisis de la diferencia inter grupos se basó en el cumplimiento de los siguientes criterios: Las medidas de los instrumentos son numéricas (con puntuaciones de 0 y 1 para las variables dicotómicas, para los test wartegg y Koppitz; y 1, 2 y 3 para las variables politómicas, para el Cuestionario de desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia), tienen una distribución normal y poseen homogeneidad en la varianza (Green & D Oliveira, 2006).

La población inicial de esta investigación fue de 63 participantes: 32 del grupo experimental y 31 del grupo control. Durante la implementación del programa se perdieron 4 sujetos (3 del grupo experimental y 1 uno del grupo control), por lo que se decidió reasignar el número de 29 participantes en cada grupo, 58 niños y niñas para conservar la homogeneidad de la varianza. Se tomó como referencia el hecho de que el estadígrafo F, ya ha sido utilizado en investigaciones a nivel Nacional e Internacional, con poblaciones pequeñas para la implementación de programas y tratamientos en los cuales se desean comprobar los efectos de unas estrategias o técnicas de intervención (Livacic, Espinoza & Ugalde, 2004; Medeiros & Valenzuela, 2005; Franco, 2004; Saldarriaga, 2014).

### **8.9 Consideraciones éticas**

En la presente investigación se tuvieron en cuenta todas las normas éticas de la Psicología y en especial las contempladas por el Código Ético de la Ley del Psicólogo en Colombia, Ley 1090 de 2006. Se obtuvo el consentimiento informado de los padres y se mantuvo el manejo

confidencial de la información obtenida. (Ver modelo de consentimiento en el Anexo H). La aplicación de los instrumentos se realizó de manera individualizada en un espacio adecuado para su confidencialidad.

## Capítulo IX: Resultados

El programa de educación psicoafectiva “Pares e Impares” se encuentra dirigido a niños y niñas en la etapa de latencia, por lo cual los niños y niñas de la población objeto de estudio se encuentran entre los 10 y 12 años (Segunda etapa de latencia o *Latencia tardía*).

Tabla: 8

### Porcentaje de niños y niñas según la edad grupo control y grupo experimental

Edad	Frecuencia	Porcentaje
10 años	47	81,0
11 años	9	15,5
12 años	2	3,4

Fuente. Población de niños y niñas grupo control y experimental, elaboración personal (Zabarain, 2014).

La población de niños y niñas se encuentra entre los 10 y 12 años de edad, como se muestra en la Tabla 8. Este periodo se identifica como latencia tardía, en donde se evidencia mayor fluidez, mayor autonomía, continuidad y equilibrio de la conducta Bornstein (citada por Urribarri et al., 2008).

Como la selección de la muestra se realizó sujeto a los grupos naturales de los cursos, las edades de los sujetos que participaron a esta investigación, estuvo subordinada a los estudiantes matriculados en estos niveles, tanto del grupo control, como del grupo experimental.

Tabla: 9

**Género**

<b>Género</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Niñas	24,0	41,4
Niños	34,0	58,6

Fuente. Población de niños y niñas grupo control y experimental, elaboración personal (Zabarain, 2014).

La población de niños que participó en esta investigación se encontró distribuida por género por un 41,4% de niñas y un 58,6% de niños, tal como aparece en la Tabla 9.

El programa de educación psicoafectiva cuenta con 8 temas que se tomaron como sub variables del desarrollo psicoafectivo de niños y niñas en la etapa de latencia para su análisis cualitativo y cuantitativo en esta investigación.

Estas sub variables son:

- a. Diligencia –inferioridad
- b. Cambios físicos e identidad,
- c. Timidez e inseguridad
- d. Aceptación del grupo- identidad
- e. Identificación introyectiva e identidad
- f. Autonomía e integración al grupo, adaptación y autoridad
- g. Ideal del Yo- logros del Yo.

La aplicación de los instrumentos para medir las sub variables del desarrollo psicoafectivo, se realizó de manera individual a cada niño y niña del grupo control y experimental en dos momentos, antes de iniciar la implementación del programa y, posterior a este. Los instrumentos utilizados fueron el test de Wartegg, la figura humana de Kopitz y un cuestionario desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia (CDPL).

El análisis de cada instrumento se realizó de la siguiente manera>

-El *test de Wartegg*, se interpretó cualitativamente de acuerdo a los lineamientos planteados por Wartegg et al., (1930); Salgan et al., (2006); en los que el dibujo que se realiza a partir del estímulo de cada campo (cada campo posee varias opciones de respuesta según los dibujos), tiene un carácter significativo específico relacionado con diferentes áreas existenciales del ser humano, que pueden relacionarse al desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia.

El dibujo que se realice puede ser evaluado como un aspecto adecuado o inadecuado para cada campo, presentándose diversas opciones de dibujos para estos aspectos. Al ser los dibujos de cada campo del wartegg totalmente libres y espontáneos de acuerdo al inconsciente, cualquier aspecto (adecuado o inadecuado), es susceptible de ser manifestado por cada persona o cada población de sujetos que se evalué. El análisis cualitativo de cada campo se realizó de considerándoles de acuerdo a la interpretación y análisis del dibujo de cada niño como presentes o no presentes en el campo.

Para poder realizar el análisis estadístico total de cada campo con el SPSS, la valoración cuantitativa que se les asignó a estas opciones fue de (1) cuando la opción del campo se encontraba presente y (0) cuando la opción del campo no se encontraba presente.

-Para el análisis de *la figura humana* se tuvo en cuenta la interpretación de la figura humana con base en los 30 indicadores emocionales que según Koppitz (1982) se encuentran asociados a ansiedades, preocupaciones y actitudes que el niño asume; no inscritos a edad o nivel de maduración específico. Estos indicadores emocionales se seleccionaron y agruparon de acuerdo a cada temática que se relaciona con el desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia relacionados al programa de educación psicoafectiva, tal como se muestra en la Tabla 7.

Para cada sub variable del desarrollo psicoafectivo se evaluaron varios indicadores emocionales del test de la figura humana, tal como aparece en la Tabla 3. La interpretación cualitativa de los indicadores de cada sub variable se hizo con base en los factores que mostraron los dibujos de cada niño como significativamente asociados a un comportamiento o indicador emocional del desarrollo psicoafectivo. Estos indicadores se tomaron como presentes o no presentes en cada dibujo.

Para poder realizar el análisis estadístico con el SPSS, la valoración cuantitativa que se les asignó a estos indicadores fue de (1) cuando el indicador se encontraba presente y (0) cuando no se encontraba presente, para poder realizar el análisis estadístico SPSS.

-El *cuestionario de desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia*, contiene indicadores afectivos asociados a la latencia, según lo planteado por Bloss et al. (2011), Erikson et al. (2008), Freud et al. (1905) y Urribarri et al. (2008). Estos temas o áreas que evalúa el test corresponden a las 8 sub variables del programa; cada uno de estos temas posee 5 preguntas que se contestan valorativamente como Totalmente de acuerdo (cuando la situación se presenta siempre de manera constante); Parcialmente de acuerdo (cuando la situación se presenta algunas veces, de manera irregular), y en Total desacuerdo (cuando la situación no se presenta nunca).

Los indicadores e ítems de cada instrumento utilizado (wartegg, figura humana y cuestionario de desarrollo psicoafectivo); se asociaron a cada sub variable del desarrollo psicoafectivo de etapa de latencia que han sido tenidos en cuenta en el programa y se les asignó la connotación de positivos (+) y negativos (-), relacionados con los logros del desarrollo psicoafectivo en la etapa de latencia de acuerdo a lo planteado por la teoría psicoanalítica (Bloss et al., 2011; Urribarri, 2008).

A continuación se presenta los resultados del efecto del programa de educación en desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia a los niños del grupo experimental y se comparan con los resultados del grupo control el cual no fue expuesto a la implementación del programa.

Se realizaron dos tipos de comparaciones:

Una comparación intergrupala teniendo en cuenta los estadígrafos F de Fischer, con el objetivo de conocer los indicadores del desarrollo psicoafectivo entre el grupo control y experimental,

antes del programa y determinar diferencias entre los grupos después de la implementación del programa.

La comparación intergrupala inicial tiene como objetivo analizar aspectos relacionados con la equivalencia inicial de los grupos con relación a los indicadores del desarrollo psicoafectivo y la comparación intergrupala final posterior a la implementación del programa se hizo para observar los resultados del grupo experimental y el grupo control y determinar si existen diferencias significativas entre los grupos.

La significancia de los resultados se tiene en cuenta con un valor de  $P > 0,05$  para la equivalencia inicial de los grupos control y experimental, teniendo en cuenta la presencia de indicadores del desarrollo psicoafectivo previos a la implementación del programa; y un valor de  $P < 0,05$  para la significancia de la diferencia en los cambios inter e intra grupos en los indicadores del desarrollo psicoafectivo, posterior a la implementación del programa; Barón-López & Téllez-Montiel (2004) “ Si al realizar la prueba Anova se obtiene una significación baja (0,05) se rechaza la hipótesis de que en todos los grupos las medias son iguales” (p.2).

También se realizó otra comparación intragrupal por medio de la T de student para identificar los indicadores del desarrollo psicoafectivo del grupo experimental antes y después de la implementación del programa y determinar si existen efectos significativos. Además se validaron estadísticamente los efectos del programa en el yo de los niños del grupo experimental posterior al programa.

Asimismo se conocen los indicadores del desarrollo psicoafectivo del grupo control antes y después. A este grupo no le fue aplicado el programa de educación psicoafectiva entre la aplicación inicial y posterior de los instrumentos.

## 9.1. Comparación inicial del desarrollo psicoafectivo en grupos control y experimental

Se observan los resultados del grupo control (GC) y el grupo experimental (GE), haciendo en el pre test la comparación intergrupala a través de la F de Fischer, dando respuesta al primer objetivo específico de la investigación.

### 9.1.1 Comparación inicial en diligencia-inferioridad

En la sub variable correspondiente a la **diligencia-inferioridad** se tuvo en cuenta los siguientes indicadores: persistencia en la resolución de problemas, capacidad de logro, autonomía, dependencia, inadecuación intelectual, interés hacia el trabajo escolar, esfuerzo para realizar tareas, competencia para obtener una nota, cumplimiento de tareas y capacidad de seguir instrucciones.

Tabla: 10

**Diligencia- Inferioridad 1a. aplicación de instrumentos**

Instrumentos	<u>Grupo control</u> (n= 29)			<u>Grupo experimental</u> (n= 29)			<u>Anova</u>	
	Presenta	No presenta	Media	Presenta	No presenta	Media	F	Sig.
<b>Wartegg</b>								
<b>Campo 3</b>								
Expansión y desarrollo del Yo/Persistencia en la resolución de problemas y (+)	10,3	89,7	0,10	48,3	51,7	0,48	47056	0,000*
<b>Campo 5</b>								
Capacidad de logro/ capacidad de decisión(+)	34,5	65,5	0,34	37,9	62,1	0,38	0,286	0,595

<b>Koppitz</b>									
Autonomía(+)	34,5	65,5	0,34	27,5	72,4	0,28	1,238	0,271	
Dependencia afectiva (-)	27,6	72,4	0,28	79,3	20,7	0,79	1,476	0,229	
Inadecuación intelectual (-)	24,1	75,9	0,24	13,8	86,2	0,14	4,147	0,046*	
<b>Cuestionario desarrollo psicoafectivo</b>	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo		Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo		
Interés hacia el trabajo escolar(+)	55,2	37,9	6,9	1,52	44,8	48,3	6,9	0,62	0,045
Esfuerzo para realizar tareas(+)	34,5	37,9	6,9	1,72	34,5	58,6	6,9	0,72	0,000
Competencia para obtener una nota(-)	24,1	31,0	44,8	2,21	17,2	34,5	48,3	0,31	0,223
Cumplimiento de tareas(+)	62,1	24,1	13,8	1,52	41,4	51,7	6,9	0,66	1,525
Capacidad de seguir instrucciones(+)	79,3	13,8	6,9	1,28	48,3	51,7	0	0,52	0,731

Fuente: Wartegg (1930); Koppitz (1982) y Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarain, 2012). (n= 29): Número de sujetos; en las comparaciones inter grupal se tomaron 29 sujetos del grupo control y 29 sujetos del grupo experimental, para un total de 58 niños y niñas correspondientes a la población de la investigación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos  $P > 0,05$ .

Se observó que el grupo control y experimental no son equivalentes en cuanto a la persistencia en la solución de problemas<sup>1</sup> (0,000  $P < 0,05$  P) y en la inadecuación intelectual (0,046  $P < 0,05$ ), como aparece en la Tabla 10.

Esto surge por la condición de grupos naturales tomados directamente del aula escolar. Igualmente se tuvieron en cuenta estas características, ya que las diferencia pueden surgir de acuerdo a las condiciones naturales de los grupos.

Los grupos GE y GC son equivalentes en la capacidad de logro en el test de wartegg. En la aplicación inicial del cuestionario de desarrollo psicoafectivo y el Koppitz, al grupo control y

<sup>1</sup>El valor p indica el valor más pequeño al que puede ser rechazado la hipótesis nula, para esta investigación se trabajó con un p-valúe del 0,05.

experimental se observó que los grupos control y experimental son equivalentes en todos sus indicadores, tal como aparece en la Tabla 10.

Los resultados del test de Wartegg según F Fisher indican que el grupo control presenta mayor dificultad que el grupo experimental en la persistencia en la solución de problemas. Ambos grupos presentan dificultad en la Capacidad de logro. El grado de falta de capacidad de decisión frente a los logros de ambos grupos es promedio, mostrando una leve diferencia que beneficia al grupo control.

En el test de Koppitz; se observa que el GC es más autónomo que el GE. El grupo experimental presenta mayor dependencia afectiva. Ambos grupos presentan niveles bajos de inadecuación intelectual. En el cuestionario de desarrollo psicoafectivo, ambos grupos presentan un nivel promedio de interés hacia el trabajo escolar; el GE presenta una leve diferencia que indica que presenta menor interés que el GC. Ambos grupos presentan dificultad en el esfuerzo para realizar tareas. El grupo control se interesa más por competir para obtener una nota que el grupo experimental. El grupo control presenta una mayor tendencia al cumplimiento de tareas y seguir instrucciones que el grupo experimental.

La diligencia en la etapa de latencia tardía, se asocia al alcance de logros y la autonomía del yo. Estos cambios se encuentran sujetos al interés y la persistencia del niño en sus actividades académicas; esto es algo que se presenta asociado a las circunstancias según las condiciones naturales del grupo.

### 9.1.2 Comparación inicial en cambios físicos e identidad

En la sub variable **cambios físicos** se tuvo en cuenta los siguientes indicadores: autoconcepto adecuado, inadecuación física, interés y ansiedad por el tamaño físico, interés por recibir información por los cambios corporales, preocupación por las diferencias, interés por la imagen personal e inconformidad por los cambios físicos.

Tabla: 11

**Cambios físicos e identidad. 1a aplicación de instrumentos**

Instrumentos	<u>Grupo control</u> (n= 29)			<u>Grupo experimental</u> (n= 29)			<u>Anova</u>			
	Presenta	No presenta	Media	Presenta	No presenta	Media	F	Sig.		
<b>Wartegg</b>										
<b>Campo 1</b>										
Concepto del yo- Autoconcepto adecuado/ fortaleza del yo(+)	79,3	20,7	0,79	65,5	34,5	0,65	5,479	0,023*		
<b>Koppitz</b>										
Inadecuación física (-)	41,4	58,6	0,41	51,7	48,3	0,52	0,759	0,387		
Interés y ansiedad por el tamaño y crecimiento físico (+)	24,1	75,9	0,24	34,5	65,5	0,34	2,901	0,094		
<b>Cuestionario desarrollo psicoafectivo</b>	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo				
Ha expresado interés en recibir información sobre sus cambios físicos(+)	48,3	41,4	10,3	1,62	17,2	62,1	20,7	1,03	3,704	0,059
Se expresa positivamente de su aspecto físico (+)	41,4	48,3	10,3	1,69	41,0	34,5	24,1	0,83	1,450	0,234
Expresa preocupación por sus diferencias físicas o cambios corporales en relación con los demás(peso, estatura) (-)	17,2	27,6	55,2	2,38	27,6	37,9	34,5	1,07	0,163	0,688
Se interesa por su imagen y presentación personal(+)	44,8	44,8	10,3	1,66	37,9	51,7	10,3	0,72	0,21	0,648
Ha manifestado sentirse inconforme con sus cambios físicos(-)	6,9	27,6	62,1	2,62	31,0	17,2	51,7	1,21	7,76	0,007*

Fuente: Wartegg (1930); Koppitz (1982) y Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarain, 2012). (n= 29): Número de sujetos; en las comparaciones inter grupal se tomaron 29 sujetos del grupo control y 29 sujetos del grupo experimental, para un total de 58 niños y niñas correspondientes a la población de la investigación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos  $P > 0,05$ .

En los indicadores de la sub variable cambios físicos, se pudo observar que tanto en el grupo control como en el grupo experimental, no existe ansiedad por el tamaño físico, la percepción de inadecuación física, las expresiones positivas de sí mismo, e interés por su imagen personal, mostrando equivalencia entre estos grupos, tal como aparece en la Tabla 11.

Existen diferencias entre ambos grupos con relación a: la manifestación de inconformidad por sus cambios físicos ( $0,007 P < 0,05$ ), y autoconcepto adecuado ( $0,023 P < 0,05$ ), tal como aparece en la Tabla 11. Se tuvieron en cuenta estos indicadores porque estas diferencias pueden presentarse debido a las condiciones naturales de los grupos.

En el test de Wartegg ambos grupos presentan poca dificultad en el autoconcepto, pero el grupo experimental, presenta un porcentaje un poco menor en este indicador. Con relación al test de Koppitz; ambos grupos presentan dificultad en la percepción de inadecuación física, observándose mayor dificultad en el GE. La ansiedad y el interés por el tamaño y crecimiento físico, son similares en ambos grupos.

En el cuestionario de desarrollo psicoafectivo; el grupo control presenta mayor interés en recibir información sobre sus cambios físicos, que el grupo experimental. Ambos grupos presentan dificultad por expresarse positivamente de sí mismos. En el GC y el GE se evidencia preocupación por sus diferencias físicas, un poco más el GE. Ambos grupos se interesan poco por su imagen personal, un poco menos el GE. El grupo experimental presenta mayor inconformidad, que el grupo control, con relación a sus cambios físicos.

Todos los indicadores de los instrumentos se tuvieron en cuenta debido a que es normal que en esta edad evolutiva se acentúen diferencias con relación a la postura frente a los cambios físicos, tal como lo expresa, Ceberrio (2009).

### 9.1.3 Comparación inicial en timidez-seguridad

En la tercera sub variable **timidez -seguridad** se tuvo en cuenta los siguientes indicadores: Autoconcepto adecuado y fortaleza del yo, bajo autoconcepto, angustia e inseguridad, timidez, adecuada actitud ante las relaciones, la expresión ante los adultos, la seguridad al hablar en público, participación en actividades culturales y la iniciativa en dirigir tareas o trabajos asignados en clase.

Tabla: 12

#### Timidez-Seguridad. 1a aplicación de instrumentos

Instrumentos	<u>Grupo control</u> (n= 29)			<u>Grupo experimental</u> (n= 29)			<u>Anova</u>			
	Presenta	No presenta	Media	Presenta	No presenta	Media	F	Sig.		
<b>Wartegg</b>										
<b>Campo 1</b>										
Concepto del yo- Autoconcepto adecuado / fortaleza del yo(+)	79,3	20,7	0,79	65,5	34,5	0,65	5,479	0,023*		
<b>Koppitz</b>										
Bajo Autoconcepto (-)	65,5	34,5	0,66	62,1	37,9	0,62	1,071	0,305		
Angustia e Inseguridad(-)	13,8	86,2	0,14	13,8	86,2	0,14	3,044	0,087		
Adecuada actitud ante las relaciones (+)	58,6	41,4	0,59	51,7	48,3	0,52	0,759	0,387		
Timidez(-)	51,7	48,3	0,52	58,6	41,4	0,59	0,759	0,387		
<b>Cuestionario desarrollo psicoafectivo</b>										
Es un(a) niño(a) que se expresa con facilidad ante los adultos(+)	41,4	48,3	10,3	1,69	41,4	37,9	20,7	0,79	0,847	0,361

Se muestra seguro(a) al hablar en público durante las exposiciones o trabajos en clases(+)	34,5	51,7	13,8	1,79	31,0	44,8	24,2	0,93	0,076	0,784
Participa en actividades de tipo cultural o deportiva establecidas por el colegio(+)	31,0	41,4	27,6	1,97	27,6	48,3	24,1	0,97	0,271	0,605
Le gusta sobresalir delante de sus compañeros (+)	24,1	27,6	48,3	2,24	13,8	41,4	44,8	1,31	1,540	0,022*
Toma la iniciativa en dirigir tareas o trabajos asignados en clases(+)	27,6	41,4	31,0	2,03	20,7	27,6	51,7	1,31	1,058	0,308

Fuente: Wartegg (1930); Koppitz (1982) y Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarain, 2012). (n= 29): Número de sujetos; en las comparaciones inter grupal se tomaron 29 sujetos del grupo control y 29 sujetos del grupo experimental, para un total de 58 niños y niñas correspondientes a la población de la investigación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos  $P > 0,05$ .

Existe equivalencia entre el grupo control y experimental en los indicadores: bajo autoconcepto, angustia e inseguridad, adecuada actitud ante las relaciones, timidez, expresión ante los adultos, seguridad al hablar en público, la participación en actividades deportivas, y la iniciativa en dirigir tareas, con valores ( $P > 0,05$ ). Los grupos control y experimental no son equivalentes en: la inseguridad ( $0,023 P < 0,05$ ), y el deseo de sobresalir ante los compañeros ( $0,022 P < 0,05$ ), como aparece en la Tabla 12. Estos indicadores se tuvieron en cuenta debido a que las diferencias surgen debido a las condiciones naturales de los grupos.

En el test de Wartegg; ambos grupos se observa la presencia de autoconcepto adecuado y fortaleza del yo, de manera promedio. Se encuentra la presencia de un mayor porcentaje de este indicador, del GC que del GE. Los niños del grupo experimental presentan un menor porcentaje cuanto a la seguridad y fortaleza del yo.

En el test de Koppitz; ambos grupos se encuentran en el promedio, con respecto al bajo autoconcepto. Ninguno de los grupos presenta angustia e inseguridad. Ambos grupos, se encuentran en el promedio, con respecto a una adecuada actitud frente a las relaciones; encontrándose un poco mejor el grupo control. Ambos grupos se encuentran en el promedio con respecto a la timidez.

En el cuestionario de desarrollo psicoafectivo; ambos grupos se expresan muy poco frente a los adultos. Tanto el GC como el GE, presentan dificultad para mostrarse seguros al hablar en público; el GC se encuentra un poco mejor en este indicador. Ambos grupos presentan un nivel bajo de participación en actividades de tipo cultural o deportivo organizados por el colegio. A ambos grupos les gusta sobresalir poco delante de sus compañeros; a los niños del grupo control, les gusta sobresalir un poco más. Tanto el grupo control, como el experimental presentan dificultad en la toma de iniciativa en dirigir tareas o trabajos asignados en clase.

La timidez en la latencia tardía se encuentra asociada a la aceptación de los pares que refuerza la autoestima y la expresión social. Estas situaciones se encuentran relacionadas con las circunstancias naturales del grupo. Las diferencias que emergen entre los niños son propias del desarrollo individual del yo.

#### **9.1.4 Comparación inicial en aceptación del grupo e identidad**

En la sub variable **aceptación del grupo e identidad**, se tuvo en cuenta los siguientes indicadores: tipo de relaciones, adecuada actitud en las relaciones, timidez, actitud inadecuada ante el rechazo, burlas o críticas, asumir comportamientos inadecuados para la aceptación de

parte del grupo y la elección frecuente de parte de sus compañeros para la realización de tareas o trabajos.

Tabla: 13

**Aceptación del grupo e identidad. la aplicación de instrumentos**

Instrumentos	<u>Grupo control</u> (n= 29)			<u>Grupo experimental</u> (n=29)			<u>Anova</u>			
	Presenta	No presenta	Media	Presenta	No presenta	Media	F	Sig.		
<b>Wartegg</b>										
<b>Campo 2</b>										
Relaciones interpersonales adecuadas y afectivas(+)	72,4	27,6	0,72	51,7	44,8	0,52	6,907	0,011*		
<b>Koppitz</b>										
Adecuada actitud ante las relaciones(+)	58,6	41,4	0,59	51,7	48,3	0,52	0,759	0,387		
Timidez(-)	58,6	41,4	0,59	51,7	48,3	0,52	0,759	0,387		
<b>Cuestionario desarrollo psicoafectivo</b>										
	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo		Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo			
Actitud inadecuada ante el rechazo de los compañeros(-)	31,0	41,4	20,7	1,59	31,0	34,5	34,5	1,03	0,317	0,576
Ha sido objeto de burlas o críticas de parte de sus compañeros(as)(-)	24,1	27,6	48,3	2,34	24,1	20,7	55,2	1,31	2,106	0,152
Es capaz de expresar sus opiniones ante su grupo de amigos(as) (+)	27,6	41,4	17,3	1,86	24,1	44,8	31,1	1,07	0,131	0,718
Ha asumido comportamientos inadecuados para ser aceptado por sus compañeros(as) (-)	17,2	62,1	72,4	2,66	17,2	48,3	34,5	1,31	3,375	0,072
Es elegido(a) con frecuencia por sus compañeros(as) para la realización de actividades escolares o participación en juegos(+)	13,8	37,9	38,0	2,21	10,3	55,2	34,5	1,24	0,655	0,422

Fuente: Wartegg (1930); Koppitz (1982) y Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarain, 2012). (n= 29): Número de sujetos; en las comparaciones inter grupal se tomaron 29 sujetos del grupo control y 29 sujetos del grupo experimental, para un total de 58 niños y niñas correspondientes a la población de la investigación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos  $P > 0,05$ .

Al comparar los resultados de los indicadores en el GC y el GE se observa que los grupos son equivalentes en cuanto a la adecuada actitud ante las relaciones ( $0,387P>0,05$ ), la timidez ( $0,387 P>0,05$ ). De igual forma existe equivalencia en los grupos en cuanto a la actitud ante el rechazo de los compañeros ( $0,576 P> 0,05$ ), las burlas o críticas ( $0,152 P> 0,05$ ), la expresión de opiniones ante sus compañeros ( $0,718 P> 0,05$ ), el asumir comportamientos inadecuados ( $0,072 P> 0,05$ ) y la elección de parte de sus compañeros ( $0,422 P> 0,05$ ). Los grupos no son equivalentes con relación a las relaciones interpersonales adecuadas y afectivas ( $0,011 P<0,05$ ), como aparece en la Tabla 13.

En el test de Wartegg; existen diferencias entre los grupos en la tendencia hacia las relaciones adecuadas y afectivas. El grupo experimental presenta mayor dificultad en este indicador. En el test de Koppitz; Ambos grupos, presentan un porcentaje promedio en el indicador de adecuada actitud frente a las relaciones. El grupo control, se encuentra un poco mejor en este aspecto. De igual forma ambos grupos se encuentran en un porcentaje promedio de timidez.

En el cuestionario de desarrollo psicoafectivo (CDPL); ambos grupos presentan un bajo porcentaje en la actitud inadecuada ante el rechazo de los compañeros. De igual forma, ambos grupos presentan un porcentaje bajo en las burlas o críticas de parte de sus compañeros. También ambos grupos, presentan un porcentaje bajo de capacidad para expresar sus opiniones ante su grupo de amigos.

Ambos grupos han asumido un comportamiento inadecuado para ser aceptados por sus compañeros. En ambos grupos existe un bajo porcentaje en la elección de parte de sus compañeros con frecuencia para la realización de actividades escolares o la participación en juegos.

Las diferencias entre los grupos se presentan con relación a las relaciones adecuadas y afectivas entre compañeros y la evaluación de los pares y la dificultad para conectarse afectivamente con otras personas, esto se debe a las condiciones naturales de los grupos. De igual forma Moraleda (1995) expresa que los niños en el colegio en la latencia tardía, usualmente no se sienten unidos afectivamente.

### 9.1.5 Comparación inicial en identificación introyectiva-identidad

En la sub variable, **identificación introyectiva - identidad**, se tuvo en cuenta los siguientes indicadores: Adecuado autoconcepto y fortaleza del yo, bajo autoconcepto, angustia e inseguridad, manifestación de simpatía hacia un compañero en especial, actitud de dependencia hacia un compañero, abstención de actividades satisfactorias para la aprobación de sus compañeros, búsqueda constante de aprobación e imitación constante en su comportamiento.

Tabla: 14

**Identificación introyectiva-identidad. 1a aplicación de instrumentos**

Instrumentos	<u>Grupo control</u> (n= 29)			<u>Grupo experimental</u> (n= 29)			<u>Anova</u>	
	Presenta	No presenta	Media	Presenta	No presenta	Media	F	Sig.
<b>Wartegg</b>								
<b>Campo 1</b>								
Concepto del yo- Autoconcepto adecuado / fortaleza del yo(+)	79,3	20,7	0,79	65,5	34,5	0,65	5.479	0,023*

<b>Koppitz</b>										
Bajo Autoconcepto (-)	65,5	34,5	0,66	62,1	58,6	0,41	1,071	0,305		
Angustia e Inseguridad(+)	13,8	86,2	0,14	6,9	93,1	0,07	3,044	0,087		
<b>Cuestionario desarrollo psicoafectivo</b>	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo				
Manifiesta admiración y simpatía por un compañero en especial (+)	34,5	17,2	48,3	2,17	41,4	34,5	20,1	0,83	3,086	0,084
Muestra una actitud de dependencia hacia un compañero(a) o compañeros(as)(-)	6,9	10,3	82,8	2,76	17,2	55,2	27,6	1,38	8,365	0,005*
Ha dejado de realizar actividades satisfactorias para el(ella) con el propósito de conseguir aprobación de sus compañeros(as) (-)	3,4	20,7	75,9	2,69	24,1	31,0	44,9	1,21	4,745	0,034*
Busca constantemente la aprobación de sus compañeros(as) (-)	10,3	37,9	51,8	2,41	20,7	48,3	31,0	1,10	0,251	0,619
Intenta imitar constantemente en su comportamiento a sus compañeros de clases(-)	6,9	20,7	72,4	2,66	20,7	24,1	55,2	1,34	6,044	0,017*

Fuente: Wartegg (1930); Koppitz (1982) y Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarain, 2012). (n= 29): Número de sujetos; en las comparaciones inter grupal se tomaron 29 sujetos del grupo control y 29 sujetos del grupo experimental, para un total de 58 niños y niñas correspondientes a la población de la investigación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos  $P > 0,05$ .

Los grupo control y experimental son equivalentes en los indicadores, bajo auto concepto, angustia e inseguridad, manifestación hacia un compañero en especial, buscar constantemente la aprobación de un compañero, tal como aparece en la Tabla 14.

Existen diferencias significativas entre el GC y el GE, en la actitud de dependencia hacia sus compañeros (0,005  $P < 0,05$ ), la realización de actividades satisfactorias (0,034  $P < 0,05$ ). De

igual forma en la imitación constante de sus compañeros (0,017  $P < 0,05$ ) y en la admiración por un compañero en especial (0,087  $P < 0,05$ ); esto se ajusta a las condiciones naturales de los grupos, por lo que estos indicadores se tuvieron en cuenta en el programa, tal como aparece en la Tabla 14.

En el test de Wartegg, ambos grupos el adecuado autoconcepto y fortaleza del yo, se encuentra en un porcentaje promedio. En el test de Koppitz; ambos grupos presentan un porcentaje promedio de bajo autoconcepto. De igual forma en ambos grupos no se presentan dificultades con relación a la angustia e inseguridad.

En el cuestionario de desarrollo psicoafectivo (CDPL); en ambos grupos se manifiesta admiración y simpatía por un compañero en especial; pero esto es más evidente en el GE. Tanto en el GC, como en el GE, no se presentan dificultades en la actitud de dependencia hacia un compañero en especial; siendo un poco mayor la dependencia del GE. El grupo experimental ha dejado de realizar mayormente actividades satisfactorias con el propósito de conseguir la aprobación de sus compañeros, que el grupo control. En ambos grupos se observa un menor porcentaje en la búsqueda constante de aprobación de parte de sus compañeros. El grupo experimental, intenta imitar más constantemente a sus compañeros, que el grupo control.

La teoría indica que el autoconcepto y la inadecuación son constantes y ambivalentes en el yo del niño, y presentar diferencias individuales en el proceso de búsqueda de identidad en la etapa de latencia tardía; es por ello que la identificación con los pares provee al yo del niño la consolidación del sí mismo.

### 9.1.6 Comparación inicial en autonomía-integración al grupo

En la sub variable **autonomía- integración al grupo**, se tuvo en cuenta los siguientes indicadores: Autoconcepto adecuado y fortaleza del yo, relaciones interpersonales adecuadas y afectivas, autonomía, adecuada actitud ante las relaciones, timidez, ausencia de hostilidad, presencia de aislamiento social, integración al grupo de compañeros, capacidad de manifestar desacuerdos e inconformidad y la participación en actividades deportivas y culturales.

Tabla: 15

#### Autonomía-integración al grupo. 1a aplicación de instrumentos

Instrumentos	<u>Grupo control</u> (n= 29)			<u>Grupo experimental</u> (n= 29)			<u>Anova</u>			
	Presenta	No presenta	Media	Presenta	No presenta	Media	F	Sig.		
<b>Wartegg</b>										
<b>Campo 1</b>										
Concepto del yo- Autoconcepto adecuado /fortaleza del yo(+)	79,3	20,7	0,79	65,5	34,5	0,65	5,479	0,023*		
<b>Campo 2</b>										
Relaciones interpersonales adecuadas y afectivas(+)	72,4	27,6	0,72	51,7	44,8	0,52	6,907	0,011*		
<b>Koppitz</b>										
Autonomía(+)	34,5	65,5	0,34	27,5	72,4	0,28	1,238	0,271		
Adecuada actitud ante las relaciones(+)	58,6	41,4	0,59	51,7	48,3	0,52	0,759	0,387		
Timidez(-)	58,6	41,4	0,59	51,7	48,3	0,52	0,759	0,387		
Ausencia de Hostilidad hacia los demás (+)	24,1	75,9	0,24	27,6	72,4	0,28	0,348	0,558		
<b>Cuestionario desarrollo psicoafectivo</b>										
	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo		Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo			
Usualmente se le observa la mayor parte del tiempo solo(a)(-)	24,1	27,6	48,3	2,24	20,7	48,3	31,0	1,10	2,658	0,109
Prefiere integrarse al mismo grupo de compañeros(+)	65,5	34,5	0,0	1,69	58,6	41,4	0,0	0,83	1,071	0,305

Al trabajar en grupo llega a acuerdos con facilidad(+)	34,5	55,2	10,3	1,76	48,3	37,9	13,8	0,66	1,538	0,220
Ante una situación con la que no esté de acuerdo es capaz de manifestar su inconformidad(+)	31,0	62,1	6,9	1,76	44,8	41,4	13,8	0,69	2,942	0,092
Busca participar con frecuencia de juegos o actividades deportivas con sus compañeros (+)	37,9	44,8	17,3	1,79	24,1	62,1	13,8	0,90	2,432	0,124

Fuente: Wartegg (1930); Koppitz (1982) y Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarin, 2012). (n= 29): Número de sujetos; en las comparaciones inter grupal se tomaron 29 sujetos del grupo control y 29 sujetos del grupo experimental, para un total de 58 niños y niñas correspondientes a la población de la investigación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos  $P > 0,05$ .

El grupo control y experimental son equivalentes con valores de significancia ( $P > 0,05$ ) en los indicadores: autonomía, adecuada actitud ante las relaciones, timidez, ausencia de hostilidad hacia las otras personas, presencia de aislamiento social, integración al grupo de compañeros, llegar a acuerdos con facilidad, capacidad de manifestar inconformidad y la participación en actividades deportivas, tal como aparece en la Tabla 15.

El GC y el GE no son equivalentes con relación a las relaciones adecuadas y afectivas ( $0,011 < P < 0,05$ ) y en el autoconcepto adecuado ( $0,023 P < 0,05$ ), tal como aparece en la Tabla 15; esto se ajusta a las condiciones naturales de los grupos, por lo que estos indicadores se tuvieron en cuenta para el programa.

En el test de Wartegg en ambos grupos, el adecuado autoconcepto y fortaleza del yo, se haya en un porcentaje promedio. Existe diferencia entre los grupos en la tendencia hacia las relaciones adecuadas y afectivas; presentando el grupo experimental mayor dificultad en este

indicador. El grupo experimental presenta un mayor porcentaje en la presencia de relaciones poco afectivas.

En el test de Koppitz; se observa que el grupo control es más autónomo que el grupo experimental. Ambos grupos presentan un porcentaje promedio hacia una adecuada actitud ante las relaciones; encontrándose un poco mejor en este aspecto el grupo control. Tanto el grupo control, como el grupo experimental, presentan un porcentaje promedio de presencia de timidez. En ambos grupos se presenta ausencia de hostilidad hacia los demás; presentando un porcentaje menor en este indicador en el grupo control.

En el cuestionario de desarrollo psicoafectivo (CDPL); en ambos grupos se presenta un porcentaje bajo de cierto, con relación a que se les observe la mayor parte del tiempo solos. Ambos grupos prefieren integrarse al mismo grupo de compañeros. Ambos grupos, al trabajar en grupos llegan a acuerdos con facilidad. Tanto el grupo control, como el grupo experimental, ante una situación con la que no estén de acuerdo, no son capaces de expresar su inconformismo. En ambos grupos se presenta poco la tendencia hacia la participación en actividades de juego o deportivas; el grupo control, presenta un porcentaje un poco más alto que el grupo experimental, en este indicador.

El desarrollo del yo del niño en la latencia tardía, está dado en consonancia con el desarrollo de la autonomía que se logra a través de la diferenciación yoica, partiendo de un proceso de cooperación e intereses de grupo.

### 9.1.7 Comparación inicial en adaptación y autoridad

En la sub variable **adaptación y autoridad**, se tuvo en cuenta los siguientes indicadores: madurez afectiva, apertura a la aceptación de normas y valores, manejo de la angustia y temores, percepción de amenaza ante los adultos, percepción de apoyo y amor parental, agresividad y pobre control de impulsos, evasión y culpa, obediencia ante las reglas que se le asignan, actitud desafiante ante los adultos, aceptación del mal comportamiento, posibilidad de llegar a acuerdos con facilidad y expresión hacia los demás de poca amabilidad.

Tabla: 16

#### Adaptación y autoridad. 1a aplicación de instrumentos

Instrumentos	Grupo control (n=29)			Grupo experimental (n=29)			Anova	
	Presenta	No presenta	Media	Presenta	No presenta	Media	F	Sig.
<b>Wartegg</b>								
<b>Campo 7</b>								
Madurez afectiva(+)	17,2	82,8	0,17	27,6	72,4	0,28	3,598	0,063
<b>Campo 8</b>								
Apertura a la aceptación de normas y valores(+)	31,0	69,0	0,31	13,8	86,2	0,14	10,880	0,002*
<b>Campo 4</b>								
Manejo de la angustia y temores (+)	24,1	75,9	0,24	31,0	69,0	0,31	1,342	0,252
<b>Koppitz</b>								
Percepción de amenaza ante los adultos(-)	100,0	0,00	0,00	3,4	96,6	0,03	4,302	0,043*
Percepción de amor y apoyo parental(+)	3,4	96,6	0,03	3,4	96,6	0,03	0,000	1,000
Agresividad y pobre control de impulsos(-)	65,5	34,5	0,66	41,4	58,6	0,41	1,071	0,305
Evasión y culpa(-)	13,8	86,2	0,14	17,2	82,8	0,17	0,512	0,477

Cuestionario desarrollo psicoafectivo	Totalmente de acuerdo				Parcialmente de acuerdo				En total desacuerdo	
	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo		Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo			
Obedece las ordenes que se le asignan(+)	69,0	24,1	6,9	1,38	55,2	44,8	0,0	0,45	0,223	0,639
Muestra una actitud desafiante ante los adultos(-)	3,4	10,3	86,3	2,83	10,3	13,8	75,9	1,66	5,061	0,028*
Acepta su mal comportamiento o que actuó de manera inadecuada(+)	37,9	48,3	13,8	1,76	41,4	48,3	10,3	0,69	0,003	0,958
Acepta llegar a acuerdos con los adultos con relación a normas y reglas(+)	62,1	34,5	3,4	1,41	48,3	48,3	3,4	0,55	0,126	0,724
Se dirige hacia los demás con severidad o poca amabilidad(-)	10,3	3,4	86,3	2,76	10,3	17,2	72,5	1,62	1,39	0,243

Fuente: Wartegg (1930); Koppitz (1982) y Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarain, 2012). (n= 29): Número de sujetos; en las comparaciones inter grupal se tomaron 29 sujetos del grupo control y 29 sujetos del grupo experimental, para un total de 58 niños y niñas correspondientes a la población de la investigación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos  $P > 0,05$ .

El grupo control y el grupo experimental son equivalentes con valores de significancia ( $P > 0,05$ ) en los indicadores: madurez afectiva, manejo de la angustia y temores, percepción de apoyo y amor parental, agresividad y pobre control de impulsos, evasión y culpa, obediencia ante las reglas que se le asignan, aceptación del mal comportamiento, en la posibilidad de llegar a acuerdos con facilidad con los adultos y expresión hacia los demás de poca amabilidad, tal como aparece en la Tabla 16.

El GC y el GE no son equivalentes en el indicador apertura a la aceptación de normas y no aceptación de la norma ( $0,002 P < 0,05$ ), amenaza ante los adultos ( $0,043 P < 0,05$ ) y en la actitud desafiante ante los adultos ( $0,028 P < 0,05$ ); esto se ajusta a las condiciones naturales de los grupos, por lo que este indicadores se tuvo en cuenta para el programa.

En el test de Wartegg; ambos grupos presentan dificultad en la madurez afectiva. El grupo control presenta una mayor apertura hacia las normas que el grupo experimental. Ambos grupos presentan un mínimo porcentaje hacia la tendencia del manejo de la angustia y temores.

En el test de Koppitz; en ambos grupos existe la percepción de amenaza ante los adultos. Ambos grupos perciben poco amor y apoyo parental de sus padres. En ambos grupos existe un manejo promedio de la presencia de agresividad y pobre control de impulsos; el grupo control, se evidencia un poco mejor que el grupo experimental. Ambos grupos presentan un porcentaje mínimo de evasión y culpa.

En el cuestionario de desarrollo psicoafectivo; ambos grupos presentan un porcentaje promedio hacia la obediencia de las ordenes que se le asignan; el grupo control es un poco más obediente, que el grupo experimental. Ambos grupos muestran una actitud poco desafiante ante los adultos; el grupo experimental, es un poco más desafiante que el grupo control. Ambos grupos aceptan su mal comportamiento o que actuaron de manera inadecuada. Tanto el grupo control, como el grupo experimental, aceptan llegar a acuerdos con facilidad; el grupo control, acepta llegar a acuerdos con mayor facilidad, que el grupo experimental. En ambos grupos, se presenta, que no se dirigen hacia los demás con severidad o poca amabilidad; el GE presenta, un poco de más dificultad en este indicador, que el GC.

Se puede resaltar con respecto a las situaciones de dificultad acontecidas en esta sub variable, el hecho de que ambos grupos perciben de parte de sus padres poco amor y apoyo

parental. Esta situación es compleja, debido a que previo a la etapa de latencia tardía, las bases afectivas, de normas y seguridad, se internalizan a través de las vinculaciones afectivas con los objetos paternos; estas vinculaciones, se proyectan en su interacción en el ambiente escolar con las figuras de autoridad (profesores y personal administrativo de los colegios).

La adaptación y la internalización de reglas en la etapa de latencia tardía, es un proceso que en el aula escolar, se asocia a la diferenciación propia de la condición natural de los grupos.

## **9.2 Comparación final del desarrollo psicoafectivo en grupos control y experimental**

Se observan a continuación los resultados del grupo control (GC) y el grupo experimental (GE), al ser comparados inter grupalmente a través de la F de Fischer, el grupo control y el grupo experimental en la segunda aplicación de instrumentos, dando respuesta al segundo objetivo específico de la investigación y determinar cuáles son las diferencias en los indicadores del desarrollo psicoafectivo.

### **9.2.1 Comparación final en la variable diligencia-inferioridad**

En la comparación entre grupos de los instrumentos en la sub variable **Diligencia-inferioridad**, se tuvo en cuenta los siguientes indicadores: persistencia en la solución de problemas, capacidad de logro, autonomía, dependencia, inadecuación intelectual, interés hacia el trabajo escolar, esfuerzo para realizar tareas, competencia para obtener una nota, cumplimiento de tareas y capacidad de seguir instrucciones.

Tabla: 17

<b>Diligencia-inferioridad. 2a aplicación de instrumentos</b>										
Instrumentos	<b>Grupo control (n=29)</b>			<b>Grupo experimental (n= 29)</b>			<b>Anova</b>			
	Presenta	No presenta	Media	Presenta	No presenta	Media	F	Sig.		
<b>Wartegg</b>										
<b>Campo 3</b>										
Expansión y desarrollo del yo/ Persistencia en la solución de problemas (+)	79,3	20,7	0,82	65,5	34,5	0,66	8,451	0,005*		
<b>Campo 5</b>										
Capacidad del logro/capacidad de decisión (+)	65,5	34,5	0,66	79,3	17,2	0,82	8,451	0,005*		
<b>Koppitz</b>										
Autonomía(+)	17,2	82,8	0,17	55,2	44,8	0,55	19,192	0,000*		
Dependencia afectiva (-)	17,2	82,8	0,17	75,9	24,1	0,76	1,661	0,203		
Inadecuación intelectual (-)	10,3	89,7	0,1	6,9	93,1	0,07	0,86	0,358		
<b>Cuestionario desarrollo psicoafectivo</b>										
	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo				
Interés hacia el trabajo escolar(+)	48,3	41,4	10,3	1,62	72,4	24,1	4,5	0,31	3,829	0,055
Esfuerzo para realizar tareas(+)	27,6	62,1	10,3	1,83	72,4	24,1	4,5	0,31	0,006	0,936
Competencia para obtener una nota(+)	6,9	44,8	48,3	2,41	17,2	51,7	31,1	1,14	0,113	0,738
Cumplimiento de tareas(+)	41,4	55,2	3,4	1,62	72,4	27,6	0,0	0,28	4,522	0,038*
Capacidad de seguir instrucciones(+)	48,3	48,3	3,4	1,55	51,7	44,8	3,4	0,52	0,002	0,961

Fuente: Wartegg (1930); Koppitz (1982) y Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarain, 2012). (n= 29): Número de sujetos; en las comparaciones inter grupal se tomaron 29 sujetos del grupo control y 29 sujetos del grupo experimental, para un total de 58 niños y niñas correspondientes a la población de la investigación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos  $P < 0,05$ .

En la sub variable diligencia-inferioridad se observaron diferencias significativas al ser comparados el grupo control y el experimental, que muestran cambios con relación al valor de  $P < 0,05$  en los indicadores: Expansión y desarrollo del yo/persistencia en la solución de problemas (0,005  $P < 0,05$ ); en la Capacidad de logro/ capacidad de decisión (0,005  $P < 0,05$ );

el cumplimiento de tareas (0,038  $P < 0,05$ ) y cambios al favorecimiento de la autonomía (0,000  $P < 0,05$ ), tal como aparece en la Tabla 17.

En el test de Wartegg el Grupo control presentó resultados de cambios en la persistencia en la solución de problemas. El grupo experimental obtuvo mejores resultados en la capacidad de logro. En el Koppitz; el grupo control, disminuyó desfavorablemente con relación a la presencia de autonomía, en cambio el grupo experimental mejoró en su capacidad de autonomía. El grupo experimental, es más dependiente afectivamente que el grupo control. No hubo diferencias significativas de cambios en la percepción de inadecuación intelectual en ambos grupos; de igual forma este indicador, no presentaba dificultades en la primera aplicación; ambos grupos disminuyeron la presencia de este aspecto.

En el cuestionario de desarrollo psicoafectivo, el grupo experimental presentó un incremento en el porcentaje del interés hacia el trabajo escolar y en el grupo control disminuyó el porcentaje de la presencia de este indicador. El grupo experimental presentó un incremento en el esfuerzo para realizar tareas y en el grupo control, disminuyó la presencia de este indicador. En el grupo control disminuyó el interés por competir por una nota, en el grupo experimental se incrementó la presencia de este indicador en la opción parcialmente de acuerdo, lo que indica en términos generales que la presencia de este indicador se encuentra en mayor porcentaje en el grupo experimental. El grupo experimental presentó un incremento del porcentaje de la presencia de este indicador, el grupo control disminuyó en la presencia de este indicador. En el grupo control disminuyó la capacidad de seguir instrucciones; en el grupo experimental hubo un incremento de este indicador, colocándose en un nivel promedio de logros.

Todos estos cambios favorables en los indicadores de la sub variable diligencia-inferioridad que se presentan en el post test como indicadores que se asocian positivamente en mayor medida, a cambios del grupo experimental y no del grupo control. La disposición hacia el logro y la persistencia en la solución de problemas, se encuentra presente a nivel significativo, tal como lo expresa, Erikson (2007).

### 9.2.2 Comparación final en la variable Cambios físicos-identidad

En la comparación entre grupos de los instrumentos en la sub variable **Cambios físicos-identidad**, se tuvo en cuenta los siguientes indicadores: Concepto del yo-autoconcepto adecuado/fortaleza del yo, inadecuación física, interés y ansiedad por el tamaño físico, interés por recibir información por los cambios corporales, preocupación por las diferencias, interés por la imagen personal e inconformidad por los cambios físicos.

Tabla: 18

**Cambios físicos-identidad. 2a aplicación de instrumentos**

Instrumentos	<u>Grupo control</u> (n=29)			<u>Grupo experimental</u> (n=29)			<u>Anova</u>	
	Presenta	No presenta	Media	Presenta	No presenta	Media	F	Sig.
<b>Wartegg</b>								
<b>Campo 1</b>								
Concepto del yo- Autoconcepto adecuado/ fortaleza del yo(+)	75,9	24,1	0,76	89,7	10,3	0,90	8,522	0,005*
<b>Koppitz</b>								
Inadecuación física (-)	48,3	51,7	0,48	41,4	58,6	0,41	0,759	0,387
Interés y ansiedad por el tamaño y crecimiento físico (+)	38,3	51,7	0,38	51,7	48,3	0,52	0,000	1,000

<b>Cuestionario desarrollo psicoafectivo</b>	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo		Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo			
Ha expresado interés en recibir información sobre sus cambios físicos(+)	34,5	55,2	10,3	1,76	10,3	65,5	24,2	1,14	1,193	0,279
Se expresa positivamente de su aspecto físico (+)	31,0	41,4	27,6	1,97	79,3	20,7	0,0	0,21	7,291	0,009*
Expresa preocupación por sus diferencias físicas o cambios corporales en relación con los demás(peso, estatura) (-)	31,0	48,3	20,7	1,90	10,3	27,6	62,1	1,52	0,174	0,678
Se interesa por su imagen y presentación personal(+)	51,7	31	17,3	1,66	89,7	10,3	0,0	0,10	39,978	0,000*
Ha manifestado sentirse inconforme con sus cambios físicos(-)	13,8	48,3	37,9	2,24	10,3	10,3	79,4	1,69	0,633	0,430

Fuente: Wartegg (1930); Koppitz (1982) y Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarain, 2012). (n= 29): Número de sujetos; en las comparaciones inter grupal se tomaron 29 sujetos del grupo control y 29 sujetos del grupo experimental, para un total de 58 niños y niñas correspondientes a la población de la investigación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos  $P < 0,05$ .

En la sub variable cambios físicos-identidad se observaron diferencias significativas al ser comparados el grupo control y el experimental, que muestran cambios con relación al aumento del autoconcepto adecuado/fortaleza del yo (0,005  $P < 0,05$ ), incremento en la expresión positiva de sí mismos (0,009  $P < 0,05$ ), incremento del interés por su imagen y presentación personal (0,000  $P < 0,05$ ), tal como aparece en la Tabla 18.

En el test de Wartegg; el grupo experimental presentó mayor incremento en el autoconcepto adecuado, que el grupo control; con relación a la primera aplicación del instrumento, se observó en el grupo control un mínimo cambio en este indicador. En el test de Koppitz; el grupo experimental presenta menor percepción de inadecuación física al ser comparado los dos grupos. El grupo control retrocedió en este indicador ya que presento una mayor percepción de inadecuación física en la segunda aplicación del instrumento. El grupo

experimental presenta mayor ansiedad e interés por el tamaño y crecimiento físico, que el grupo control. Ambos grupos presentaron cambios, pero en el grupo experimental se evidenció un poco más de cambios en la presencia de este indicador, que en el grupo control, con respecto a la primera aplicación del instrumento.

En el cuestionario de desarrollo psicoafectivo; en ambos grupos disminuyó el interés en recibir información sobre sus cambios físicos. En el grupo experimental, disminuyó mucho más este interés; esto podría estar relacionado con el incremento que se observa de manera general en estos niños, con relación a una postura adecuada frente a los cambios físicos.

El grupo experimental se expresa mayormente positivamente de sí mismos, mejorando de manera adecuada en este indicador; el grupo control empeoró en este aspecto, presentando un retroceso. El grupo experimental, presentó disminución en la preocupación por sus diferencias físicas o cambios corporales, mejorando en este indicador; el grupo control empeoró en la preocupación por sus diferencias físicas, ya que se incrementó este porcentaje con respecto a la primera aplicación del instrumento, presentando un retroceso.

El grupo experimental presenta más interés por su imagen y presentación personal que el grupo control; en ambos grupos se presentaron cambios, pero el grupo experimental evidenció un incremento mayor en el porcentaje de logros que el grupo control, con relación a la primera aplicación de este instrumento.

El grupo experimental, presento mucho más cambios positivos con relación al grupo control, en el indicador inconformidad con sus cambios físicos; el GE en la primera aplicación del instrumento presentaba un mayor porcentaje que el GC en este aspecto, y en la segunda aplicación del instrumento, el grupo control presentó un aumento y retroceso en esta condición.

De manera general, todos estos cambios favorables en los indicadores de la sub variable cambios físicos- identidad que se presentan en el post test se asocian positivamente a cambios adecuados en mayor medida al grupo experimental y no al grupo control.

Estos resultados muestran que en el grupo experimental, se encuentra mayor aceptación de los cambios físicos que el grupo control. El incremento del autoconcepto adecuado y fortaleza del yo, se asocia con una mayor aceptación de la población de sus cambios físicos, a pesar de que existen todavía presentes en ellos ansiedad por los cambios físicos, pero disminuyo en niños y niñas la preocupación por las diferencias físicas con relación al grupo de pares; esto se debe a la etapa de latencia tardía, en la que el yo se muestra ambivalente frente a los cambios (Desea crecer, pero le teme a los cambios).

### **9.2.3 Comparación final en la variable Timidez-seguridad**

En la comparación entre grupos de los instrumentos en la sub variable **Timidez-seguridad**, se tuvo en cuenta los siguientes indicadores: Concepto del yo-Autoconcepto adecuado/fortaleza del yo, bajo autoconcepto, angustia e inseguridad, dificultad para conectarse con otras personas, adecuada actitud ante las relaciones, timidez, la expresión ante los adultos, la seguridad al hablar en público, participación en actividades culturales y la iniciativa en dirigir tareas o trabajos asignados en clase.

Tabla: 19

**Timidez-Seguridad. 2a aplicación de instrumentos**

Instrumentos	<u>Grupo control</u> (n=29)			<u>Grupo experimental</u> (n=29)			<u>Anova</u>			
	Presenta	No presenta	Media	Presenta	No presenta	Media	F	Sig.		
<b>Wartegg</b>										
<b>Campo 1</b>										
Concepto del yo- Adecuado autoconcepto/ fortaleza del yo(+)	75,9	24,1	0,76	89,7	10,3	0,90	8,522	0,005*		
<b>Koppitz</b>										
Bajo Autoconcepto (-)	93,1	6,9	0,93	51,7	48,3	0,52	53,448	0,000*		
Angustia e Inseguridad(-)	10,3	89,7	0,10	6,9	93,1	0,07	0,635	0,429		
Adecuada actitud ante las relaciones (+)	58,6	41,4	0,59	72,4	27,6	0,72	4,334	0,042*		
Timidez(-)	51,7	48,3	0,52	10,3	89,7	0,10	47,056	0,000*		
<b>Cuestionario desarrollo psicoafectivo</b>										
	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo				
Es un(a) niño(a) que se expresa con facilidad ante los adultos(+)	41,4	24,1	34,5	1,93	41,4	51,7	6,9	0,66	6,344	0,015*
Se muestra seguro(a) al hablar en público durante las exposiciones o trabajos en clases(+)	17,2	27,6	55,2	2,38	41,4	48,3	10,3	0,69	1,768	0,189
Participa en actividades de tipo cultural o deportiva establecidas por el colegio(+)	55,2	24,1	20,7	1,66	79,3	6,9	13,8	0,34	2,713	0,105
Le gusta sobresalir delante de sus compañeros (+)	17,2	34,5	48,3	2,31	27,6	51,7	20,7	0,93	1,968	0,166
Toma la iniciativa en dirigir tareas o trabajos asignados en clases(+)	13,8	27,6	58,6	2,45	27,6	48,3	24,1	0,97	1,082	0,303

Fuente: Wartegg (1930); Koppitz (1982) y Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarain, 2012). (n= 29): Número de sujetos; en las comparaciones inter grupal se tomaron 29 sujetos del grupo control y 29 sujetos del grupo experimental, para un total de 58 niños y niñas correspondientes a la población de la investigación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos  $P < 0,05$ .

En la sub variable Timidez-seguridad se observaron diferencias significativas al ser comparados, el grupo control y el experimental con relación al aumento del Autoconcepto

adecuado/fortaleza del yo (0,005  $P < 0,05$ ), disminución del bajo autoconcepto (0,000  $P < 0,05$ ), adecuada actitud ante las relaciones (0,042,  $P < 0,05$ ) y disminución de la timidez (0,005  $P < 0,05$ ), tal como aparece en la Tabla 19.

En el test de Wartegg, se incrementó de manera significativa el porcentaje del autoconcepto adecuado/fortaleza del yo, en el grupo experimental; el grupo control no experimentó cambios en este indicador. En el test de Koppitz, el grupo control incremento desfavorablemente el porcentaje del bajo autoconcepto, empeorando y retrocediendo en este indicador; el grupo experimental mejoro en este indicador, con relación a la primera aplicación del instrumento. Ninguno de los grupos presentaba en la primera aplicación, dificultad en cuanto a sentirse angustiados o inseguros, pero el GE, disminuyo más en este indicador, que el GC. El grupo control se mantuvo en el mismo porcentaje, con relación a la adecuada actitud ante las relaciones; estancándose en los cambios en este indicador; en cambio el grupo experimental mejoro significativamente en este indicador. El grupo control, no tuvo adelantos con respecto a la disminución de la timidez, quedándose detenidos en los cambios; a diferencia del grupo experimental que disminuyo en la presencia de la timidez, en este grupo de niños.

En el cuestionario de desarrollo psicoafectivo; se observó el incremento en la expresión con facilidad ante los adultos en el porcentaje de totalmente de acuerdo y parcialmente de acuerdo del grupo experimental; en tanto, los niños del grupo control disminuyeron en la presencia de totalmente de acuerdo y parcialmente de acuerdo de este aspecto, empeorando con relación a este indicador. Los niños del grupo experimental mejoraron en la seguridad al hablar

en público durante las exposiciones o trabajos en clase; los niños del grupo control, desmejoraron en este aspecto.

Tanto el GC, como el GE, mejoraron en cuanto a la participación en actividades de tipo cultural o deportiva, establecidas por el colegio; pero el GE, presentó cambios mucho más significativos en este indicador, que el GC. Los niños del grupo experimental, incrementaron los logros en la iniciativa en dirigir tareas o trabajos asignados en clase, en cuanto a la presencia de este indicador en las opciones de totalmente de acuerdo y parcialmente de acuerdo; los niños del grupo control, decayeron en cuanto a la presencia de este indicador en las opciones de totalmente de acuerdo y parcialmente de acuerdo, presentando un retroceso en este aspecto.

Los cambios favorables en los indicadores de la sub variable Timidez-seguridad que se presentan en la segunda aplicación de instrumentos, se asocian positivamente en mayor medida, a cambios adecuados presentados por el grupo experimental. El incremento de la seguridad y disminución de la timidez, se presenta en niños y niñas, asociados al aumento de la seguridad en sí mismos; el acrecentamiento del autoconcepto, se ve reflejado en una adecuada actitud ante las relaciones y la mayor participación en las actividades deportivas y culturales que permite el establecimiento en el yo, de una mayor confianza y fortaleza.

#### **9.2.4 Comparación final en la variable Aceptación del grupo-Identidad**

En la comparación entre grupos de los instrumentos en la sub variable **Aceptación del grupo-identidad**, se tuvo en cuenta los siguientes indicadores: Relaciones interpersonales adecuadas y afectivas, adecuada actitud en las relaciones, timidez, actitud inadecuada ante el

rechazo, burlas o críticas, asumir comportamientos inadecuados para la aceptación de parte del grupo y la elección frecuente de parte de sus compañeros para la realización de tareas o trabajos.

Tabla: 20

**Aceptación del grupo e identidad. 2a aplicación de instrumentos**

Instrumentos	<u>Grupo control</u> (n=29)			<u>Grupo experimental</u> (n=29)			<u>Anova</u>			
	Presenta	No presenta	Media	Presenta	No presenta	Media	F	Sig.		
<b>Wartegg</b>										
<b>Campo 2</b>										
Relaciones interpersonales adecuadas y afectivas(+)	69,0	30,1	0,69	58,6	41,4	0,59	2,400	0,124		
<b>Koppitz</b>										
Adecuada actitud ante las relaciones(+)	58,6	41,4	0,59	72,4	27,6	0,72	4,334	0,042*		
Timidez(-)	51,7	48,3	0,52	10,3	89,7	0,10	47,056	0,000*		
<b>Cuestionario desarrollo psicoafectivo</b>										
	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo				
Actitud inadecuada ante el rechazo de los compañeros(-)	51,7	20,7	27,6	1,76	13,8	27,6	56,6	1,14	9,308	0,003*
Ha sido objeto de burlas o críticas de parte de sus compañeros(as)(-)	6,9	44,8	48,3	2,41	6,9	17,2	75,9	1,69	1,331	0,254
Es capaz de expresar sus opiniones ante su grupo de amigos(as) (+)	13,8	41,4	44,8	2,31	34,5	58,6	6,9	0,72	2,021	0,161
Ha asumido comportamientos inadecuados para ser aceptado por sus compañeros(as) (-)	13,8	41,4	44,8	2,31	6,9	13,8	79,3	1,72	3,604	0,063
Es elegido(a) con frecuencia por sus compañeros(as) para la realización de actividades escolares o participación en juegos(+)	10,3	44,8	44,9	2,34	62,1	34,5	3,4	0,41	1,123	0,294

Fuente: Wartegg (1930); Koppitz (1982) y Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarain, 2012). (n= 29): Número de sujetos; en las comparaciones inter grupal se tomaron 29 sujetos del grupo control y 29 sujetos del grupo experimental, para un total de 58 niños y niñas correspondientes a la población de la investigación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos P < 0,05.

En la sub variable aceptación del grupo-identidad se observaron diferencias significativas al ser comparados el grupo control y el experimental, que muestran cambios con relación a la timidez (0,000  $P < 0,05$ ), adecuada actitud frente al rechazo de sus compañeros (0,003  $P < 0,05$ ) y adecuada actitud antes las relaciones (0,042  $P < 0,05$ ), tal como aparece en la Tabla 20.

En el test de Wartegg, se observa una mayor presencia de las relaciones adecuadas y afectivas en el grupo control que en el experimental, pero este cambio es aparente ya que con relación a la primera aplicación de este instrumento, el grupo control disminuyó en este indicador, indicando un retroceso y el grupo experimental aumento en este aspecto, indicando una mejoría. En el test de Koppitz, el grupo experimental mejoró en la adecuada actitud ante las relaciones y el grupo control se estancó en los cambios de este aspecto. En la disminución de la timidez, el grupo experimental mejoró mucho más significativamente en este aspecto que el grupo control, el cual no mejoró mucho con relación a la disminución de la timidez en los niños.

En el cuestionario de desarrollo psicoafectivo (CDPL); el grupo experimental disminuyó mucho más que el grupo control, la actitud inadecuada ante el rechazo de sus compañeros; este indicador aumento en el grupo control, presentando un retroceso en los cambios de este aspecto. Con relación al ser objeto de burlas o críticas de parte de sus compañeros, hay mayor presencia de este indicador en el grupo control, presentando un retroceso en este aspecto; el grupo experimental presentó mejorías en este indicador, al disminuir la presencia de ser objeto de burlas de parte de los pares. El GE, presentó un incremento en la capacidad de expresarse ante

su grupo de amigos, mejorando en este indicador; el grupo control disminuyó en la capacidad de expresarse ante los pares, presentando un retroceso en este aspecto. Ambos grupos presentan cambios en asumir comportamientos inadecuados para ser aceptado por sus compañeros; pero los cambios en la disminución de este aspecto, son mucho mayores en el grupo experimental, que en el grupo control. En cuanto a la frecuencia en la elección por parte de sus compañeros para la realización de actividades escolares o la participación en juegos, el grupo experimental, presentó un mayor incremento de este indicador, que el grupo control.

Los cambios favorables en los indicadores de la sub variable Aceptación del grupo-identidad que se presentan en la segunda aplicación de los instrumentos se asocian positivamente en mayor medida, a cambios adecuados en el grupo experimental, y no en el grupo control.

Los resultados en esta sub variable reflejan la crisis de la búsqueda de identidad y aceptación del grupo que emerge en la etapa de latencia tardía, que conlleva a que niños y niñas en algunos casos no establezcan adecuadas relaciones afectivas.

Se observa una mayor tendencia del grupo experimental hacia los logros con el desarrollo de la identidad y seguridad, que se asocian a la percepción de los niños de ser aceptados por su grupo de pares.

### 9.2.5 Comparación final en la variable Identificación introyectiva-Identidad

En la comparación entre grupos de los instrumentos en la sub variable **Identificación introyectiva - identidad**, se tuvo en cuenta los siguientes indicadores: Concepto del yo- Autoconcepto adecuado/fortaleza del yo, bajo autoconcepto, angustia e inseguridad, manifestación de simpatía hacia un compañero en especial, actitud de dependencia hacia un compañero, abstención de actividades satisfactorias para la aprobación de sus compañeros, búsqueda constante de aprobación e imitación constante en su comportamiento.

Tabla: 21

**Identificación introyectiva-identidad. 2a aplicación de instrumentos**

Instrumentos	<u>Grupo control</u> (n=29)			<u>Grupo experimental</u> (n=29)			<u>Anova</u>			
	Presenta	No presenta	Media	Presenta	No presenta	Media	F	Sig.		
<b>Wartegg</b>										
<b>Campo 1</b>										
Concepto del yo- Adecuado autoconcepto/fortaleza del yo (+)	75,9	24,1	0,76	89,7	10,3	0,90	8,522	0,005*		
<b>Koppitz</b>										
Bajo Autoconcepto (-) Angustia e Inseguridad (-)	93,1	6,9	0,93	51,7	48,3	0,52	53,45	0,000*		
	10,3	89,7	0,10	6,9	93,1	0,07	0,635	0,429		
<b>Cuestionario desarrollo psicoafectivo</b>										
	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo				
Manifiesta admiración y simpatía por un compañero en especial (+)	44,8	24,1	31,0	1,86	27,6	62,1	10,3	0,83	9,886	0,003*
Muestra una actitud de dependencia hacia un compañero(a)o compañeros(as) (-)	17,2	44,8	37,9	2,28	10,3	41,4	48,3	1,38	0,339	0,563

Ha dejado de realizar actividades satisfactorias para el(ella) con el propósito de conseguir aprobación de sus compañeros(as) (-)	6,9	48,3	44,8	2,38	6,9	13,8	79,3	1,72	1,886	0,175
Busca constantemente la aprobación de sus compañeros(as) (-)	17,2	41,4	41,4	2,24	3,4	41,4	55,2	1,52	1,502	0,225
Intenta imitar constantemente en su comportamiento a sus compañeros de clases(-)	13,8	41,4	48,3	2,31	13,8	86,2	0,0	1,86	23,86	0,000*

Fuente: Wartegg (1930); Koppitz (1982) y Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarain, 2012). (n= 29): Número de sujetos; en las comparaciones inter grupal se tomaron 29 sujetos del grupo control y 29 sujetos del grupo experimental, para un total de 58 niños y niñas correspondientes a la población de la investigación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos  $P < 0,05$ .

En la sub variable Identificación introyectiva-identidad se observaron diferencias significativas al ser comparados el grupo control y el experimental con relación a: autoconcepto adecuado y fortaleza del yo ( $0,005 P < 0,05$ ), la disminución del bajo autoconcepto ( $0,000 P < 0,05$ ), en la manifestación y simpatía por un compañero en especial ( $0,003 P < 0,05$ ), y en la imitación constante del comportamiento de los compañeros ( $0,00 P < 0,05$ ) tal como aparece en la Tabla 21.

En el test de Wartegg, hubo un incremento significativo del autoconcepto adecuado y la fortaleza del yo en el grupo experimental; el grupo control no obtuvo cambios significativos en este indicador, presentando una detención de los logros en este aspecto.

En el test de Koppitz; el grupo experimental, disminuyo significativamente el porcentaje en el bajo autoconcepto, mejorando considerablemente en este aspecto; el grupo control incrementó el porcentaje del bajo autoconcepto, decreciendo significativamente en este indicador

hacia un retroceso del logro. En ambos grupos no existía dificultad en cuanto a la angustia y la inseguridad en la primera aplicación, pero el grupo experimental mejoro aún más en este aspecto.

En el cuestionario de desarrollo psicoafectivo; el grupo experimental incrementó la admiración y simpatía hacia un compañero en especial, al ser comparado con el grupo control. El grupo control muestra una mayor dependencia hacia un compañero o grupo de compañeros, que el grupo experimental; el cual disminuyo en la presencia de este indicador.

El grupo control, presenta una mayor tendencia hacia el abandono de la realización de actividades satisfactorias para ellos, con el propósito de conseguir la aprobación de sus compañeros, decreciendo hacia un retroceso del logro en este aspecto; el grupo experimental disminuyo la presencia de este indicador, mostrando un mayor logro en este indicador, con relación a la primera aplicación de este instrumento. En cuanto a la búsqueda de aprobación constante; el grupo experimental declino la presencia de este indicador, presentándose progreso en los logros de este indicador con relación a la primera aplicación de este instrumento; el grupo control, incrementó el porcentaje de este indicador, mostrando un retroceso en este aspecto.

El grupo experimental, presentó cambios significativos en la disminución del intento de imitación constante de sus compañeros, mejorando notablemente en este aspecto; en el grupo control, se incrementó la presencia de este indicador, mostrando un retroceso del logro en este aspecto.

Los cambios favorables en los indicadores de la sub variable identificación introyectiva-identidad, que se presentan en la segunda aplicación de los instrumentos, se asocian

positivamente a cambios favorables, en mayor medida del grupo experimental, y no del grupo control.

Los cambios obtenidos por el grupo experimental, contribuyen al desarrollo adecuado de la identidad en una base sólida de fortaleza para el yo, en donde no existe la necesidad de la introyección de la identidad otros, pero se presenta la identificación sana; por lo que se presentan, cambios positivos en la disminución de la dependencia hacia los compañeros y la disminución de la búsqueda de imitación.

### 9.2.6 Comparación final en la variable Autonomía-Integración al grupo

En la comparación entre grupos de los instrumentos en la sub variable **Autonomía-integración al grupo**, se tuvo en cuenta los siguientes indicadores: Autoconcepto adecuado y fortaleza del yo, relaciones interpersonales adecuadas y afectivas, autonomía, adecuada actitud ante las relaciones, timidez, ausencia de hostilidad, presencia de aislamiento social, integración al grupo de compañeros, capacidad de manifestar desacuerdos e inconformidad y la participación en actividades deportivas y culturales.

Tabla: 22

**Autonomía-Integración al grupo. 2a aplicación de instrumentos**

Instrumentos	<u>Grupo control</u> (n=29)			<u>Grupo experimental</u> (n=29)			<u>Anova</u>	
	Presenta	No presenta	Media	Presenta	No presenta	Media	F	Sig.
<b>Wartegg</b>								
<b>Campo 1</b>								
Concepto del yo-Adecuado autoconcepto / fortaleza del yo(+)	75,9	24,1	0,76	89,7	10,3	0,90	8,522	0,005*
<b>Campo 2</b>								
Relaciones interpersonales adecuadas y afectivas(+)	69,0	30,1	0,69	58,6	41,4	0,59	2,400	0,124

<b>Koppitz</b>										
Autonomía(+)	17,2	82,8	0,17	55,2	44,8	0,55	19,19	0,000*		
Adecuada actitud ante las relaciones(+)	58,6	41,4	0,59	72,4	27,6	0,72	4,334	0,042*		
Timidez(-)	51,7	48,3	0,52	10,3	89,7	0,10	47,06	0,000*		
Ausencia de Hostilidad hacia los demás (+)	13,8	86,2	0,14	44,8	55,2	0,45	28,42	0,000*		
<b>Cuestionario desarrollo psicoafectivo</b>	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo		Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo			
Usualmente se le observa la mayor parte del tiempo solo(a)(-)	31,0	20,7	48,3	2,17	3,4	10,3	86,2	1,83	28,41	0,000*
Prefiere integrarse al mismo grupo de compañeros(+)	51,7	48,3	0,0	1,97	62,1	37,9	0,0	0,76	1,627	0,207
Al trabajar en grupo llega a acuerdos con facilidad(+)	31,0	65,5	3,4	1,72	79,3	20,7	0,0	0,21	3,346	0,073
Ante una situación con la que no esté de acuerdo es capaz de manifestar su inconformidad(+)	41,4	27,6	31,0	1,90	48,3	48,3	3,4	0,55	6,275	0,015*
Busca participar con frecuencia de juegos o actividades deportivas con sus compañeros (+)	37,9	41,4	20,7	1,83	72,4	24,1	3,4	0,51	3,661	0,061

Fuente: Wartegg (1930); Koppitz (1982) y Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabaraín, 2012). (n= 29): Número de sujetos; en las comparaciones inter grupal se tomaron 29 sujetos del grupo control y 29 sujetos del grupo experimental, para un total de 58 niños y niñas correspondientes a la población de la investigación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos  $P < 0,05$ .

En la sub variable Identificación autonomía-integración al grupo se observaron diferencias significativas al ser comparados el grupo control y el experimental, que muestran cambios con relación al incremento del autoconcepto adecuado y fortaleza del yo (0,005  $P < 0,05$ ), aumento de la autonomía (0,000  $P < 0,05$ ), adecuada actitud antes las relaciones (0,042  $P < 0,05$ ), disminución del aislamiento (0,000  $P < 0,05$ ), ante una situación en la que no esté de acuerdo manifiesta su inconformidad (0,015  $P < 0,05$ ), ausencia de hostilidad (0,000  $P < 0,05$ ) y disminución de la timidez (0,000  $P < 0,05$ ), tal como aparece en la Tabla 22.

En el test de Wartegg; se observaron diferencias en el incremento significativo del autoconcepto adecuado y fortaleza del yo, en el grupo experimental; contrario a esto el grupo control no obtuvo cambios significativos en este indicador, presentando una interrupción de los logros en este aspecto. Se evidencia una mayor presencia de las relaciones interpersonales adecuadas y afectivas en el grupo control que en el experimental; pero este cambio es aparente, ya que con relación a la primera aplicación de este instrumento, el grupo control disminuyó en este indicador, indicando un retroceso y el grupo experimental aumento en este aspecto, indicando una mejoría.

En el test de Koppitz; el grupo experimental mejoro en la adecuada actitud ante las relaciones y el grupo control se detuvo en los cambios de este aspecto. En la disminución de la timidez, el grupo experimental mejoro mucho más significativamente en este aspecto que el grupo control, el cual no presentó muchos cambios con relación a la disminución de la timidez en los niños. El grupo control, declino desfavorablemente con relación a la presencia de autonomía, en cambio el grupo experimental mejoro en su capacidad de autonomía.

En el cuestionario de desarrollo psicoafectivo (CDPL); el grupo experimental presentó cambios significativos en la disminución de observárseles la mayor parte del tiempo solos, mostrando mejoría en el logro de este indicador; el grupo control no presentó cambios hacia la disminución de este indicador, lo que muestra una detención en el logro de este aspecto con relación a la primera aplicación. El grupo experimental, incrementó la integración con el mismo grupo de compañeros, presentando una mejoría en el logro de este indicador, con respecto a la primera aplicación del instrumento; el grupo control, disminuyo la integración al grupo de

compañeros, presentando un retroceso en el logro de este indicador, con relación a la primera aplicación. El grupo experimental incremento la actitud hacia llegar a acuerdos en el grupo con facilidad, obteniendo una mejoría en el logro de este aspecto; el grupo control no presentó cambios significativos en este indicador, presentando una detención en el logro de esta situación, con relación a la primera aplicación de este instrumento. El grupo experimental incremento la expresión de su inconformidad ante las situaciones con las que no está de acuerdo con sus compañeros, mejorando en el logro de este indicador; el grupo experimental, disminuyo la capacidad de expresar su inconformidad ante los compañeros, presentando un retroceso en el logro de este indicador con relación a la primera aplicación. El grupo experimental, incremento la frecuencia en la participación de juegos y actividades deportivas, aumentando en el logro de este indicador; el grupo control, no presentó cambios en este indicador, lo que muestra un estancamiento en el logro de este indicador, con respecto a la primera aplicación de este instrumento.

Todos estos cambios favorables en los indicadores de la sub variable autonomía-integración al grupo, que se presentan en la segunda aplicación de instrumentos, se asocian positivamente en mayor medida a cambios adecuados en el grupo experimental, y no al grupo control.

Los cambios positivos en los indicadores relacionados con la autonomía e integración al grupo, permiten que se desarrolle la autonomía yoica en equilibrio con la integración al grupo. Esto es favorable ya que en la etapa latencia tardía, de manera incipiente se inicia la conformación e integración a grupos estables, que favorecen la sociabilidad.

### 9.2.7 Comparación final en la variable Adaptación y Autoridad

En la comparación entre grupos de los instrumentos en la sub variable, **Adaptación y autoridad**, se tuvo en cuenta los siguientes indicadores: Madurez afectiva, apertura a la aceptación de normas y valores, manejo de la angustia y temores, percepción de amenaza ante los adultos, percepción de apoyo y amor parental, agresividad y pobre control de impulsos, evasión y culpa, obediencia ante las reglas que se le asignan, actitud desafiante ante los adultos, aceptación del mal comportamiento, posibilidad de llegar a acuerdos con facilidad y expresión hacia los demás de poca amabilidad.

Tabla: 23

#### Adaptación y autoridad. 2a aplicación de instrumentos

Instrumentos	Grupo control (n=29)			Grupo experimental (n=29)			Anova			
	Presenta	No presenta	Media	Presenta	No presenta	Media	F	Sig.		
<b>Wartegg</b>										
<b>Campo 7</b>										
Madurez afectiva(+)	31,0	69,0	0,31	34,5	65,5	0,34	7,796	0,007*		
<b>Campo 8</b>										
Apertura a la aceptación de normas y valores (+)	10,3	89,7	0,10	17,2	82,8	0,19	3,088	0,085		
<b>Campo 4</b>										
Manejo de la angustia y temores(+)	51,7	48,3	0,52	79,3	20,7	0,79	13,436	0,001*		
<b>Koppitz</b>										
Percepción de amenaza ante los adultos(-)	0,0	100,0	0,00	3,4	96,6	0,03	4,302	0,043*		
Percepción de amor y apoyo parental(+)	3,4	96,6	0,03	3,4	96,6	0,03	0,000	1,000		
Agresividad y pobre control de impulsos(-)	58,6	41,4	0,59	24,1	75,9	0,24	7,044	0,010*		
Evasión y culpa(-)	13,8	86,2	0,14	17,2	82,8	0,17	0,512	0,477		
<b>Cuestionario desarrollo psicoafectivo</b>										
	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo		Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo			
Obedece las ordenes que se le asignan(+)	51,7	41,4	6,9	1,55	89,7	10,3	0,0	0,10	35,27	0,000*
Muestra una actitud desafiante ante los adultos(-)	13,8	17,2	69,0	2,55	3,4	96,6	0,0	1,97	50,214	0,000*

Acepta su mal comportamiento o que actuó de manera inadecuada(+)	27,6	58,6	13,8	1,86	65,5	31,0	3,4	0,38	0,057	0,813
Acepta llegar a acuerdos con los adultos con relación a normas y reglas(+)	37,9	58,6	3,4	1,66	86,2	13,8	0,0	0,14	17,07	0,000*
Se dirige hacia los demás con severidad o poca amabilidad(-)	13,8	27,6	58,6	2,45	3,4	6,9	89,7	1,86	19,31	0,000*

Fuente: Wartegg (1930); Koppitz (1982) y Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarain, 2012). (n= 29): Número de sujetos; en las comparaciones inter grupal se tomaron 29 sujetos del grupo control y 29 sujetos del grupo experimental, para un total de 58 niños y niñas correspondientes a la población de la investigación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos  $P < 0,05$ .

En la sub variable adaptación y autoridad, se observaron diferencias significativas al ser comparados el grupo control y el experimental, en las cuales se observan cambios con relación a, la madurez afectiva (0,007  $P < 0,05$ ), manejo de la angustia y temores (0,001  $P < 0,05$ ), disminución en la agresividad y pobre control de impulsos (0,010  $P < 0,05$ ), obediencia en las ordenes que se les asignan (0,000  $P < 0,05$ ), disminución en la actitud desafiante ante los adultos (0,000  $P < 0,05$ ), aumento de la aceptación de llegar a acuerdos con los adultos (0,000  $P < 0,05$ ), disminución de la conducta de poca amabilidad al dirigirse a los demás (0,000  $P < 0,05$ ), tal como aparece en la Tabla 23.

En la segunda aplicación del test de Wartegg, en ambos grupos se incrementó la madurez afectiva. El grupo control disminuyó en la apertura hacia la aceptación de normas, decayendo y retrocediendo en el logro de este aspecto; el grupo experimental, mejoró en cuanto a la apertura hacia las normas. El grupo experimental incremento el manejo de la angustia y temores por lo que mejoró en este indicador con relación a la primera aplicación; se observaron más cambios en este indicador que en el grupo control.

En la segunda aplicación del test de Koppitz; en ambos grupos disminuyo significativamente la percepción de amenaza ante los adultos. En ninguno de los grupos se presentaron cambios en la percepción de amor y apoyo parental. Ambos grupos disminuyeron la agresividad y el pobre control de impulsos, pero el grupo control mostró menos cambios en los logros de este indicador. Ni en el grupo control, ni en el grupo experimental, presentaron cambios en la presencia de evasión y culpa.

En la segunda aplicación del cuestionario de desarrollo psicoafectivo (CDPL); el grupo experimental, cambio significativamente en la obediencia hacia las reglas, presentando mejoría en el logro de este indicador; el grupo control disminuyo en la obediencia hacia las reglas que le asignan los adultos, mostrando un retroceso en este aspecto. El grupo control, mostró mayores cambios en la actitud desafiante hacia los adultos, que el grupo experimental; aunque ambos grupos presentaron cambios. El grupo experimental incremento la aceptación de su mal comportamiento, presentando una mejoría en el logro de este indicador; el grupo control no presentó muchos cambios en este indicador, lo que conlleva a la detención en los logros de este indicador, con relación a la primera aplicación. El grupo experimental incremento la actitud hacia llegar a acuerdos con los adultos con relación a las normas, mejorando en el logro de este indicador; el grupo experimental no presentó cambios importantes en este indicador, lo que se refleja en la regresión y estancamiento de los logros de este aspecto. El grupo experimental mejoró en dirigirse hacia los demás con severidad o poca amabilidad, disminuyendo la presencia de este indicador y fomentando el logro en este aspecto; el grupo control incremento la actitud de severidad y poca amabilidad hacia los demás, mostrando un retroceso en el logro de este indicador.

Todos estos cambios favorables en los indicadores de la sub variable adaptación y autoridad que se presentan en la segunda aplicación de instrumentos, se asocian positivamente en mayor medida a cambios adecuados en el grupo experimental y no al grupo control.

La adaptación a la realidad y la aceptación de normas y valores implican, un yo más maduro abierto a la autocrítica y el dialogo frente a los acuerdos; que son parte importante del proceso secundario de pensamiento.

De manera general se puede decir que al aplicar por segunda vez los instrumentos, y realizar la comparación entre los grupos hubo mayores diferencias significativas de cambios en el grupo experimental, que en el grupo control, tal como aparece en la Tabla 24

Tabla: 24

Post test- comparación general grupo control- experimental con relación a la significancia

Indicador	Sig.	Grupo
Expansión y desarrollo del yo / Persistencia en la solución de problemas	0,005	Grupo control
Capacidad de logro/capacidad de decisión	0,005*	Grupo experimental
Autonomía	0,000*	Grupo experimental
Concepto del yo-autoconcepto adecuado y fortaleza del yo	0,005*	Grupo experimental
Se expresa positivamente de su aspecto físico	0,009*	Grupo experimental
Se interesa por su imagen y presentación personal	0,000*	Grupo experimental
Adecuada actitud antes las relaciones	0,042*	Grupo experimental
Disminución del Bajo Autoconcepto	0,000*	Grupo experimental
Disminución de la Timidez	0,000*	Grupo experimental
Disminución de la actitud inadecuada ante el rechazo de los compañeros	0,003*	Grupo experimental
Ausencia de Hostilidad hacia los demás	0,000*	Grupo experimental
Disminución del aislamiento social	0,000*	Grupo experimental
Ante una situación con la que no esté de acuerdo es capaz de manifestar su inconformidad	0,015*	Grupo experimental
Madurez afectiva	0,007*	Grupo experimental

Manejo de la angustia y temores	0,001	Grupo experimental
Disminución de la agresividad y pobre control de impulsos	0,010*	Grupo experimental
Obedece las ordenes que se le asignan	0,000*	Grupo experimental
Disminución de una actitud desafiante ante los adultos	0,000	Grupo control
Acepta llegar a acuerdos con los adultos con relación a normas y reglas	0,000*	Grupo experimental
Disminución de la actitud de dirigirse hacia los demás con severidad o poca amabilidad	0,000*	Grupo experimental

Fuente: Wartegg (1930); Koppitz (1982) y Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarain, 2012).

\*Valores significativos  $P < 0,05$

El grupo experimental presenta mayores cambios significativos que el grupo control con valores  $<P 0,05$  con relación al aumento de la capacidad de logro/toma de decisiones, incremento en la autonomía, incremento del autoconcepto adecuado y fortaleza del yo, aumento en la expresión positiva de sí mismo, aumento en el interés por su imagen en la presentación personal, disminución del bajo autoconcepto, adecuada actitud antes las relaciones, disminución de la timidez, disminución de la actitud inadecuada ante el rechazo de los compañeros, disminución de la hostilidad, disminución del aislamiento social, manifestación de su inconformidad cuando no está de acuerdo, incremento de la madurez afectiva, incremento del manejo de la angustia y temores, disminución de la agresividad y poco control de impulsos, aumento de la obediencia cuando le asignan ordenes, disminución de la actitud de dirigirse a los demás con poca amabilidad, tal como aparece en la Tabla 24. El grupo control obtuvo cambios significativos al compararse con el grupo experimental, solo con relación a, el aumento en la persistencia en la solución de problemas y la disminución en la actitud desafiante, tal como aparece en la Tabla 24.

Se pudo observar incluso, que el grupo control empeoró de manera general en las sub variables del desarrollo psicoafectivo, con relación a la regresión y detención en los logros, que

presentó en la segunda aplicación de los instrumentos; estos, no fueron superiores a los cambios obtenidos por el grupo experimental (anexos A al G).

### 9.3 Efectos de la implementación del programa Pares e Impares

A continuación se presentaran los cambios que se observaron en el grupo experimental al compararse de manera intra grupal a través de la T de studen, en las sub variables del desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia: Diligencia-inferioridad, cambios físicos-identidad, integración al grupo-identidad, identificación introyectiva-identidad, autonomía-integración al grupo, adaptación y autoridad, ideal del yo- logros del yo.

#### 9.3.1 Efectos en la variable Diligencia-Inferioridad

En la sub variable **diligencia** se tuvo en cuenta los siguientes indicadores: Expansión del yo/ persistencia en la solución de problemas, Capacidad del logro/toma de decisiones, autonomía, dependencia, inadecuación intelectual, interés hacia el trabajo escolar, esfuerzo para realizar tareas, competencia para obtener una nota, cumplimiento de tareas y capacidad de seguir instrucciones.

Tabla: 25

Diligencia- inferioridad Pre-post instrumentos Grupo experimental

Instrumentos	<u>1a Aplicación</u> (n=29)			<u>2a Aplicación</u> (n=29)			Diferencia de la media	<u>t estuden</u>	
	Presenta	No presenta	Media	Presenta	No presenta	Media		t	Sig. bilateral
<b>Wartegg</b>									
<b>Campo 3</b>									
Expansión y desarrollo del yo/ Persistencia en la solución de problemas (+)	48,3	51,7	0,24	65,5	34,5	0,66	-0,172	-1,543	0,134

**Campo 5**

Capacidad de logro/capacidad de toma de decisiones (+)	37,9	62,1	0,46	79,3	17,2	0,36	-0310	-2,531	0,017*
--	------	------	------	------	------	------	-------	--------	--------

**Koppitz**

Autonomía(+)	27,6	72,4	0,28	55,2	44,8	0,55	0,103	1,140	0,264
Dependencia afectiva (-)	79,3	20,7	0,79	75,9	24,1	0,76	0,034	0,328	0,745
Inadecuación intelectual (-)	13,8	86,2	0,14	6,9	93,1	0,17	0,069	0,812	0,424

**Cuestionario desarrollo psicoafectivo**

	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo		Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo				
Interés hacia el trabajo escolar(+)	44,8	48,3	6,9	0,62	72,4	24,1	4,5	0,31	0,31	2,073	0,048*
Esfuerzo para realizar tareas(+)	34,5	58,6	6,9	0,72	72,4	24,1	4,5	0,31	0,414	3,041	0,005*
Competencia para obtener una nota(+)	17,2	34,5	48,3	0,31	17,2	51,7	31,1	1,14	0,172	0,926	0,362
Cumplimiento de tareas(+)	41,4	51,7	6,9	0,66	72,4	27,6	0,0	0,28	0,379	2,807	0,009*
Capacidad de seguir instrucciones(+)	48,3	51,7	0,0	0,52	51,7	44,8	3,4	0,52	0,000	0,000	1,000

Fuente: Wartegg (1930); Koppitz (1982) y Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarain, 2012). (n= 29): Número de sujetos del grupo experimental en cada aplicación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos  $P < 0,05$ .

Se pueden observar cambios significativos asociados a logros positivos del yo entre la primera y segunda aplicación en cuanto a la capacidad de logro/capacidad de toma de decisiones ( $0,017 < P < 0,05$ ), interés hacia el trabajo escolar ( $0,048 < P < 0,05$ ), en el esfuerzo por realizar tareas ( $0,005 < P < 0,05$ ), en el cumplimiento de tareas ( $0,009 < P < 0,05$ ).

También se observaron cambios positivos con relación a la persistencia en la solución de problemas ya que en la primera aplicación del Wartegg, se observaba la presencia de este indicador en el 48,3% de los niños y en la segunda aplicación de este instrumento, se observó la presencia de este indicador en el 65,5% de los niños. Así mismo hubo cambios en la autonomía

ya que en la primera aplicación del Koppitz, se observaba la presencia de este indicador en el 27,6% de los niños y en la segunda aplicación de este instrumento, se observó la presencia de este indicador en el 55,2% de los niños.

También hubo cambios con relación al esfuerzo para realizar tareas ya que en la primera aplicación del CDPL, se observó la presencia de este indicador en el 34,5% de los niños y en la segunda aplicación de este instrumento se incrementó la presencia de este indicador en el 72,4% de los niños, tal como aparece en la Tabla 25.

En la competencia para obtener una nota, hubo cambios en el incremento del porcentaje de algunas veces de la presencia de este indicador de un 34,5% a un 51,7%, correspondientes en su orden, a la primera y segunda aplicación del CDPL; colocando este indicador en un nivel promedio de logro. También se presentó cambios en la inestabilidad para el esclarecimiento de objetivos, que disminuyó del 51,7% en la primera aplicación del Wartegg, a un 34,5% en la segunda aplicación de este instrumento. Hubo además un aumento en la capacidad de seguir instrucciones de los niños, ubicándose en un nivel promedio de logros con un porcentaje de 51,7% en la segunda aplicación del CDPL.

Los niños del grupo experimental no presentaban en la primera aplicación dificultades en cuanto a la percepción de inadecuación intelectual, esta continuó disminuyendo posterior a la segunda aplicación. Los logros positivos de cambio en la sub variable de diligencia, concuerdan con lo expuesto por Erikson (2008) con relación a la industriiosidad y diligencia el niño “está dispuesto a aplicarse a nuevas habilidades y tareas, que van mucho más allá de la

mera expresión juguetona de sus modos orgánicos desarrolla un sentido de la industria, esto es, se adapta a las leyes orgánicas del mundo de las herramientas” (p.233).

Los logros en la diligencia posterior a los efectos del programa de educación psicoafectiva, se encuentran ligados a las situaciones externas asociadas a la diligencia y logros que se espera que el niño cumpla como, trabajos, tareas y asignaciones que el profesor le dirige, que permiten que se centre en el docente la atención, lo que se refleja en la disminución de la dispersión atencional. En el programa de educación psicoafectiva juega un papel muy importante la figura del docente, en el caso de esta investigación, la docente del grupo experimental participo de manera activa y atenta durante la implementación del programa.

### 9.3.2 Efectos en la variable Cambios físicos-identidad

En la sub variable **Cambios físicos-identidad** se tuvo en cuenta los siguientes indicadores: Autoconcepto adecuado y fortaleza del yo, inadecuación física, interés y ansiedad por el tamaño físico, interés por recibir información por los cambios corporales, preocupación por las diferencias, interés por la imagen personal e inconformidad por los cambios físicos.

Tabla: 26

**Cambios físicos-identidad. Pre-post de instrumentos Grupo experimental**

Instrumentos	<u>1a Aplicación</u> (n=29)			<u>2a Aplicación</u> (n=29)			<u>t estuden</u>		
	Presenta	No presenta	Media	Presenta	No presenta	Media	Diferencia de la media	T	Sig. bilateral
<b>Wartegg</b>									
<b>Campo 1</b>									
Concepto del yo- Autoconcepto adecuado /fortaleza del yo(+)	65,5	34,5	0,65	89,7	10,3	0,90	0,241	2,985	0,006*
<b>Koppitz</b>									
Inadecuación física (-)	51,7	48,3	0,52	41,4	58,6	0,41	0,103	0,828	0,415

Interés y ansiedad por el tamaño y crecimiento físico (+)	34,5	65,5	0,34	51,7	48,3	0,52	0,172	1,722	0,096
---	------	------	------	------	------	------	-------	-------	-------

<b>Cuestionario desarrollo psicoafectivo</b>	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo		Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo				
Ha expresado interés en recibir información sobre sus cambios físicos(+)	17,2	62,1	20,7	1,03	10,3	65,5	24,2	1,14	-0,103	-0,593	0,558
Se expresa positivamente de su aspecto físico (+)	41,0	34,5	24,1	0,83	79,3	20,7	0,0	0,21	0,621	3,415	0,002*
Expresa preocupación por sus diferencias físicas o cambios corporales en relación con los demás(peso, estatura) (-)	27,6	37,9	34,5	1,07	10,3	27,6	62,1	1,52	-0,448	-2,451	0,021*
Se interesa por su imagen y presentación personal(+)	37,9	51,7	10,3	0,72	89,7	10,3	0,0	0,10	0,621	4,076	0,000*
Ha manifestado sentirse inconforme con sus cambios físicos(-)	31,0	17,2	51,7	1,21	10,3	10,3	79,4	1,69	-0,483	-2,738	0,011*

Fuente: Wartegg (1930); Koppitz (1982) y Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarain, 2012). (n= 29): Número de sujetos del grupo experimental en cada aplicación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos  $P < 0,05$ .

Se pueden observar cambios significativos asociados a logros positivos del yo entre la primera y segunda aplicación de instrumentos con relación, al autoconcepto adecuado y fortaleza del yo (0,006  $P < 0,05$ ), acrecimiento en las expresiones positivas de sí mismo (0,002  $P < 0,05$ ), incremento del interés por su imagen y presentación personal (0,000  $P < 0,05$ ) y la disminución de la inconformidad con sus cambios físicos (0,011  $P < 0,05$ ), tal como se muestra en la Tabla 26.

De igual forma se observan cambios en la presencia del indicador relacionado con la preocupación por sus diferencias físicas o cambios corporales, ya que en el que en la primera aplicación del cuestionario, se observó la presencia de este aspecto en el 27,0% de

los niños y en la segunda aplicación se observó la presencia de este indicador solo en el 10,3% de los niños, decreciendo, y mejorando en este aspecto. Hubo en el test de Koppitz un aumento en el 51,7% de los niños, del interés y ansiedad por el crecimiento físico, colocándose este indicador en un nivel promedio de logro.

Se observaron también algunos cambios en la percepción de inadecuación física, que obtuvo un nivel promedio de logro, disminuyó el interés de recibir información sobre sus cambios físicos, lo que puede estar asociado al incremento del autoconcepto adecuado y fortaleza del yo.

Los logros alcanzados por los efectos del programa de educación psicoafectiva se encuentran ligados a la disminución de la inconformidad de los niños por sus cambios físicos, que han incrementado su autoestima, las expresiones positivas de sí mismo, dejando a un lado la inseguridad y el temor que les ha permitido interesarse más por su imagen y presentación personal y sentirse más seguros de sí mismo.

De manera inconsciente existe todavía temor por lo que se espera con relación a la evolución de los cambios de sus cambios, pero se han dado cuenta que otros, sus pares presentan temores e inquietudes similares a las que el presenta; esto ha contribuido al interés por informarse mucho más acerca de los cambios de su cuerpo.

### 9.3.3 Efectos en la variable Timidez-seguridad

En la sub variable **Timidez-seguridad** se tuvo en cuenta los siguientes indicadores:

Adecuado autoconcepto y fortaleza del yo, bajo autoconcepto, angustia e inseguridad, dificultad para conectarse con otras personas, timidez, adecuada actitud ante las relaciones, la expresión ante los adultos, la seguridad al hablar en público, participación en actividades culturales y la iniciativa en dirigir tareas o trabajos asignados en clase.

Tabla: 27

**Timidez-Seguridad. Pre-post de instrumentos Grupo experimental**

Instrumentos	1a Aplicación (n=29)			2a Aplicación (n=29)			Diferencia de la media	t estuden			
	Presenta	No presenta	Media	Presenta	No presenta	Media		T	Sig. bilateral		
<b>Wartegg</b>											
<b>Campo 1</b>											
Concepto del yo- Autoconcepto adecuado /fortaleza del yo(+)	65,5	34,5	0,65	89,7	10,3	0,90	0,241	2,985	0,006*		
<b>Koppitz</b>											
Bajo Autoconcepto (-)	62,1	37,9	0,62	51,7	48,3	0,52	0,207	1,992	0,056		
Angustia e Inseguridad(-)	13,8	86,2	0,14	6,9	93,1	0,07	-0,069	-1,000	0,326		
Adecuada actitud ante las relaciones (+)	51,7	48,3	0,52	72,4	27,6	0,72	0,241	2,254	0,032*		
Timidez(-)	58,6	41,4	0,59	10,3	89,7	0,1	0,483	4,525	0,000*		
<b>Cuestionario desarrollo psicoafectivo</b>											
Es un(a) niño(a) que se expresa con facilidad ante los adultos(+)	41,4	37,9	20,7	0,79	41,4	51,7	6,9	0,66	0,138	0,891	0,380
Se muestra seguro(a) al hablar en público durante las exposiciones o trabajos en clases(+)	31,0	44,8	24,2	0,93	41,4	48,3	10,3	0,69	0,241	1,565	0,129
Participa en actividades de tipo cultural o deportiva establecidas por el colegio(+)	27,6	48,3	24,1	0,97	79,3	6,9	13,8	0,34	0,621	2,703	0,012*
	13,8	41,4	44,8	1,31	27,6	51,7	20,7	0,93	0,379	2,368	0,025*

Le gusta sobresalir  
delante de sus  
compañeros (+)

Toma la iniciativa en dirigir tareas o trabajos asignados en clases(+)	20,7	27,6	51,7	1,31	27,6	48,3	24,1	0,97	0,345	2,069	0,048*
---	------	------	------	------	------	------	------	------	-------	-------	--------

Fuente: Wartegg (1930); Koppitz (1982) y Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarain, 2012). (n= 29): Número de sujetos del grupo experimental en cada aplicación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos  $P < 0,05$ .

Se pueden observar cambios significativos asociados a logros positivos del yo entre la primera y segunda aplicación de instrumentos en cuanto, al incremento del autoconcepto adecuado y fortaleza del yo (0,006  $P < 0,05$ ), adecuada actitud ante las relaciones (0,032  $P < 0,05$ ) la disminución de la timidez (0,000  $P < 0,05$ ) y mayor participación en las actividades de tipo cultural o deportiva (0,012  $P < 0,05$ ), le gusta sobresalir delante de sus compañeros (0,025  $P < 0,05$ ), toma la iniciativa en dirigir tareas o trabajos asignados (0,048  $P < 0,05$ ), tal como se presenta en la Tabla 27.

También se observaron cambios con relación a la disminución del bajo autoconcepto, con un valor de 62,1% en la primera aplicación del Koppitz y un valor de 51,7% en la segunda aplicación de este instrumento.

Se incrementó en los niños el deseo de sobresalir en clases delante de sus compañeros, ya que en la primera aplicación del cuestionario de desarrollo psicoafectivo (CDPL), presentaban la presencia de este indicador en las opciones de totalmente de acuerdo y parcialmente de acuerdo, en el 55,2% de los niños, y en la segunda aplicación del instrumento, se presentó en las opciones de totalmente de acuerdo y parcialmente de acuerdo en el 79,3% la presencia de este indicador en los niños. De igual manera se presentaron cambios en la aplicación del CDPL, en la primera y la segunda aplicación del instrumento al tomar la

iniciativa en dirigir tareas o trabajos asignados en clases; los niños pasaron de un 48,3% de la presencia de este indicador en las opciones totalmente de acuerdo y parcialmente de acuerdo a la presencia de este aspecto en las opciones de totalmente de acuerdo y parcialmente de acuerdo en el 75,9% de los niños.

También se presentaron cambios en la seguridad al hablar en público, debido a que en la primera aplicación del CDPL, se encontraba la presencia de este indicador en el 75,8% de los niños (totalmente de acuerdo y parcialmente de acuerdo), y en la segunda aplicación se encontró la presencia de este indicador en el 89,7% de los niños (totalmente de acuerdo y parcialmente de acuerdo).

La presencia de angustia e inseguridad, no era un problema que se evidenciara en la primera aplicación del Koppitz, sin embargo, los niños mejoraron aún más en ese aspecto.

Los efectos del programa de educación psicoafectiva en este tema se encuentran asociados al incremento en el autoconcepto adecuado, que ha conllevado a que los niños se sientan más confiados de sí mismo y tener una adecuada actitud ante las relaciones afectivas; por lo que se han incrementado las participaciones en las actividades de competencias de tipo cultural y académico que les permiten liderar, pero ser parte de un grupo.

A través de las competencias los niños intentan sobresalir ante sus compañeros. El incremento en la seguridad se ve reflejada en el aumento que han hecho los niños, en tomar la iniciativa en la dirección de trabajos en clase y al hablar en público durante las exposiciones.

En todos los indicadores de la sub variable timidez. Seguridad se presentaron cambios positivos hacia el alcance de logros del yo. La disminución de la timidez del grupo experimental se asocia a la seguridad que le proporciona la aceptación de parte de los pares, en los diferentes escenarios académicos o deportivos que el colegio establece. La expresión social de niños y niñas, que se sienten en la libertad de expresarse con libertad sin temor a la evaluación influyen en seguridad y en el incremento del autoconcepto adecuado; aspectos importantes en la latencia tardía.

### 9.3.4 Efectos en la variable Aceptación del grupo-identidad

En la sub variable **Aceptación del grupo-identidad** se tuvo en cuenta los siguientes indicadores: Relaciones interpersonales adecuadas y afectivas, adecuada actitud en las relaciones, timidez, actitud inadecuada ante el rechazo, burlas o críticas, asumir comportamientos inadecuados para la aceptación de parte del grupo y la elección frecuente de parte de sus compañeros para la realización de tareas o trabajos.

Tabla: 28

**Aceptación del grupo e identidad. Pre-post de instrumentos Grupo experimental**

Instrumentos	<u>1a Aplicación</u> (n=29)			<u>2a Aplicación</u> (n=29)			<u>t estuden</u>		
	Presenta	No presenta	Media	Presenta	No presenta	Media	Diferencia de la media	T	Sig. bilateral
<b>Wartegg</b>									
<b>Campo 2</b>									
Relaciones interpersonales adecuadas y afectivas(+)	51,7	48,3	0,52	58,6	41,4	0,59	0,069	0,441	0,663

**Koppitz**

Adecuada actitud ante las relaciones(+)	51,7	48,3	0,52	72,4	27,6	0,28	0,241	2,254	0,032*		
Timidez(-)	58,6	41,4	0,59	10,3	89,7	0,1	0,483	4,525	0,000*		
<b>Cuestionario desarrollo psicoafectivo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>Parcialmente de acuerdo</b>	<b>En total desacuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>Parcialmente de acuerdo</b>	<b>En total desacuerdo</b>					
Actitud inadecuada ante el rechazo de los compañeros(-)	31,0	34,5	34,5	1,03	13,8	27,6	56,6	1,14	-0,103	-0,53	0,599
Ha sido objeto de burlas o críticas de parte de sus compañeros(as)(-)	24,1	20,7	55,2	1,31	6,9	17,2	75,9	1,69	-0,379	-2,17	0,039*
Es capaz de expresar sus opiniones ante su grupo de amigos(as) (+)	24,1	44,8	31,1	1,07	34,5	58,6	6,9	0,72	0,345	2,576	0,016*
Ha asumido comportamientos inadecuados para ser aceptado por sus compañeros(as) (-)	17,2	48,3	34,5	1,31	6,9	13,8	79,3	1,72	-0,414	-3,04	0,005*
Es elegido(a) con frecuencia por sus compañeros(as) para la realización de actividades escolares o participación en juegos(+)	10,3	55,2	34,5	1,24	62,1	34,5	3,4	0,41	0,828	5,255	0,000*

Fuente: Wartegg (1930); Koppitz (1982) y Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarain, 2012). (n= 29): Número de sujetos del grupo experimental en cada aplicación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos  $P < 0,05$ .

Se observaron cambios asociados a logros positivos del yo entre la primera y segunda aplicación de los instrumentos, en cuanto las adecuada actitud antes las relaciones (0,032  $P < 0,05$ ), los niños son más capaces de expresar sus opiniones ante su grupos de pares (0,016  $P < 0,05$ ). Cambios significativos en la disminución de comportamientos inadecuados para ser aceptado por sus compañeros (0,005  $P < 0,05$ ); también son elegidos con mayor frecuencia por su grupo de compañeros (0,000  $P < 0,05$ ); han disminuido las burlas o críticas hacia ellos (0,039  $P < 0,05$ ), y cambios significativos en la timidez (0,000  $P < 0,05$ ).

De igual forma disminuyó en los niños la actitud inadecuada ante el rechazo de los compañeros, ya que en la primera aplicación del cuestionario de desarrollo psicoafectivo presentaban un porcentaje de 31,0% y en la segunda aplicación de este instrumento, mostraron un porcentaje de 13,8% de la presencia de este indicador en los niños, tal como aparece en la Tabla 28.

Se presentaron cambios en el aumento de las relaciones interpersonales adecuadas y afectivas, debido a que la primera aplicación del Wartegg, se presentó este indicador en el 51,7% de los niños y en la segunda aplicación del instrumento, se presentó este indicador en el 58,6% de los niños.

La aceptación del grupo en la latencia tardía, es primordial para que el niño se sienta parte de una comunidad. El colegio simbólicamente reemplaza el hogar y las relaciones con sus seres queridos. Para la formación de la identidad tal como lo expone Rojas M. (2004), el niño se percibe a sí mismo con relación a los demás, por lo que en la latencia es de suma importancia, la aprobación de conductas por el grupo de pares.

Los efectos del programa de educación psicoafectiva en los niños del grupo experimental se reflejan, en el incremento de la adecuada actitud ante las relaciones que les permite sentirse menos tímidos y desconfiados. De igual forma el grupo experimental siente mayor confianza de expresar sus opiniones frente a sus compañeros, consolidando su identidad. De igual forma el grupo de pares ha contribuido con la disminución de la inseguridad, dado que se

han disminuido las burlas o críticas en el salón de clases y son elegidos con mayor frecuencia para participar en actividades académicas o deportivas.

### 9.3.5 Efectos en la variable Identificación introyectiva-identidad

En la sub variable **Identificación introyectiva - identidad**, se tuvo en cuenta los siguientes indicadores: Autoconcepto adecuado y fortaleza del yo, bajo autoconcepto, angustia e inseguridad, manifestación de simpatía hacia un compañero en especial, actitud de dependencia hacia un compañero, abstención de actividades satisfactorias para la aprobación de sus compañeros, búsqueda constante de aprobación e imitación constante en su comportamiento.

Tabla: 29

Introyección de la identidad- Desarrollo de la identidad. Pre-post de instrumentos Grupo experimental										
	1a Aplicación (n=29)			2a Aplicación (n=29)			t estuden			
	Presenta	No presenta	Media	Presenta	No presenta	Media	Diferencia de la media	T	Sig. bilateral	
<b>Wartegg</b>										
<b>Campo 1</b>										
Concepto del yo- Autoconcepto adecuado / fortaleza del yo(+)	65,5	34,5	0,65	89,7	10,3	0,90	0,241	2,985	0,006*	
<b>Koppitz</b>										
Bajo Autoconcepto (-)	62,1	37,9	0,62	51,7	48,3	0,52	0,207	1,992	0,056	
Angustia e Inseguridad(-)	13,8	86,2	0,14	6,9	93,1	0,07	-0,069	1,000	0,326	
<b>Cuestionario desarrollo psicoafectivo</b>										
	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo				
Manifiesta admiración y simpatía por un compañero en especial (+)	41,4	34,5	20,1	0,83	27,6	62,1	10,3	0,83	0,000	1,000
Muestra una actitud de dependencia hacia un compañero(a) compañeros(as)(-)	17,2	55,2	27,6	1,38	10,3	41,4	48,3	1,38	0,000	1,000

Ha dejado de realizar actividades satisfactorias para el(ella) con el propósito de conseguir aprobación de sus compañeros(as) (-)	24,1	31,0	44,9	1,21	6,9	13,8	79,3	1,72	-0,517	-3,2	0,003*
Busca constantemente la aprobación de sus compañeros(as) (-)	20,7	48,3	31,0	1,10	3,4	41,4	55,2	1,52	-0,414	-2,46	0,020*
Intenta imitar constantemente en su comportamiento a sus compañeros de clases(-)	20,7	24,1	55,2	1,34	13,8	86,2	0,0	1,86	-0,517	-2,93	0,007*

Fuente: Wartegg (1930); Koppitz (1982) y Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarain, 2012). (n= 29): Número de sujetos del grupo experimental en cada aplicación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos  $P < 0,05$ .

Se observaron cambios significativos asociados a logros positivos del yo entre la primera y segunda aplicación en cuanto al incremento del autoconcepto adecuado y fortaleza del yo (0,006  $P < 0,05$ ), cambios con relación a la disminución del abandono de las actividades satisfactorias para conseguir la aprobación de los compañeros (0,003  $P < 0,05$ ), en la búsqueda de aprobación constante de sus compañeros (0,020  $P < 0,05$ ), y hubo cambios en el intento frecuente de imitar a los compañeros (0,007  $P < 0,05$ ), tal como se presenta en la Tabla 29.

También se presentó una disminución del bajo autoconcepto, el cual presento un porcentaje del 62,1% en la primera aplicación del Koppitz, a un porcentaje del 51,7% en la segunda aplicación de este instrumento. Así mismo el grupo experimental no presentaba dificultades con relación a la angustia e inseguridad en el Koppitz en la primera aplicación, de igual forma continuo disminuyendo este indicador.

En la aplicación del cuestionario de desarrollo psicoafectivo (CDPL), se presentaron los siguientes cambios: Se incrementó la admiración hacia un compañero en especial (teniendo en

cuenta las opciones totalmente de acuerdo y parcialmente de acuerdo), de un 75,9% de la primera aplicación a un incremento de la presencia de este indicador en un 89,7% en la segunda aplicación. Hubo una disminución en la actitud de dependencia hacia un compañero en especial (teniendo en cuenta las opciones de totalmente de acuerdo y parcialmente de acuerdo), de un 72,4% en la primera aplicación, disminuyó a un 51,7% de la presencia de este indicador en la segunda aplicación. También hubo cambios en la disminución del porcentaje en la búsqueda constante de aprobación de parte de sus compañeros (teniendo en cuenta las opciones de totalmente de acuerdo y parcialmente de acuerdo), de un 69,9% en la primera aplicación, disminuyó a un 44,8% de la presencia de este indicador en la segunda aplicación.

Los efectos del programa de educación psicoeducativa en esta sub variable se encuentra específicamente al descenso de la inseguridad asociado al incremento del autoconcepto adecuado y la fortaleza del yo. Ha disminuido la tendencia a la imitación del comportamiento de los compañeros y la necesidad de aprobación de parte de los pares, lo que fortalece la identidad propia, sobre el deseo de identificarse introyectivamente con otros. Para Sánchez (2012), la introyección de la identidad se encuentra ligada a la identificación que da lugar a las modificaciones de las representaciones del yo; lo que es de relevancia para logros positivos, en la latencia tardía.

### **9.3.6 Efectos en la variable Autonomía-integración al grupo**

En la sub variable **Autonomía- integración al grupo**, se tuvo en cuenta los siguientes indicadores: Autoconcepto adecuado y fortaleza del yo, relaciones interpersonales adecuadas y afectivas, autonomía, adecuada actitud ante las relaciones, timidez, ausencia de hostilidad,

presencia de aislamiento social, integración al grupo de compañeros, capacidad de manifestar desacuerdos e inconformidad y la participación en actividades deportivas y culturales.

Tabla: 30

<b>Autonomía- Integración al grupo Pre-post de instrumentos. Grupo experimental</b>											
Instrumentos	<b>1a Aplicación (n=29)</b>			<b>2a Aplicación (n=29)</b>			<b>t estuden</b>				
	Presenta	No presenta	Media	Presenta	No presenta	Media	Diferencia de la media	t	Sig. bilateral		
<b>Wartegg</b>											
<b>Campo 1</b>											
Concepto del yo- Autoconcepto adecuado / fortaleza del yo(+)	65,5	34,5	0,65	89,7	10,3	0,90	0,241	2,985	0,006*		
<b>Campo 2</b>											
Relaciones interpersonales adecuadas y afectivas(+)	51,7	48,3	0,52	58,6	41,4	0,59	0,069	0,441	0,663		
<b>Koppitz</b>											
Autonomía(+)	27,6	72,4	0,28	55,2	44,8	0,55	0,103	1,140	0,264		
Adecuada actitud ante las relaciones(+)	51,7	48,3	0,52	72,4	27,6	0,28	0,241	2,254	0,032*		
Timidez(-)	58,6	41,4	0,59	10,3	89,7	0,1	0,483	4,525	0,000*		
Ausencia de Hostilidad hacia los demás (+)	27,6	72,4	0,28	44,8	55,2	0,45	-0,172	1,722	0,096		
<b>Cuestionario desarrollo psicoafectivo</b>											
	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo		Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo				
Usualmente se le observa la mayor parte del tiempo solo(a)(-)	20,7	48,3	31	1,10	3,4	10,3	86,2	1,83	0,724	4,638	0,000*
Prefiere integrarse al mismo grupo de compañeros(+)	58,6	41,4	41,4	0,83	62,1	37,9	0,0	0,76	0,069	0,297	0,769
Al trabajar en grupo llega a acuerdos con facilidad(+)	48,3	37,9	13,8	0,66	79,3	20,7	0,0	0,21	0,448	2,776	0,010*
Ante una situación con la que no esté de acuerdo es capaz de manifestar su inconformidad(+)	44,8	41,4	13,8	0,69	48,3	48,3	3,4	0,55	0,138	0,891	0,380

Busca participar con frecuencia de juegos o actividades deportivas con sus compañeros (+)	24,1	62,1	13,8	0,90	72,4	24,1	3,4	0,51	0,586	3,829	0,001*
---	------	------	------	------	------	------	-----	------	-------	-------	--------

Fuente: Wartegg (1930); Koppitz (1982) y Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarain, 2012). (n= 29): Número de sujetos del grupo experimental en cada aplicación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos  $P < 0,05$ .

Se observaron cambios significativos asociados a logros positivos del yo entre la primera y segunda aplicación en cuanto al incremento del autoconcepto adecuado y fortaleza del yo (0,006  $P < 0,05$ ), la adecuada actitud ante las relaciones (0,032  $P < 0,05$ ), con respecto a la disminución de la timidez (0,000  $P < 0,05$ ), con relación a la que ya no se les percibe como solos (0,000  $P < 0,05$ ), la participación con frecuencia en las actividades deportivas y juegos (0,01  $P < 0,05$ ), y hubo aumento en los niños en la posibilidad de llegar a acuerdos al trabajar en grupos (0,010  $P < 0,05$ ), tal como aparece en la Tabla 30.

También se observaron cambios en el incremento de la autonomía ya que en la primera aplicación del Koppitz, se encontraba presente este indicador en el 27,6% de los niños y en la segunda aplicación de este instrumento el 55,2 % de los niños presentaba este indicador. Así mismo se observaron cambios a partir de la segunda aplicación de este instrumento en la adecuada actitud ante hacia las relaciones, ya que en la primera aplicación se presentó este indicador en el 51,7% de los niños, y en la segunda aplicación se incrementó la presencia de este indicador, en el 72,4% de los niños. De igual forma se observaron cambios en la ausencia de hostilidad de los niños de un 27,6% a un 44,8% de la ausencia de este indicador en la segunda aplicación, tal como aparece en la Tabla 30.

Se presentaron cambios en el aumento de las relaciones interpersonales adecuadas y afectivas, debido a que la primera aplicación del Wartegg, se presentó este indicador en el 51,7% de los niños y en la segunda aplicación del instrumento, se presentó este indicador en el 58,6% de los niños.

En el cuestionario de desarrollo psicoafectivo, también se evidenciaron cambios en la integración al mismo grupo, que pasó de un 58,6% a un 62,1%. También se observaron cambios en la expresión de su inconformidad ante una situación con la que no esté de acuerdo; incrementándose la presencia de esta conducta (en las opciones totalmente de acuerdo y parcialmente de acuerdo) en el 86,2% de los niños, a la presencia de esta conducta en el 96,6% de los niños.

Los efectos del programa en el grupo experimental, se vieron reflejados en que los niños abandonaron la percepción de indefensión e inseguridad de sí mismos, con mayor apertura a las relaciones interpersonales y poco aislamiento social; lo que les permitió integrarse mucho más al grupo de pares, estableciendo acuerdos con mayor facilidad y consolidando un grupo de clases; logros que deben darse en la latencia tardía.

El incremento en la autonomía de estos niños se refleja en la capacidad de expresar sus opiniones hacia los pares, conservando su singularidad y diferenciación frente al grupo de pares. Erikson (2008), explica que la búsqueda de autonomía del niño conlleva al autocontrol y este le permite conservar la capacidad de actuar y sentirse capaz e independiente.

### 9.3.7 Efectos en la variable Adaptación y autoridad

En la sub variable **Adaptación y autoridad**, se tuvo en cuenta los siguientes indicadores: madurez afectiva, apertura a la aceptación de normas y valores, manejo de la angustia y temores, percepción de amenaza ante los adultos, percepción de apoyo y amor parental, agresividad y pobre control de impulsos, evasión y culpa, obediencia ante las reglas que se le asignan, actitud desafiante ante los adultos, aceptación del mal comportamiento, posibilidad de llegar a acuerdos con facilidad y expresión hacia los demás de poca amabilidad.

Tabla: 31

<b>Adaptación y autoridad. Pre-post de instrumentos Grupo experimental</b>									
Instrumentos	<u>1a Aplicación</u> (n=29)			<u>2a Aplicación</u> (n=29)			<u>t estuden</u>		
	Presenta	No presenta	Media	Presenta	No presenta	Media	Diferencia de la media	T	Sig. bilateral
<b>Wartegg</b>									
<b>Campo 7</b>									
Madurez afectiva(+)	27,6	72,4	0,28	34,5	65,5	0,34	-0,069	0,626	0,537
<b>Campo 8</b>									
Apertura a la aceptación de normas y valores (+)	13,8	86,2	0,07	17,2	82,8	0,19	0,111	1,14	0,265
<b>Campo 4</b>									
Manejo de la angustia y temores (+)	31,0	69,0	0,31	14,6	79,3	20,7	-0,483	-4,103	0,000*
<b>Koppitz</b>									
Percepción de amenaza ante los adultos(-)	3,4	96,6	0,03	3,4	96,6	0,03	0,000	0,000	1,000
Percepción de amor y apoyo parental(+)	3,4	96,6	0,03	3,4	96,6	0,03	0,000	0,000	1,000
Agresividad y pobre control de impulsos (-)	41,4	58,6	0,41	24,1	75,9	0,24	0,172	1,41	0,069
Evasión y culpa(-)	17,2	82,8	0,17	17,2	82,8	0,17	0,000	0,000	1,000

Cuestionario desarrollo psicoafectivo	Primer aplicación				Segunda aplicación				F	Sig.	Sig. (2-tailed)	Sig. (1-tailed)
	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo	Indicador positivo de logro (+)	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo	Indicador Negativo de no logro (-)				
Obedece las ordenes que se le asignan(+)	55,2	44,8	0,0	0,45	89,7	10,3	0,0	0,10	0,345	3,025	0,005*	
Muestra una actitud desafiante ante los adultos(-)	10,3	13,8	75,9	1,66	3,4	96,6	0,0	1,97	-0,31	-2,346	0,026*	
Acepta su mal comportamiento o que actuó de manera inadecuada (+)	41,4	48,3	10,3	0,69	65,5	31,0	3,4	0,38	0,31	1,877	0,071	
Acepta llegar a acuerdos con los adultos con relación a normas y reglas(+)	48,3	48,3	3,4	0,55	86,2	13,8	0,0	0,14	0,414	3,923	0,001*	
Se dirige hacia los demás con severidad o poca amabilidad(-)	10,3	17,2	72,5	1,62	3,4	6,9	89,7	1,86	-0,241	-1,565	0,129	

Fuente: Wartegg (1930); Koppitz (1982) y Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarain, 2012). (n= 29): Número de sujetos del grupo experimental en cada aplicación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos  $P < 0,05$ .

Se observaron cambios significativos asociados a logros positivos del yo entre la primera y segunda aplicación en cuanto a que los niños incrementaron la obediencia con respecto a las órdenes que se les asigna (0,005  $P < 0,05$ ), de igual forma aceptan llegar a acuerdos con facilidad con los adultos con respecto a normas y reglas (0,001  $P < 0,05$ ), y han disminuido la actitud desafiante ante los adultos (0,026  $P < 0,05$ ). Se presentan cambios en el incremento del manejo de la angustia y temores (0,000  $P < 0,05$ ), tal como se presenta en la Tabla 31.

Existen cambios en al aumento de la capacidad de aceptación de comportamientos inadecuados debido a que en la primera aplicación del cuestionario este indicador se encontraba presente en el 41,4% de los niños y en la segunda aplicación se encuentra presente en el 65,5% de los niños. La madurez afectiva, se incrementó en los niños de un 27,6% de la presencia de

este indicador en la primera aplicación, a la presencia de madurez afectiva en el 34,5% de los niños.

No se presentaron cambios en los niños en la percepción de amenaza ante los adultos y la percepción de falta de apoyo parental con relación a los resultados de la segunda aplicación del Koppitz. En la segunda latencia o latencia tardía, la percepción de apoyo parental es fundamental para la introyección de normas y reglas de un modo sano y seguro. Si el niño en casa no ha internalizado que el amor del adulto es parte de la guía que recibe para aceptar sus propios límites, le será muy difícil aceptar de manera abrupta que se le regañe o castigue.

Los efectos específicos del programa en los niños del grupo experimental se observaron en los cambios significativos e importantes en el incremento de la actitud hacia llegar a acuerdos con los adultos; obedeciendo normas, reglas y órdenes que los adultos les asignan. De igual forma existe mayor madurez del yo en elaborar la angustia y los temores, sin evadir la realidad mediante la fantasía.

#### **9.4 Efectos significativos en los logros del yo generados por el programa “Pares e Impares”**

Con relación al análisis de la sub variable **Ideal del yo-logros del yo** se tuvo en cuenta los siguientes indicadores: Seguridad y confianza en sus cambios físicos, establecimiento de buenas relaciones con sus pares, capacidad de juzgarse de manera crítica, capacidad de verbalización de pensamientos-control de impulsos, y diligencia.

Tabla: 32

**Ideal del yo- Logros del yo- pre test y post test del grupo experimental**

Instrumento	<u>1a Aplicación</u> (n=29)			Media	<u>2a Aplicación</u> (n=29)			Media	Diferencia de la media	t	Sig. bilateral
	Presenta	No presenta	En total		Presenta	No presenta	En total				
<b>Cuestionario de desarrollo psicoafectivo</b>	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo		Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo				
Se muestra seguro y confiado de sus cambios físicos(+)	31,0	51,7	17,2	0,86	93,1	3,4	3,4	0,10	0,759	5,925	0,000*
Establece buenas relaciones interpersonales con sus pares (+)	37,9	44,8	17,2	0,79	89,7	10,3	0,0	0,10	0,69	4,606	0,000*
Es capaz de juzgar sus actitudes de manera crítica (+)	24,1	48,3	0,0	1,03	27,6	24,1	75,9	0,76	0,276	1,612	0,118
Es capaz de verbalizar adecuadamente sus pensamientos dejando a un lado la frustración y los actos impulsivos(+)	48,3	48,3	3,4	1,00	31,0	51,7	17,2	0,55	0,448	2,365	0,025*
Es una persona diligente y laboriosa(+)	31,0	51,7	17,2	0,86	65,5	31	3,4	0,38	0,483	2,985	0,006*

Fuente: Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarain, 2012). (n= 29): Número de sujetos del grupo experimental en cada aplicación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos  $P < 0,05$ .

Se observaron los siguientes cambios significativos en el yo posterior a la implementación del programa; aumento de la seguridad y confianza en sus cambios físicos (0,000  $P < 0,05$ ), incremento del establecimiento de buenas relaciones con sus pares (0,000  $P < 0,05$ ), es capaz de verbalizar adecuadamente sus pensamientos (0,025  $P < 0,05$ ) e incremento de la diligencia (0,006  $P < 0,05$ ) tal como aparece en la Tabla 32.

Como expresa Blos et al. (2011), los logros en la etapa de latencia se relacionan con la mayor capacidad de juicio frente a la realidad. Esto se encuentra acorde con los resultados del

grupo experimental, en los que se observa un incremento en los niños de la capacidad de juzgarse a sí mismos y el aumento de la capacidad de verbalización de sus pensamientos sin dar paso a los actos impulsivos. Así mismo Urribarri et al. (2008), menciona que los logros en el desarrollo psicoafectivo al finalizar la etapa de latencia, se centran en un yo más efectivo en su accionar, que permiten las descargas sublimatorias, lo que se refleja en una menor presión superyoica, por lo que decrece la angustia y se afianza el principio de la realidad.

El aumento de la capacidad en las relaciones sociales hace que los niños interactúen con sus pares, dando paso a la identificación grupal adecuada; una vez ha aceptado sus cambios físicos y han aumentado en el yo del niño la capacidad de conformar grupos más estables y permanentes.

Los efectos del programa en el tema ideal del yo-logros del yo son mejores significativamente en el grupo experimental, que en el grupo control (ver anexo H), lo que comprueba la hipótesis planteada para la investigación.

### **9.5 Efectos del Programa de Educación Psicoafectiva en los logros del yo con relación al género de los participantes del grupo experimental**

Con relación al análisis de la sub variable **Ideal del yo-logros del yo** se tuvo en cuenta los siguientes indicadores para establecer las diferencias entre los niños y las niñas: Seguridad y confianza en sus cambios físicos, establecimiento de buenas relaciones con sus pares, capacidad de juzgarse de manera crítica, capacidad de verbalización de pensamientos-control de impulsos, y diligencia.

Tabla: 33

Diferencias en el ideal del yo-logros del yo entre niños y niñas del grupo experimental

Instrumento	Género (n=29)		Anova	
	Media niña	Media Niño	F	Sig.
<b>Cuestionario desarrollo psicoafectivo</b>				
Se muestra seguro(a)y confiado(a) de sus cambios físicos (+)	0,21	0,00	10,691	0,003*
Establece buenas relaciones interpersonales con sus pares(+)	0,14	0,07	1,8	0,191
Es capaz de juzgar sus actitudes de manera crítica(+)	0,71	0,80	1,094	0,305
Es capaz de verbalizar adecuadamente sus pensamientos dejando a un lado la frustración y los actos impulsivos(+)	0,57	0,53	1,214	0,280
Es una persona diligente y laboriosa(+)	0,14	0,6	10,964	0,003*

Fuente: Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarain, 2012). (n= 29): Número de sujetos del grupo experimental en cada aplicación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos  $P < 0,05$ .

Al comparar diferencias significativas entre niños y niñas con relación a los logros del yo posterior a los efectos de la implementación del programa de educación psicoafectiva.

Existen diferencias significativas entre niños y niñas con relación a la seguridad en sus cambios físicos (0,003  $P < 0,05$ ); las niñas presentan una media de 0,21 y los niños de 0,00.

La atribución de la imagen física es de mayor impacto en las niñas que en los niños, tal como aparece en la Tabla 33.

No existen diferencias significativas entre niños y niñas con relación al manejo de las relaciones interpersonales, las niñas presentan una media de 0,14 y los niños de 0,07, existe una tendencia de los niños más que las niñas hacia la búsqueda de relaciones interpersonales; esto puede ser considerado un logro, debido a que la tendencia general es que las niñas mantengan mayores relaciones de amistad que los niños.

No existen diferencias significativas entre niños y niñas con relación a la capacidad de juzgarse a sí mismos de manera crítica; las niñas presentan una media de 0,71 y los niños de 0,80. Existe una aparente tendencia de los niños más que las niñas a juzgar sus actos.

No existen diferencias significativas entre niños y niñas con relación a la capacidad de verbalización de sus pensamientos. Con relación a la diligencia, muestran una mayor actitud de diligencia los niños que las niñas (0,003  $P < 0,05$ ), mostrando diferencia significativas con las niñas, tal como aparece en la Tabla 33. Todo lo anterior es representativo, de que no existen muchas diferencias en los logros del yo entre niños y niñas en el grupo experimental de esta investigación. .

La femineidad está influenciada por la aceptación social ligada a los cambios en la imagen de la niña. La autoestima y el autoconcepto se relacionan con la internalización de la niña de lo que deber ser una mujer con relación a los estereotipos sociales. La laboriosidad se inclina un poco más a favor de los niños, tal cual como lo expresa Erikson et al. (2008).

A manera de síntesis, al realizar el análisis de los resultados generales de la investigación se puede decir que se comprobó la hipótesis planteada inicialmente de que existen diferencias significativas en las evaluaciones del desarrollo psicoafectivo del grupo experimental, en las evaluaciones realizadas antes y después de la aplicación del programa de Educación psicoafectiva.

Se observaron cambios en todos los temas que el programa Pares e Impares trabaja con los niños en etapa de latencia; cabe resaltar que este programa tuvo una primera validación por Rojas et al. 2013, pero solo se realizó de los cuatro primero temas.

La aplicación e implementación del programa en esta investigación se realizó de los 8 temas.

## Capítulo X: Discusión

Las investigaciones y programas sobre desarrollo psicoafectivo contribuyen al desarrollo emocional del niño en la época actual, ya que le preparara para afrontar una diversidad de estímulos dados por la modernidad, las crisis sociales actuales, los nuevos modelos de familia y las exigencias educativas.

La escolarización cada vez a una edad más anticipada, proporciona algunas ventajas para el desarrollo de cogniciones y competencias académicas, pero también incursiona a los niños mucho más temprano a la separación afectiva de sus padres; lo que podría influir en el incremento de inseguridades en la latencia, tal como se evidencio en los niños de esta investigación en donde el 96,6% de los niños y niñas del grupo experimental, no percibe a sus padres como figuras de protección y amor.

Momento a momento evolutivo en la vida infantil, definen recursos del yo que se requieren para prepararlo para la vida adulta. El desarrollo del yo en la latencia tardía define muchas áreas de la existencia del niño que repercutirán en el alcance de logros y objetivos durante toda la vida.

En esta etapa paralelo al desarrollo puberal, el niño debe alcanzar un adecuado control de los impulsos instintivos posteriores a la represión y propiciarse en su yo la adaptación a los cambios que le permiten obtener una mayor adaptación a realidad y a las demandas escolares.

Los hallazgos de la primera aplicación de los instrumentos en el grupo experimental y el control, indican en términos generales conflictos en el desarrollo psicoafectivo con relación a la

pobreza en las relaciones interpersonales, pobre autoconcepto, dificultad en el alcance de logros y persistencia en las metas, dificultades con las figuras de autoridad; en niños en etapa de latencia; coincidiendo en los resultados obtenidos de la investigación en desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia por (López, 2006; Zabarain, 2006; Ortega, 2007; Galindo, 2011; Rojas, 2013).

Rojas (et al., 2013) en la tesis que precede a esta investigación, indica en la primera aplicación de instrumentos, que el grupo experimental presentó en algunas áreas del desarrollo psicoafectivo en la latencia, mayores dificultades que el grupo experimental. De igual forma los hallazgos de esta investigación coinciden en algunas áreas de dificultad propias del grupo experimental, más que del grupo control. Cabe la pena resaltar que la elección de grupos control y experimental en ambos estudios fue totalmente al azar, y las condiciones de ambos grupos estuvieron sujetas a las condiciones de grupos naturales.

Con respecto al primer tema del programa, *Diligencia- Inferioridad*, se evidencio en el grupo experimental previo a la implementación del programa que solo el 48,3% presentaba persistencia en la solución de problemas; solo el 37,9% de los niños presentaba capacidad de logro y toma de decisiones; y solo el 27,6% se mostraba autónomo. Estos resultados son similares a los hallazgos de Lessire (2004), quien evidencio que solo el 50% de los niños de la ciudad de Carabobo en Venezuela, que participaron en su investigación alcanzaron el logro de la identidad siguiendo los planteamientos de Erikson y el 50% de los niños restantes están en el proceso de alcanzarlo.

Como efectos del programa se puede evidenciar que los niños que hicieron parte de la investigación, mejoraron en su disposición frente al logro; previo a la implementación del

programa solo el 37,9% de los niños presentaba pobre capacidad de logro y toma de decisiones, y posterior al programa este porcentaje se incrementó en el 79,3% de los niños. De igual forma se mostraron mayormente dispuestos hacia el interés en el trabajo escolar y aumento en el esfuerzo para hacer tareas. Los niños pasaron de presentar poco interés hacia el trabajo escolar en un porcentaje del 44, 8% a presentar un incremento posterior a la implementación del programa del 72,4% de la población. Así mismo el esfuerzo por realizar tareas pasó de presentarse solo en el 34,5% de los niños, posterior al programa se presenta en el 72,4% de los niños; y el cumplimiento de tareas cambio de presentarse en el 41,4% de los niños a presentarse en el 72,4% del grupo experimental.

Todos estos cambios externos y conscientes le aseguran la aprobación de parte de los adultos. A nivel inconsciente persiste en ellos la dependencia afectiva que los lleva a la búsqueda permanente de instrucciones de parte de sus profesores. De acuerdo a estos resultados se llega al siguiente análisis:

Los logros obtenidos por los niños del programa, están mediados por la aprobación constante de los adultos que evalúan su resultado y reaccionan ante ellos con aprobación o con desaprobación; lo que los niños internalizan como orgullo o vergüenza; en el caso de los niños del programa, muestran orgullo frente al alcance de sus objetivos.

En algunos niños se observó una aparente indiferencia frente al alcance académico en la persistencia de los objetivos. Esto puede explicarse por el hecho de que en la latencia tardía el niño no posee todavía la capacidad de diferenciar cuando sus logros se encuentran asociados a un

esfuerzo ligado a la motivación escolar que los adultos le generan o aprueban; o cuando sus logros se encuentran asociados a las competencias que el posee, para que estos logros se vuelvan permanentes. Todos los logros académicos son evaluados por el niño en una totalidad que se asocia a comportarse de manera adecuada frente a las exigencias que le hacen los adultos.

Durante el segundo periodo de latencia o tardía, cuando el niño estudia y se prepara para comportarse como los adultos esperan que él se comporte, puede llegar a confiar en sus capacidades cognitivas, generando en él seguridad y afianzamiento de sus potenciales. O dado el caso, puede darse por vencido frente a las asignaciones, y concluir que es inferior y no puede controlar las cosas del mundo de los adultos, o lo que ellos esperan de él.

El niño pasa de asumir el control dado por la etapa anal del desarrollo, a una etapa de incertidumbre frente a sí mismo, en la cual la satisfacción por los logros que obtenga depende de él, pero también de los que le rodean. Abandona un poco la seguridad que se le brinda en casa, y se enfrenta al mundo escolar. La investigación de Da Costa David (2012), realizada en Brasil, determinó en sus hallazgos, que en la etapa de latencia, hay un incremento de la rigidez y poca flexibilidad en los procesos ideacionales, asociados a problemas de aprendizaje.

Posterior a la implementación del programa, los niños lograron sentirse más cómodos en el contexto de la escuela como estudiantes. Se perciben a sí mismos como parte de un grupo, de un curso de clase. Esta pertenencia se encuentra ligada también al deseo de competir con sus pares, en una “batalla con sus amigos” por el alcance de metas. Las competencias están dadas en lo

académico y en lo deportivo; tal cual como se observó en los resultados obtenidos, en los que se evidencio un incremento en la participación de las competencias y actividades académicas.

Lo importante para el yo del niño en la segunda etapa de latencia o latencia tardía, es la obtención de ganancias externas que le permitan consolidar lo que piensa de sí mismo y su autonomía. Pero también se pasa a competir por la atención de otro adulto que se torna importante en la vida del niño y del cual también espera recibir aprobación, su profesor de clase, al distanciarse un poco del ambiente familiar.

La dependencia afectiva de los niños que hicieron parte del programa, se relaciona con la búsqueda de seguir recibiendo instrucciones de su maestra. La búsqueda de aprobación constante de estos niños, les lleva permanentemente a la recepción de nuevas orientaciones que reafirmen su yo. Esta aprobación la proporciona en el aula de clases su maestra que reemplaza a las figuras paternas. Suele suceder en algunos niños, que si los objetos parentales introyectados no han sido constantes y contenedores afectivos, la dependencia afectiva se incrementará en los niños que no encuentran un constantes y adecuado apoyo, y amor parental.

El cumplimiento de tareas y la atención centrada en las instrucciones de los niños del programa se relaciona con la aprobación constante de su profesora; quien les halaga y estimula con comentarios positivos que los niño internalizan y se constituye en base de seguridad afectiva. El cumplimiento de tareas previo a la implementación del programa se presentaba en el 41,4% de los niños y posterior al programa se presentó en el 72,4% de los participantes del grupo experimental.

Esto puede relacionarse con la percepción que tienen los niños del grupo experimental, de la falta de amor y apoyo parental, que se observó en la sub variable de adaptación y autoridad; en donde en casi la totalidad de los niños, existe esta carencia. De igual forma que en esta investigación, la investigación realizada por Rojas L. (2005) en Ibagué, Colombia determinó, que en las familias en donde existía ausencia de uno de los padres frente a las actividades escolares, los niños podrían presentar bajo rendimiento académico.

Los resultados posterior a la implementación del programa de esta investigación en el tema de Diligencia, coinciden con los efectos del programa aplicado por Rojas et al., 2013.

El grupo control en algunos aspectos tuvo una involución negativa en los resultados de la primera y segunda aplicación de instrumentos. Decrecieron en el interés hacia el trabajo escolar de un 55,2% a un 48,3%; decrecieron en el esfuerzo para realizar tareas de 34,5% a 27,6%; decrecieron en la capacidad de seguir instrucciones de un 79,3% a 48,3%; aspectos importantes en la diligencia.

Se observaron mayores cambios en la Diligencia del grupo experimental, que en la diligencia del grupo control. El grupo experimental mejoró posterior al programa en todos los ítems y el grupo control contrario a esto, desmejoró en algunos de los ítems.

Con respecto al segundo tema del programa, *Cambios físicos-identidad*, se evidencio en los grupo experimental previo a la implementación del programa que el 31,0% de los niños se

mostraban inconformes con sus cambios físicos y solo el 41,0% de los niños se expresaban positivamente de sí mismos; este resultado se asemeja a los hallazgos evidenciados por, Rojas et al., 2013. También se encuentra coincidencia con respecto a los hallazgos de esta investigación en lo referente a los cambios físicos de las niñas y los resultados de la investigación adelantada en Holanda por Oldehinkel, Verhulst & Ormel (2010) en la que hallaron que las niñas mostraron un aumento en la inseguridad, preocupación y aumento en la autocrítica; ligado a síntomas depresivos.

En los, *Cambios físicos e identidad*, los efectos de la implementación del programa de educación psicoafectiva en los niños del grupo experimental, se vieron reflejados en la aceptación de sus cambios físicos, al permitirse interesarse mucho más en su imagen y presentación personal, y en el incremento del autoconcepto adecuado y fortaleza del yo de un 65,5% previo a la implementación del programa a un 89,7% posterior a la implementación del programa; expresándose positivamente de sí mismos.

A nivel inconsciente existía en los niños del programa, la presencia de sentimientos de inadecuación, propios del inicio de la búsqueda de la identidad, en la latencia tardía. En la observación cualitativa del discurso de los niños, estos expresaban que el programa les permitió en primera instancia hablar de sus temores abiertamente, y en segunda instancia darse cuenta de que sus pares poseían el mismo temor y ansiedad por el tamaño y cambios físicos que ellos poseían. De estos resultados se llega al siguiente análisis:

De igual forma que la expectativa de logros académicos, los cambios en la imagen personal generaron en los niños del grupo experimental, expectativas frente a su desarrollo físico. Previo a la implementación del programa los niños se encontraban con muchas dudas e incertidumbre.

La percepción de inadecuación física que se observó en el grupo experimental antes del programa, es propia del latente en la latencia tardía quien le teme al rechazo, en su búsqueda de identidad individual, e identidad social. Los cambios corporales antes de implementarse el programa crearon en ellos desconcierto, lo que produjo la descarga de algunos actos pulsionales, que asemejan la torpeza y la inadecuación del cuerpo. En la latencia tardía, las señales de inadecuación, vienen del exterior, pero se reflejan en las preocupaciones del mundo interno; en el cual se sienten confusos y perdidos. La percepción de inadecuación física frente a los cambios, podría ser la proyección de su búsqueda interna de identidad. Posterior a la implementación del programa los niños cambiaron la percepción que tenían de sí mismos, mostrándose más seguros y confiados de los cambios corporales.

La identificación grupal que generó el programa al hablar abiertamente de los temores por el crecimiento, permitió además un cambio grupal de la manera como niños y niñas observaban a los otros y a sí mismos; la expresión de temores se dio desde los líderes, hasta los menos expresivos. Comprendieron y coincidieron, en que los cambios son graduales y no se dan de igual forma en todos. Se generaron conversaciones abiertas que cambiaron la burla, por el respeto a la diversidad. Y en la individualidad los niños no se percibieron como diferentes a otros. Previo a la implementación al programa, los niños del grupo experimental se expresaban de las diferencias físicas como “defectos”.

El niño en la latencia tardía, realiza de manera silenciosa e inquisitiva, un análisis de sí mismo, observando cada parte de su cuerpo como aisladas. Analiza con detalles su propia imagen en una búsqueda interna de reafirmarse. Lo que el niño observa de sí, lo llevara a sentirse confiado y seguro; dispuesto a enfrentar el mundo y a sus pares. Pero si el resultado de este análisis es negativo, el niño se encerrara y colocara barreras, tornándose tímido e inseguro. Se retraerá a su propio mundo en fantasías de compensación en los que él o ella son los personajes principales. En este proceso de realiza la identificación con los ideales que el yo busca.

La etapa de latencia tardía, se caracteriza por que el latente se identifica introyectivamente con las personas a las cuales admira y que reflejan lo que él o ella desean de sí mismo. Bloss (Citado por Correa-Tapia, 2012), expone al respecto: “Se observan cambiantes identificaciones, con connotaciones imitativas expresadas en el lenguaje, en la forma de caminar, en la forma de vestir. Su índole mudable es una señal de que el carácter aún no se ha formado, pero indica que la adaptación social ha trascendido los confines de la familia” (p. 2).

Favorablemente los cambios en la percepción de los cambios físicos de los niños posterior a la implementación del programa, han permitido consolidar su identidad, mostrándose más seguros y confiados de la transformación de los cambios de su cuerpo; la manifestación de inconformidad sobre sus cambios físicos, disminuyo de un 31,0% a un 10,3%; lo que se refleja en la disminución de la imitación de sus pares y la apertura a la sociabilidad. Las

identificaciones propias de la latencia en niños y niñas del programa, se dan en su mayoría en torno a juegos y actividades deportivas, como es natural en este periodo evolutivo.

Estos resultados posterior a la implementación del programa de esta investigación, coinciden con los efectos del programa implementado por Rojas et al., 2013.

En el grupo control se observó que desmejoraron en algunos aspectos del desarrollo psicoafectivo con respecto a la primera y la segunda aplicación de instrumentos en el manejo de los cambios físicos. Se incrementaron los niños que se perciben con inadecuación física de solo el 41,4% a 48,3 con percepción de inadecuación física. Las expresiones positivas de su aspecto físico pasaron de estar presentes en el 4,4% de los niños a solo el 31,0% de los niños. La preocupación por sus diferencias físicas se incrementó de un 17,2% de presencia en los niños al 31,0% de los niños.

A diferencia del grupo control, los niños del grupo experimental mostraron cambios significativos en todos los ítems relacionados con los cambios físicos en la segunda aplicación posterior a la implementación del programa.

En la etapa de latencia es usual identificar en los niños y niñas rasgos o elementos de inseguridad en el establecimiento de las relaciones sociales asociado al proceso de adaptación a las comunidades escolares y del barrio, y al proceso de fortalecimiento y búsqueda de identidad. Con respecto al tercer tema del programa, *Timidez-seguridad*, se evidencio en los niños del grupo experimental previo a la implementación del programa que el 58,0% de los niños del

grupo experimental tenían características de timidez. Esto coincide con los hallazgos de investigaciones realizadas previamente de la línea de desarrollo psicoafectivo de la Universidad del Norte; en la ciudad de Barranquilla (López, et al., 2006); en la ciudad de Bucaramanga (Ortega, et al., 2007); en la ciudad de Santa Marta (Zabarain et al., 2006). De igual los resultados de esta investigación coinciden con la investigación realizada en Guatemala por Lux & Sagastume (2008), en donde encontraron que el 75,0% de los niños evaluados presentaba características de timidez.

Los efectos en el grupo experimental en el tema Timidez-seguridad posterior a la implementación del programa, se asocian al incremento del autoconcepto adecuado y la fortaleza del yo. Previo a la implementación del programa el 65,5% de los niños presentaba un autoconcepto adecuado, y posterior a la implementación del programa se incrementó en el 89,7%, de los niños mostrándose más confiados y seguros y mucho menos tímidos, dispuestos a la apertura hacia las relaciones afectivas. De igual manera en los niños del grupo experimental, disminuyó el bajo autoconcepto. Esto no sucedió en el grupo control en el cual no se implementó el programa y sucedió el efecto contrario, el bajo autoconcepto se incrementó de un 65,5% a un 93,1% de los niños.

En los niños del grupo experimental también se observaron cambios o efectos significativos en la disminución de la angustia e inseguridad y el incremento de una adecuada actitud ante las relaciones sociales, debido a que previo a la implementación del programa solo el 51,7% de los niños presentaba una adecuada actitud ante las relaciones con pares y posterior al programa se incrementó en el 72,4% de los niños. De igual forma, previo a la implementación del programa

el 58,6% de los niños presentaba rasgos de timidez, como fue mencionado anteriormente; y posterior al programa solo el 10,3% de los niños presentaba características de timidez.

De acuerdo a estos resultados se llega al siguiente análisis:

La identidad en la latencia tardía, se relaciona directamente con la timidez o seguridad que pueda sentir el niño frente al grupo de pares. En los niños del grupo experimental el incremento de la autoestima tiene un papel importante en la seguridad que se ha observado en ellos; esto les ha permitido realizar una apertura positiva hacia las relaciones interpersonales adecuadas y afectivas, el acrecentamiento en la consolidación de la individualidad y el rescate de intereses propios.

Ha sido positivo en los niños el incremento del autoconcepto que se encuentra unido a las relaciones con pares, por lo que se observa en ellos, también un aumento en las participaciones en competencias de tipo académico y cultural que el colegio organiza, lo que ha logrado que se afiancen los lazos amistad con su grupo de pares. Los niños en la segunda latencia o latencia tardía; desean sentirse parte de un grupo y aceptados por estos.

Los niños se esfuerzan en la segunda latencia por sobresalir delante de sus pares, esto se encuentra mediado por la competencia frente al grupo de pares. La participación en competencias de los niños del grupo experimental, previo al programa era solo del 27,6% de los niños y posterior al programa fue del 79,3% de los niños. Como lo expresa Maier (1991), en la latencia, “Los éxitos que el niño procura alcanzar giran en torno a ser el mejor, el más fuerte, el más inteligente o el

más rápido” (p. 61). Estos resultados posterior a la implementación del programa de esta investigación, coinciden con los efectos del programa aplicado por Rojas et al., 2013.

El autoconcepto y la autoestima, ligados a la seguridad en la segunda etapa de latencia, se encuentran relacionados con la aprobación de sus pares y la cohesión de grupo; situaciones que se han hecho manifiestas en el grupo experimental con el incremento de la autoestima y la disminución del bajo autoconcepto. Lo anterior se relaciona con lo expuesto por Bloss (2011) en donde afirma que de la autoestima, el autoconcepto y la estabilidad afectiva del niño dependen, del control que ganan los niños posteriormente de la aprobación social.

En la implementación realizada por Rojas (2013), se observaron cambios similares en cuanto a los cambios efectuados por los niños del grupo experimental en este tema.

Los niños del grupo control no tuvieron ningún tipo de cambio en la timidez la cual se mantuvo en la primera y la segunda aplicación en el 51,7% de los niños. Tampoco se observaron cambios en cuanto a la adecuada actitud ante las relaciones que se mantuvo solo en el 58,6% de los niños. De igual forma en los niños del grupo control se incrementó el bajo autoconcepto de un 65,5% en la primera aplicación a un 93,1% en la segunda aplicación de instrumentos.

Se puede decir entonces que se observaron mayores cambios con relación al incremento de la seguridad en los niños del grupo experimental, que en los niños del grupo control.

La aprobación social juega un aspecto muy importante en la latencia tardía esta se liga a *la aceptación* del grupo de pares que influye en la formación de *la identidad*. Con respecto al cuarto tema del programa, ***Aceptación del grupo-Identidad***, se evidencio en los niños del grupo

experimental previo a la implementación del programa que solo el 51,7% de los niños presentaba una adecuada actitud ante las relaciones. En la latencia tardía el prejuizgamiento de las personas es un factor común en los niños. En la investigación realizada en España, por Moral (2004), se determinó que solo el 26,6% de los niños se consideraba popular. De igual manera en la investigación que se llevó a cabo por Zabarain et al., 2006, en la ciudad de Santa Marta, se determinó que solo el 14,3% de los niños evaluados presentaba relaciones afectivas adecuadas y espontaneas.

Los efectos del programa en el tema de Aceptación-identidad reflejan, que los niños se muestran abiertos a las relaciones interpersonales adecuadas y afectivas lo que permite en ellos el afianzamiento de los vínculos sociales; como se mencionó en el tema anterior, pasaron de un 51,7% a un 72,4%. Estas vinculaciones se realizan a través de la conformación de grupos, y le permiten sentirse aceptado por su entorno social; las burlas de parte del grupo de pares disminuyó de un 24,1% a presentarse solo frente al 6,9% de los niños.

De acuerdo a estos resultados se llega al siguiente análisis:

Los niños del grupo experimental, se sienten aceptados por sus pares, por el hecho de que han disminuido las actitudes de burla de parte de sus compañeros y se sienten mayormente elegidos por parte de sus amigos para la realización de actividades escolares o para participar en juegos; previo a la implementación del programa existía poca aceptación del grupo, solo el 10,3% de los niños consideraba que era elegido y aceptado por sus compañeros en los juegos y posterior al programa el 62,1% de los niños considero que sus compañeros lo llamaban con

mayor frecuencia para todas las actividades. Estas situaciones han afianzado la confianza en sí mismos, disminuyendo su timidez.

Para Erikson et al. (2008) “Quien se siente avergonzado quisiera obligar al mundo a no mirarlo” (p. 227). En los niños del grupo experimental, la percepción de vergüenza ha disminuido, lo que se refleja en percepción de aceptación de parte del grupo de pares. La aceptación de los pares se asocia con el no incurrir en la comunicación por medio de burlas o apodosos. En la investigación realizada por Zabarain (2007), se determinó que el 53,6% de los niños que eran víctimas de maltrato entre pares, se sentía inseguros y la mayor vinculación hacia sus pares se presentaba en el 35,7% de los niños de manera fóbica.

La aceptación del grupo, se torna importante en la latencia tardía, como inicio incipiente de la conformación de grupos de una amistad perduradera. Los grupos que los niños del grupo experimental conforman, se hacen de manera espontánea de acuerdo a la ocasión o necesidad inmediata, tal como lo explica Moraleda et al. (2005); esto podría explicar lo que se evidencia en algunos niños como poca vinculación afectiva inconsciente en las relaciones, que se evidencio en el Wartegg. Conscientemente, se ha incrementado en ellos la adecuada actitud ante las relaciones sociales de grupo, que les prepara a la adolescencia.

Como se mencionó anteriormente, con la disminución de comentarios o comportamientos discriminativos de parte de los compañeros, los niños se sienten acogidos y con mayor confianza de expresar sus opiniones en los diferentes contextos y escenarios del colegio. De

igual forma se encuentran abiertos a sugerir los juegos que se establecen en el patio de recreo, liderando estas actividades, lo que no sucedía antes de la implementación del programa.

Por lo que los niños que hicieron parte del grupo experimental se han sentido mayormente aceptados por sus pares, ha decrecido la sensación de apocamiento y su identidad se ha consolidado y la expresión de las opiniones fluye en ellos, con mayor facilidad. Todo esto se ha evidenciado en la disminución de comportamientos inadecuados, para ser aceptados por su grupo (bromas pesadas a otros, comportamientos que generan indisciplina en el aula de clases). La actitud inadecuada frente al rechazo de los compañeros, relacionada con tristeza o aislamientos, disminuyó de un 31,0% a un 13,8%.

Los resultados posterior a la implementación del programa en el tema de aceptación e identidad de esta investigación, coinciden con los efectos del programa implementado por Rojas et al., 2013.

El grupo control no mostró cambios en el desarrollo psicoafectivo en algunos ítems del tema Aceptación-identidad. Algunos resultados se mantuvieron en porcentajes iguales en la primera y segunda aplicación, y otros mostraron cambios negativos con respecto al desarrollo psicoafectivo. Contrario a lo anterior, el grupo experimental obtuvo cambios significativos en todos los ítems del desarrollo psicoafectivo relacionados con la aceptación de los pares y la formación de la identidad.

*La introyección de la identidad* en la latencia tardía se gesta en algunos aspectos a la gemelaridad tal cual como lo indica Freedman, pero en otros casos obedece al pobre autoconcepto de un yo empobrecido con carencias importantes en la parte afectiva. Con respecto

al quinto tema del programa, *Introyección de la identidad-Identidad*, se evidencio en los niños del grupo experimental previo a la implementación del programa que el 20,7% de los niños buscaba aprobación constante de sus compañeros.

Con relación a los efectos en el tema *Introyección de la identidad-identidad*, se observó en los niños del grupo experimental, un incremento del adecuado autoconcepto y la fortaleza del yo, lo que se manifiesta en la seguridad en sí mismos; esto permitió también la disminución de la búsqueda constante de aprobación de sus compañeros; previo al programa el 20,7% de los niños presentaba un deseo constante de recibir aprobación de parte de sus compañeros y esto posterior al programa solo se presentó en el 3,4% de los niños. También se observó una disminución en el comportamiento de abandono de actividades satisfactorias o de su agrado por complacer a otros, de parte de los niños del grupo experimental; previo a la implementación del programa, este comportamiento se encontraba presente en el 24,1% de los niños y se redujo a la presencia en solo el 6,9% de los niños.

Así mismo, se acrecentó en ellos el autoconcepto (reflejándose en la expresión de ideas), y en la preferencia de un compañero en especial, como referencia de ampliación social y poco aislamiento. De acuerdo a estos resultados se llega al siguiente análisis:

La reafirmación del autoconcepto y el desarrollo de nuevas habilidades sociales al sentirse aceptados por el grupo de pares, generó en los niños del programa más seguridad al sentirse libres de expresar sus intereses; dando prevalencia a sus propias necesidades, antes que las de los otros. Esta reafirmación en la identidad conlleva a no necesitar en mayor medida de la

introyección de identidades de sus pares; reconociendo o examinando la realidad externa que le brindan sus pares, y la de su propio yo. De igual manera la reafirmación de la identidad de estos niños, los ha llevado a identificarse de manera adecuada con los gustos y preferencias propios de su edad. Para Freedman (1996), Las experiencias sociales con los pares proporcionan al self, un adecuado desarrollo afectivo, dentro de los aspectos esperados que deben ampliarse en la segunda etapa de latencia o latencia tardía.

Al realizar un análisis de los resultados se puede decir, que en la primera etapa de latencia, la introyección se hace con base en la imitación de otros en los cuales han depositado su confianza, sus padres como figuras de autoridad significativas; los niños del programa no perciben un adecuado apoyo paterno, lo que generó en primera instancia antes del programa la imitación constante como introyección de vacíos afectivos faltantes, dando paso a la búsqueda constantemente de la aprobación de parte de sus amigos. Posterior al programa se han dado las identificaciones grupales normales o propias, de la latencia tardía, como la imitación al compartir juegos e intereses, generando en ellos logros positivos, y dando paso a la seguridad y fortaleza del yo.

Con relación al grupo control se pudo observar un incremento en el bajo autoconcepto el cual en la primera aplicación se encontraba presente en el 65,5% de los niños y en la segunda aplicación en el 93,1% de los niños. De igual forma se observó un incremento en la dependencia hacia el grupo de compañeros; en la primera aplicación esta situación se encontraba presente en el 17,2% de los niños y en la segunda aplicación se encontraba presente en el 55,1% de ellos.

Se puede decir que en el tema de introyección de la identidad-identidad el grupo experimental mostró mayores cambios significativos (tendiendo a favorecer su desarrollo psicoafectivo), que el grupo control.

Con respecto al sexto tema del programa, *Autonomía e integración*, se evidencio en los niños del grupo experimental previo a la implementación del programa que solo el 51,7% presentaba una adecuada actitud ante las relaciones; y solo el 27,6% de los niños presentaba características de autonomía.

Con relación a los efectos del programa en la *Autonomía e integración al grupo*, se observa cambios en los niños del grupo experimental con respecto a la autonomía de los niños como ya se hizo mención, se encontraba presente solo en el 27,6% de los niños y posterior a la implementación del programa se observó que el 55,2% de ellos se mostraron más autónomos.

La integración al grupo se evidencia en los niños por el aumento en la capacidad de llegar a acuerdos con facilidad ya que previo al programa solo esta actitud se encontraba presente en el 48,3% de los niños y posterior al programa se evidencio en el 79,3% de ellos. También es importante resaltar la ausencia de hostilidad, la cual se incrementó de un 27,6% a un 44,8%. De igual forma mejoró en ellos la disposición hacia el trabajo en grupo; y la posibilidad de manifestar sus desacuerdos o inconformidades frente al grupo.

De acuerdo a estos resultados se llega al siguiente análisis:

Los niños del grupo experimental posterior a la implementación del programa se muestran más seguros y confiados en la apertura emocional. Se encuentran más dispuestos a disfrutar de la compañía de sus amigos, en una competencia sana. Les complace la participación con sus amigos en el programa de *Educación psicoafectiva*, que les permitió realizar actividades y discusiones con sus compañeros en los psicodramas y relatos vivenciales, en los que se identifica proyectivamente a partir de su propia experiencia.

La autonomía en la latencia tardía, no implica renunciar al grupo de amigos, si no expresar sus opiniones libremente y ser escuchado, logrando la participación activa y el liderazgo en las actividades que se proponen en el aula escolar; generándose mayor autonomía y libertad que se asociado a la toma de decisiones en juegos y competencias; tal como sucedió con los niños que participaron en este programa. Maier et al. (1991), explica al respecto que: “Durante la latencia, todas las actividades y sentimientos reflejan esfuerzos competitivos, más que autónomos. Sin embargo esto no quiere decir que el niño o la niña en su necesidad de sobresalir lo haga eliminando psicológicamente a sus pares, por el contrario, necesita la permanente asociación y cooperación de ellos, pues tiene necesidad de sus contemporáneos para medir sus propias cualidades y valía”, (p.62).

Todo lo anterior muestra que en los niños del grupo experimental, se presentó un incremento de la seguridad, y la apertura social, que se reflejó en la búsqueda de cooperación del grupo, evidenciándose en ellos la disminución en el aislamiento social y el aumento en la coherencia de grupo.

Con relación a otros programas en esta temática, en España el programa de intervención emocional (cuya base es el juego entre pares), de la investigadora Garaigordobil (2003), muestran cambios significativos posteriores al programa con relación a la participación en el grupo del 34,0% de los niños; el 36,0% de los niños se atreve a decir sus opiniones aunque no sean compartidas con los demás; el 24,0% de los niños se ve mejor a sí mismo. Al comparar los resultados del programa de esta investigadora, con los resultados del programa Pares e Impares, cabe denotar, que el porcentaje de alcance de resultados con respecto a estos mismos indicadores es mayor.

Se resalta del programa de Garaigordobil, el desarrollo de los temas de conducta prosocial y el desarrollo de diferentes tipos de juego (Juegos con palabras, juegos de representación y el juego cooperativo). La base original del programa Pares e Impares con respecto al juego, es el juego en casa con los padres, pero resultaría interesante utilizar los mismos juegos del programa en el aula de clases con los compañeros.

Con respecto al séptimo tema del programa, *Adaptación y Autoridad*, se evidencio en los niños del grupo experimental previo a la implementación del programa que solo el 55,2% de los niños presentaban obediencia frente a las normas; solo el 41,4% de ellos aceptaba su mal comportamiento. Y solo el 48,3% de los niños aceptaba llegar a acuerdos con los adultos. En la investigación llevada a cabo en su tesis doctoral por Zapata (2013) en España, sobre la relación de autonomía y sobre protección o exceso de reglas, determinó que a los niños que les cuesta trabajo adaptarse a estos aspectos tienen problemas para asimilar y cumplir órdenes; además se les dificulta la relación con los padres, especialmente con la madre. A los que no

mencionan que les afecte el exceso de reglas, niegan la presencia de alguna dificultad debido al alto control de los progenitores (p.136).

Los efectos del programa en el tema *Adaptación y autoridad*, se evidenciaron cambios en cuanto al incremento en llegar a acuerdos con los adultos con relación a normas; y en la obediencia a las órdenes y reglas; en la primera aplicación solo el 48,3% de los niños acepta llegar a acuerdos y en la segunda aplicación se observó un incremento en el 86,2% de ellos. De igual forma, la aceptación del mal comportamiento pasó de un 41,4% a presentarse en el 65,5% de los niños. Y la obediencia de órdenes se incrementó de un 55,2% a presentarse en el 89,7% de los niños.

También se obtuvieron cambios en el aumento del manejo de la angustia y temores, con un gran cambio del 31,0% en la primera aplicación y posterior al programa se observó un adecuado manejo de la angustia y temores en el 79,3% de los niños. Así mismo se observó el incremento en la aceptación de comportamientos inadecuados. Son más maduros afectivamente y mantienen un mayor contacto con la realidad externa.

También hubo disminución en la actitud desafiante ante los adultos y en la agresividad y pobre control de impulsos, lo que ha permitido que se adapten con mayor facilidad a los cambios del entorno.

De acuerdo a estos resultados se puede llegar a los siguientes puntos de encuentro:

Persiste en los niños la percepción de poco amor y apoyo parental, se mantuvo solo en el 3,4% de ellos, antes y posterior al programa; pero no se sienten amenazados por los adultos, pero a nivel inconsciente e intrasubjetivo no hubo en ellos cambios en la evasión y sentimientos de culpa. Esto podría explicarse debido a que en la latencia tardía el yo se hace un poco más fuerte e intenta rebelarse frente a las figuras que le representan apego. Permanece en los niños el temor inconsciente al rechazo absoluto de parte de sus padres, por lo que a nivel consciente no son capaces de mostrar que les temen o se sienten amenazados por estos. Debido a lo anterior, continua en ellos como proyección de este faltante, la actitud desafiante frente a sus profesores y adultos del colegio.

Los niños del grupo experimental, no se sienten capaces de expresar ante sus padres la preocupación que sienten frente a la diferencia, y la ambivalencia afectiva que estos les brindan, pero se sienten perdidos y frustrados frente a esta situación, los que les hace obedecer las órdenes que se le asignan en clases, en un intento de ser aceptados. Lo que ha permitido una mayor adaptación a las reglas y normas del colegio, llegando a acuerdos con su docente con mayor facilidad.

El aula escolar se constituye en un espacio de expresión y construcción del yo, pero al mismo tiempo simboliza la renuncia a los deseos inconscientes de transgresión y evasión de normas. La internalización de normas que se ha hecho anterior a la latencia, han promovido en el superyo la introyección de normas con mayor facilidad, pero el deseo de expresarse conlleva a que sientan temor y culpa. El temor los lleva a no desafiar esta autoridad, pero no la perciben como protectora.

Los niños que participaron en el programa perciben a sus padres como figuras abandonicas y poco protectoras e incluso maltratantes físicamente, por lo que se comportaban antes del programa agresivamente con sus hermanos; tal como se evidencio en el discurso de mucho de los niños durante los relatos vivenciales. Posterior al programa existe en ellos un mayor control de impulsos agresivos, mediados por el super yo la realidad externa, que los lleva a obedecer y mediar sus límites.

Los niños del grupo control no mostraron cambios significativos en los ítems correspondientes al tema de adaptación y autoridad. Al comparar los grupos, en el grupo experimental se observaron mayores cambios.

En términos generales, posterior a la implementación del programa de *Educación psicoafectiva*, se puede decir que existen diferencias significativas con respecto a los cambios entre el grupo experimental y el grupo control, con valores  $<P 0,05$ , que benefician los logros en los niños que participaron en el programa; por lo que se rechaza la hipótesis nula con relación a: aumento en la capacidad de logro, incremento en la autonomía, incremento del adecuado autoconcepto y la fortaleza del yo, aumento en la expresión positiva de sí mismo, aumento en el interés por su imagen en la presentación personal, disminución del bajo autoconcepto, disminución de la timidez, disminución de la actitud inadecuada ante el rechazo de los compañeros, disminución de la hostilidad, disminución del aislamiento social, manifestación de su inconformidad cuando no está de acuerdo, incremento de la madurez afectiva, manejo de la angustia y temores, disminución de la agresividad y poco control de

impulsos, aumento de la obediencia cuando le asignan ordenes, y la disminución de la actitud de dirigirse a los demás con poca amabilidad.

El grupo control mostró cambios en la segunda aplicación de instrumentos con relación a la persistencia en la solución de problemas, y la disminución de la actitud desafiante ante los adultos. El grupo control presento pocos cambios en términos generales en los indicadores del desarrollo psicoafectivo; decreciendo y deteniéndose en el aumento de los logros, lo que conlleva a que empeoraran en los resultados de la segunda aplicación de instrumentos.

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran en algunos casos que el grupo control desmejoró en los resultados generales del desarrollo psicoafectivo de la segunda aplicación, indicando mayores dificultades en el pos test que en el pre test; estos mismos resultados del grupo control fueron obtenidos por la tesis de Rojas (et al., 2013).

Estos resultados nos muestran que al ser comparados los grupos según los resultados de los tres instrumentos, el grupo experimental presenta mayores cambios significativos de logros, en la diligencia-inferioridad, en la aceptación de los cambios físicos, disminución de la timidez, incremento en la aceptación e integración al grupo, incremento del desarrollo de la identidad y mayor adaptación a las reglas y normas y figuras de autoridad, tal como aparece en la Tabla 24.

A través del programa de Educación psicoafectiva, niños y niñas resignificaron sus crisis y experiencias logrando logros en el yo que facilitaron cambios en su desarrollo psicoafectivo, mejorando su desarrollo yoico y pulsional. A través del psicodrama y el relato vivencial

podieron expresarse y crecer individualmente y como grupo se posibilitó la identificación con la experiencia de sus pares.

Con relación al octavo tema *logros del yo*, se puede decir que existen cambios importantes posterior a la implementación del programa, que se evidencian en los cambios en el aumento en la seguridad de sus cambios físicos, mejores relaciones estables, mayor capacidad crítica y de verbalizar sus pensamientos sin llegar a la impulsividad y mayor actitud diligente. De acuerdo a estos resultados se llega al siguiente análisis:

La segunda etapa de latencia o latencia tardía, proporciona al niño las herramientas, en términos de desarrollo del yo que le preparan para enfrentarse al incremento pulsional de la pubertad y a la etapa de la adolescencia. Todo esto les permite a los niños abandonar la dependencia infantil e incrementar su autonomía, y ceder frente a la descarga de impulsos abandonando una postura narcisista y abriéndose a la adaptación frente a la realidad.

Los niños que participaron en el programa adquirieron una mayor capacidad de juicio y raciocinio a través de la verbalización adecuada de sus deseos e inquietudes; dando paso a la reflexión, la autocrítica y la negociación de sus deseos.

En ellos se ha observado una búsqueda deliberada de sublimación (actividades deportivas y académicas), y la búsqueda de un equilibrio intersistémico en todos sus contextos. Lo que ha generado en ellos un modo diferente de funcionamiento psíquico y el destino de sus pulsiones.

Se percibe en ellos una creciente capacidad del yo para controlar las tendencias regresivas y una ampliación del mundo relacional.

No existen diferencias importantes con relación a los logros del yo en etapa de latencia entre niños y niñas. En los niños se evidencia mayor madurez con relación a la asimilación de sus cambios físicos y actitud hacia la diligencia que en las niñas.

Con relación a la discusión teórica sobre el desarrollo psicoafectivo en la segunda etapa de latencia o latencia tardía se postula lo siguiente:

La etapa de latencia tardía se constituye en un aspecto fundamental del desarrollo de los seres humanos. Comprende la capacidad de un individuo de lograr un equilibrio de las pulsiones en su aparato psíquico que le permiten estar preparado para enfrentar cada etapa de su vida y cada crisis de forma adecuada; desarrollando en el yo autonomía y criterios propios e introyectando del entorno lo necesario para su crecimiento afectivo.

Existen investigaciones en desarrollo psicoafectivo sobre la segunda etapa de latencia; pero la direccionalidad y el interés del nuevo conocimiento en la infancia, parece centrarse en las polaridades de la primera infancia y la adolescencia. Poco se han contemplado los beneficios con respecto a este periodo de transición.

Los estudios de la latencia contemplan otras posibilidades que si bien, no estuvieron lejos de lo que Freud planteo, examinan otros aspectos relacionados con las situaciones contemporáneas que deben enfrentar niños y niñas en la latencia tardía.

Autores como Russo & López L (2006), consideran que en la actualidad no existe una latencia absoluta, pues ésta se ve interrumpida por excitaciones esporádicas; pero a diferencia a lo planteado por Mises (2010) y Erikson et al. (2008), López (2006) y Ortega (2007), encontraron que el desplazamiento de la libido en etapa de latencia no se hace hacia fines productivos, disminuyendo la capacidad de logro de los niños.

Mises et al. (2010), Ávila (2008), Kernberg (2006), Ghorpade (2009) y Blos et al. (2011), observan la etapa de latencia como un periodo importante para el desarrollo de habilidades y competencias sociales; el crecimiento de la autonomía y el desarrollo de la identidad; frente a esto Lichtenberg (2006) y Orange (2009), atribuyen a la formación de estas habilidades, el papel que juega la crítica y la vergüenza social como principal aspecto en la búsqueda de aceptación interna, regulada por la influencia de los pares.

Al respecto, Winnicott (1958), Malher (1984), Klein et al. (2009) y Bowlby(1986), consideran que la base del desarrollo psicoafectivo se constituye en la relación diádica madre-hijo, que permite la aceptación inicial de sí mismo y le brinda la seguridad afectiva al yo para enfrentar posteriormente otras etapas de la vida del niño. En este vínculo el niño pasa de la heterorregulación a la autorregulación.

Posterior a esto, la segunda etapa de latencia o latencia tardía; constituye un periodo esencial en la organización del yo y la regulación de impulsos, que le permiten al niño, afianzarse afectivamente. Aspectos relacionados como la autoestima y la aceptación, están ligados indiscutiblemente a las relaciones con pares en este periodo.

Otros autores como Anna Freud (1976), Konstantareas & Desbois (2001) y Thompson (1992), y Urribarri (2008) relacionan el adecuado desarrollo psicoafectivo en la segunda latencia, con la imagen de autoridad y la disciplina que se introyecta de los padres y del medio externo; a las cuales se vincula la censura de la organización familiar como lo exponen Denis (2003) y Wiener (2005).

La cultura juega un papel muy importante un papel muy importante como lo menciona Pacheco (2006), en la posibilitación del periodo de latencia, ligado a la represión de fines instintivos que favorecen la sublimación; estableciendo que la cultura varía y se vislumbra de manera diferente, dependiendo de la época y el lugar en donde se establezca el análisis. Infortunadamente de manera universal, los niños se enfrentan a interrupciones abruptas del periodo de latencia, como lo describen Brainsky (2003) y Bernstein (2001), que dificultan un adecuado paso por esta etapa y entorpecen un adecuado desarrollo psicoafectivo.

La familia como figura protectora ha dejado a un lado este papel, acomodándose a las circunstancias del diario vivir y la carrera del tiempo; cediendo esta situación a la escuela que desconoce en ocasiones que se debe hacer, por lo que el niño queda a solas con las inquietudes y dificultades de esta etapa, si no cuenta con programas de prevención para la educación del desarrollo psicoafectivo.

Todas estas circunstancias, dan relevancia a programas de educación psicoafectiva, que se encaminan a la prevención en las diversas etapas evolutivas del niño; partiendo del hecho de que el desarrollo afectivo en la segunda etapa de latencia, se enfrenta a cambios culturales dados por la época, que requieren se realicen investigaciones que propicien la actualización de conocimientos y mejoren la calidad de vida de los niños en esta etapa.

Para concluir la discusión teórica, es importante resaltar que las aproximaciones teóricas que hasta la fecha se han conocido acerca del desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia, permiten que estén vigentes los planteamientos clásicos del psicoanálisis, acerca del concepto planteado por Freud et al. (1905) y bajo esta línea se enfocan las investigaciones actuales.

Es importante resaltar que si bien se han direccionado las investigaciones contemporáneas a las nuevas problemáticas de la segunda etapa de latencia; se hace indispensable investigar el desarrollo psicoafectivo, teniendo en cuenta las variables que están interviniendo en el proceso de desarrollo y maduración como lo son:

-La mayor dedicación de los padres al trabajo y el abandono del cuidado de su hijo a manos de terceros, se refleja en la percepción de vínculos parentales poco protectores.

-El alcance de logros y objetivos académicos, asociados a la obtención de notas, regulan externamente al niño, sin ser precisamente su motivación interna, lo que hace que dependa afectivamente de aquellos que le premian el alcance de sus metas.

-Los niños no cuentan con una orientación adecuada en las escuelas y colegios acerca de sus cambios físicos, lo que les produce desconcierto, temor e inseguridad.

- A pesar de que puede contemplar la agresividad como algo natural, asociado a esta etapa; se han incrementado en las aulas escolares, las situaciones de violencia escolar.

Además, es indispensable generar proyectos con ideas que faciliten dar a conocer a la sociedad, las características de esta población, con el fin de que no sea una etapa que se encuentre flotante durante el proceso de desarrollo del infante, si no que por el contrario, el contexto en el cual se involucran estos niños y niñas se fortalezca en el conocimiento de los intereses y tenga un manejo más eficaz y comprensivo con ellos y así aportar mejores elementos a su formación.

El desarrollo Psicoafectivo en la latencia tardía se enfrenta al reto de la contemporaneidad en donde el niño se ve expuesto a diversos estímulos dados por los adelantos tecnológicos y el caos social. Infortunadamente el yo inmaduro en la latencia no tiene la capacidad adecuada de afrontamiento debido a la pobreza de sus vínculos afectivos, a la pobre introyección de normas y a la falta de adecuados modelos de identificación, que les permita manejar esta etapa de manera adecuada con múltiples consecuencias.

Se requiere entonces el resurgir del interés de psicólogos, maestros y formadores de la investigación en el desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia, con el objetivo de crear programas preventivos y espacios que permitan al preadolescente el adecuado funcionamiento en esta etapa

y la prevención de situaciones como dificultades en la autoestima, y en la las funciones de realidad del yo, que permitan el paso adecuado a los diferentes momentos evolutivos que niños y niñas atraviesa y les posibiliten la expresión de inquietudes y temores de la mano de un adulto que se encuentre capacitado para manejar las situaciones de manera adecuada.

Con relación a los programa de intervención con niños a nivel internacional se puede decir que en su gran mayoría involucran el juego y las estrategias lúdico educativas. Sin embargo pocos lograr integrar estrategias que permitan la canalización, sublimación, traslaboración y resignificación de los contenidos afectivos.

De igual manera el programa pares e impares a diferencia de otros programas el programa Pares e Impares, promueve la participación de la familia; lo cual se aprovecharía aún más si los padres se comprometieran con el desarrollo afectivo de sus hijos.

## Capítulo XI: Conclusiones

El desarrollo psicoafectivo en la latencia tardía comprende la capacidad del niño para lograr un equilibrio de las pulsiones en su aparato psíquico que le permitan estar preparado para enfrentar más adelante, cada etapa de su vida y cada crisis de forma adecuada desarrollando en el yo autonomía y criterio propios e introyectando del entorno lo necesario para su crecimiento afectivo. Durante esta etapa se refleja la necesidad de establecer relaciones sociales entre pares y la introyección de las figuras objétales que inician la preparación para la adolescencia y los retos que en esta se presentan.

El desarrollo afectivo en la segunda etapa de latencia o latencia tardía, se establece con base en las experiencias que los niños introyectan del mundo externo (Relaciones con los pares-amigos o iguales; una vez se han internalizado los padres), cuyo logro principal es el desarrollo de la autonomía, la adaptación a la realidad y la adecuada integración al grupo.

Las crisis son normales en todos los momentos evolutivos y demarcan las experiencias que los niños tienen en su cotidianidad. Pero si se les permite atravesar estas crisis de manera adecuada, se sentirán mucho más seguros y confiados en cada momento, dando paso a nuevos retos y aspiraciones y logros de su yo. Esto se alcanza por medio de programas que propendan el acompañamiento y orientación de niños y niñas en todos los contextos que este se desenvuelva.

Es por esto que se llega a las siguientes conclusiones en el análisis teórico y experiencial y de resultados significativos, en el contacto con los niños que hicieron parte del programa de Educación psicoafectiva basado en técnicas lúdico-educativas, “Pares e Impares”.

- Los logros de los niños en la diligencia, se encuentran asociados al incremento del esfuerzo de estos por alcanzar retos académicos y de realizar tareas. Pero los logros alcanzados se asocian a la aprobación inmediata de parte de los adultos que el niño introyecta como un logro del yo, más que a las metas y proyectos a largo plazo. Esto se debe a las bases de seguridad afectiva que estos niños presentan, que están dadas por personas diferentes que incursionan en su mundo interno; sus profesores al distanciarse un poco del ambiente familiar, y sus pares. Específicamente estos aspectos se asocian a la aprobación de parte de su profesora y el incremento de las relaciones adecuadas con sus pares, al disminuir la timidez y aumentar la autonomía; esto corrobora lo expuesto por Erikson et al. (2008) sobre la diligencia, y lo expuesto por Bornstein (citada por Urribarri et al., 2008) sobre los logros en la segunda etapa de latencia o latencia tardía. Estos logros dados por la implementación del programa, podrían prepararlos para afrontar de mejor manera la transición a la adolescencia con respecto a las situaciones asociadas a la autonomía yoica, la previsión y la autoconsciencia, como lo plantea (Blos et al., 2011).

-Los niños obtuvieron logros positivos y significativos en la percepción de sus cambios físicos y la identidad, que se evidencian en expresiones positivas de sí mismos y el incremento de la seguridad y la autoconcepto adecuado; estos aspectos se encuentran asociados, a la percepción adecuada de igualdad frente a los cambios que presentaron sus pares, porque no se perciben así

mismos como “defectuosos o diferentes”, como lo hacían antes de la implementación del programa. La inseguridad ha disminuido en ellos al darse cuenta, que todos sus pares presentan los mismos temores que ellos presentan, lo que se refleja en el incremento de la identidad de su yo. Las niñas se interesan mucho más que los niños por su apariencia externa y los niños se interesan por algo más simbólico, ligado a la fuerza y la virilidad; todo estos logros corroboran lo expuesto por Ceberio et al. (2009) con respecto a la relación de la autoestima, la seguridad y la identidad, asociada a los cambios corporales. Estos aspectos que se han dado positivamente por la implementación del programa, podrían preparar a los niños para enfrentar de mejor manera la adolescencia, ya que han aceptado y entendido, sus cambios físicos y corporales; facilitando lo expuesto por Urribarri et al. (2008): “Cambia el panorama psíquico en donde son cruciales los logros de la latencia (...) en tanto posibilitan un procesamiento psíquico más armónico frente a la ruptura puberal y la genitalización, que inauguran el proceso adolescente” (p.108).

- Los niños obtuvieron cambios significativos en el incremento de su seguridad y la disminución de la timidez, los cuales se encuentran vinculados a la aceptación de parte de sus pares, en los diferentes contextos en los cuales se desenvuelven (en las aulas y los escenarios deportivos). En ellos ha primado la seguridad y el incremento del adecuado autoconcepto y la fortaleza del yo que les ha permitido la expansión social, cuando se sienten en la libertad de expresarse sin temor a la evaluación y la burla de parte de sus pares, que antes se presentaba, y les generaba angustia e inseguridad; estos logros son los que deben alcanzarse en la segunda etapa de latencia, en donde adquiere mayor importancia el grupo de pares. Todos estos cambios y logros positivos dados por la implementación del programa, podrían permitirles mejorar la transición hacia la adolescencia, dado el aumento en las relaciones grupales que se presenta en este momento evolutivo, “En donde

(...) se sabe desde siempre que los adolescentes participan intensamente y apasionadamente en su ambiente global, y en las relaciones con sus pares en particular”. (Blos et al., 1981, p.9).

- Los niños son aceptados por parte del grupo y se integran con mayor facilidad, en equilibrio con el fortalecimiento de la identidad, la seguridad, la autonomía y el autoconcepto. Presentan mayor apertura social y toma de decisiones que les ha permitido sentirse y experimentar, la identidad social o de grupo, con la cual no contaban anteriormente; no obstante, a pesar de la apertura social que les genera mayor seguridad, no se vinculan del todo afectivamente a los grupos; esto se presenta como algo normal porque los grupos en esta etapa, son inestables; esto corrobora lo expresado por Urribarri et al. (2008) “La relación con pares es casi un imperativo para el normal desarrollo en la latencia. Se resalta la amistad, pero también las enemistades y rivalidades, donde los componentes agresivos y narcisísticos están más activos” (p.210). Estos cambios presentados posteriores a la implementación del programa, podrían mejorar la transición a la adolescencia, favoreciendo la adherencia a los grupos de amistad, que cobran mayor importancia en este momento evolutivo, pero expresando adecuadamente sus ideas, sin sentirse cohibidos o inhibidos por el grupo de pares, debido que han fortalecido su identidad.

- Los niños mostraron cambios en cuanto al decrecimiento de la introyección de la identidad de otros, y el desarrollo de la identidad propia, con adecuadas identificaciones externas e incremento de la seguridad; que se evidencia en la disminución del abandono de las actividades satisfactorias para conseguir la aprobación de los compañeros o el intento frecuente de imitar a otros y en la búsqueda constante de aprobación de parte de sus pares. En la latencia tardía, la introyección de la identidad de otros, hace parte del proceso gradual de aceptación de la propia identidad, pero

la imitación constante y el abandono de los deseos del yo del niño en etapa de latencia conllevan a la angustia e inseguridad frente a sus propios logros. No obstante las actividades compartidas con el grupo de pares, posibilita al yo el sentimiento de pertenencia. Los logros positivos obtenidos por el programa, han permitido prevenir en los niños dificultades en la adolescencia, asociadas al retraimiento, el aislamiento social y la soledad (Urribarri, et al., 2008).

- Los niños presentan mayor apertura hacia los acuerdos con los adultos y las normas y reglas, con mayor operancia del principio de la realidad y el aumento del manejo de la angustia y temores, presentando logros que contribuyen al desarrollo afectivo en la latencia tardía.

- Los niños perciben a los padres como poco protectores y esto afecta la introyección de normas y el afianzamiento del super yo, por lo que aparece la culpa; de acuerdo a lo que se internalice en etapas anteriores a la latencia, así será la manera como se relacionará con otros; el programa permitió la disminución de la impulsividad y la agresividad y la prevención de relaciones sociales caóticas.

-Los programas de educación psicoafectiva en los que se implementan estrategias lúdico educativas, propician la identificación proyectiva sana, con las experiencias de otros y les permite a los niños, introyectar nuevas experiencias, resignificando la manera en como el yo afronta la realidad en la segunda etapa de latencia o latencia tardía.

-El programa Pares e Impares es un programa de Educación psicoafectiva que a través de técnicas lúdico-educativas que permite cambios significativos en niños y niñas que se reflejan en todos los

indicadores del desarrollo psicoafectivo de la latencia tardía; fortaleciendo la autoestima y el autoconcepto, la aceptación de los cambios físicos, el desarrollo de la autonomía, la diligencia, la integración- aceptación del grupo de pares y la adecuada adaptación a la realidad externa, como se observó en los niños y niñas que participaron en la investigación por medio de lo cual se comprobó la hipótesis de que existirían cambios en los niños, posteriores al programa.

## Capítulo XII: Recomendaciones

A través de la experiencia que se adquirió en la implementación del programa de educación psicoafectiva en niños escolarizados en etapa de latencia tardía se realizan las siguientes recomendaciones.

Recomendaciones a la aplicación del programa:

- A pesar de que el programa se encuentra diseñado para la implementación de un lapso de tiempo de 1 año, se hace necesario mayor disposición de tiempo para la aplicación de los temas del programa, ya que hay algunos temas que requieren mayor profundidad en el direccionamiento y discusión con los niños.
- Se recomendaría realizar un video para cambios físicos específicamente dirigido a las niñas, las cuales presentan mayor inquietud en el tema. En las niñas que participaron en el programa se hizo evidente el temor hacia los cambios físicos y percepción de inadecuación, más que en los niños; previos a la implementación del programa. Además no querían o deseaban comentar delante de los niños sus dudas. En la latencia es evidente que las niñas presentan timidez e inseguridad frente a la relación social con los niños, lo que se refleja en la conformación de grupos.
- Se recomienda incluir un video que abarque el tema de bullying y su impacto en el desarrollo psicoafectivo en la latencia, ya que si bien se abarca el tema de las relaciones interpersonales y el acoso escolar, sobre todo en el video “El campeonato”; es importante que se refleje este tema con mayor precisión, para ser abarcado por niños y niñas. Se

observó en las niñas antes del programa un comportamiento agresivo e impulsivo en el maltrato verbal hacia sus pares.

- Elaborar un video explicativo sobre los juegos que les permita tener una participación más activa y acompañamiento a los niños, quienes en ocasiones no cuentan con el apoyo de sus padres, a pesar de que se les compromete durante la fase de capacitación en el tema del desarrollo psicoafectivo en etapa de latencia, lo que se evidencio en la poca cooperación de los padres, al inicio del programa en los juegos; para que esto mejorara se debió enviar a cada padre con anterioridad, una carta de sensibilización con respecto al tema que se estuviera trabajando en el momento.
- También se recomienda incluir en la capacitación inicial que se hace a los padres sobre el desarrollo psicoafectivo en la latencia; el tema de violencia familiar y el tema de las consecuencias del desapego; ya que tanto en los niños del grupo control, como en los niños del grupo experimental, se presentó la percepción de falta de amor y apoyo parental.

#### Recomendaciones a otros estudios:

- Se recomienda la aplicación del programa en otros contextos culturales, ya que este fue validado e implementado en la costa.
- Se recomienda utilizar realizar otro análisis del programa desde una perspectiva de investigación cualitativa que permita examinar los resultados de la proyección en la construcción de cuentos para el psicodrama y los relatos vivenciales.

### 13. Referencias

- Abello, S. (1994). *El cuento como facilitador del desarrollo psicosocial del niño entre 0 y 7 años* (tesis de pregrado). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Algarín, C. (1991). *El cuento como facilitador del desarrollo psicosocial del niño de 0 a 7 años* (tesis de postgrado). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Aguirre-Baztán, A. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona, España: Marcombo.
- Akos, P. y Heller, D. (2002). Promoting healthy body image in middle school. *American School Counselor Association*, 6 (2)138-144.
- Alarcón, Y. & Vianet, N. (1999). *El cuento como facilitador de la elaboración psíquica de situaciones de maltrato vividas por niños de 4 a 7 años de edad reportados al ICBF en Barranquilla* (tesis de postgrado). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Álvarez, M. & Mebarak, M. (2004). *Diseño de un instrumento de evaluación y diagnóstico a modo de juego que permita comprender la estructura y dinámica de la personalidad en niños en edades de 4 a 8 años* (tesis de postgrado). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Apablaza, C. (2004). *Análisis comparativo, a la luz de la teoría freudiana, de los postulados de Melanie Klein y Heinz Hartmann, acerca de la influencia mutua del desarrollo del yo y del ello, propuesto en el simposio de psicoanálisis de 1951*(tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Ariza, N. (2005). *Diseño y validación por jueces del dibujo animado como instrumento del área de desarrollo psicoafectivo con énfasis en los cambios físicos dirigido a niños que se encuentran en estado de latencia* (tesis de postgrado). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

Arrázola, B. (1997). *Efecto elaborativo de un cuento cuyo contenido está basado en situaciones traumáticas, en un grupo de niños de 4 a 7 años que están vivenciando eventos similares* (tesis de postgrado). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

Ávila-Espada, A. (2008). El desarrollo del sentido de Sí mismo y del sentimiento de vergüenza: la vergüenza como señal de la construcción del Self (A propósito del trabajo de Andrew P. Morrison: fenómenos narcisistas y vergüenza). *Clínica e investigación relacional electrónica de Psicoterapia*, 2(1), 46-57.

Barake, C. (2005). *Diseño y validación por jueces del dibujo animado como instrumento del área de desarrollo psicoafectivo con énfasis en los temas de inseguridad e identidad dirigido a niños que se encuentran en estado de latencia* (tesis de postgrado). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

Barón-López, F. & Téllez-Montiel F. (2004). *Apuntes de Bioestadística. Departamento de medicina y salud pública*. Universidad de Málaga, España.

Bernal, A. & Lacouture, S. (2000). *El efecto facilitador de unas técnicas ludico-educativas en la elaboración de la situación de adopción en niños de 4-7 años* (tesis de postgrado). Universidad del Norte, Colombia.

Bernstein, A. (2001). A Note on the Passing of the Latency Period. *Modern Psychoanalysis* 26, 283-287.

Bee, H. (1987). *El Desarrollo de la Persona Hoy*. México: Editorial Harla S.A.

Berger, K. (2006). *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. Madrid, España: Editorial Panamericana.

Berryman, J. (1994). *Psicología del Desarrollo*. México: Editorial Manual Moderno.

- Berk, L. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- Blos, P. (2001). *Los comienzos de la adolescencia*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Blos, P. (1981). *La transición adolescente*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Bosacki, Sandra (2003). Psychological pragmatics in preadolescents: Sociomoral understanding, self-worth, and school behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, (2), 141-156.
- Bono-Cabré, R. (2012). *Diseño cuasi-experimentales y longitudinales*. Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Barcelona, España: Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.
- Brainsky, S. (2003). *Manual de psicología y psicopatologías dinámicas. Fundamentos de psicoanálisis*. Bogotá, Colombia: El ancora editores.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Bowlby, J. (1980). *La separación afectiva*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Blum, G. (1966). *Teorías Psicoanalíticas de la Personalidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Cabrera, M. (1994). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa facilitador del desarrollo psicosexual del niño de 3 a 7 años* (tesis de postgrado). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

- Casas, S. (2000). *Técnica lúdico educativa: historias como facilitadores del proceso de desarrollo psicoafectivo en niños que se encuentran en etapa de latencia entre 8 y 12 años* (tesis de postgrado). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Craig, G. & Baucum, D. (2001). *Desarrollo Psicológico*. Naucalpan de Juárez, México: Pearson.
- Celis, L. & Martínez B. (2005). *Diseño de un instrumento de evaluación y diagnóstico a modo de juego que permita comprender la estructura de la personalidad de niños de 4 a 8 años* (tesis de postgrado). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Ceberio, M. (2009). *Cuerpo, espacio y movimiento en psicoterapia. El cuerpo del terapeuta como herramienta de intervención*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Teseo.
- Cepeda- Cuervo, E. y Caicedo-Sánchez, G. (2012). Acoso escolar: caracterización, consecuencias y prevención. *bdigital.unal.edu.co*. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/6553/>
- Correa-Tapia, María (2012). Los avatares de la preadolescencia: Conflictos y propuestas para su transición. *Boletín científico Sapiens Research*, 2(1), 31-35.
- Chapelier, J.B (2010). L'âge de la déraison : latence et groupes. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'adolescence*, 58 (1-2), 99-104.
- Daccarett, L. & Deik, A. (1982). *Estudio exploratorio sobre pautas de crianza en niños de 0 a 4 años en el barrio la victoria* (tesis de postgrado). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Da Costa, M. (2012). *Dificuldades de Aprendizagem em Período de Latência* (tesis de postgrado). Instituto Superior Miguel Torga, Escuela Superior de Altos Estudios, Brasil.
- De Iceta, M. (1999). Un intento de aproximación entre la neurociencia y el psicoanálisis a propósito de la emoción. *Revista Neuro-Psychoanalysis*, 1. Recuperado de

<http://www.aperturas.org/articulos.php?id=154&a=Un-intento-de-aproximacion-entre-la-neurociencia-y-el-psicoanalisis-a-proposito-de-la-emocion-primer-numero-de-la-revista-Neuro-Psychoanalysis-I>

De León, L., Palacio, P. & Quijano S. (1982). *Estudio exploratorio sobre pautas de crianza en niños de 0 a 4 años en la zona negra* (tesis de pregrado). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

Denis, P. (2003). Quelle latence pour les enfants d'aujourd'hui"? Neuropsychiatrie de l'Enfant et de l'adolescence Volume 51, numéro 6 pages 288-291 (octobre 2003).

Díaz, S. (1998). *Efectos de un programa de educación psicoafectivo sobre el desarrollo psicoafectivo de niños de 8 a 12 años en la ciudad de Barranquilla* (tesis de pregrado). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

Dolto, F. (1984). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Epsom, J. & Nabuzoka, D. (2006). *El desarrollo atípico infantil. Problemas emocionales y conductuales*. Barcelona, España: Ediciones CEAC.

Erikson, E. (1993). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lumen- Horne.

Erikson, E. (2007). *Sociedad y adolescencia*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores, s.a. .

Erikson, E. (2008). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Horne S.A.E.

Escobar, E., Herrera, M. & Hernández, L. (1983). *Estudio exploratorio sobre pautas de crianza en niños de 0 a 4 años en el barrio Boston de la ciudad de Barranquilla* (tesis de pregrado) Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

- Fenichel, O. (1984). *Teoría Psicoanalítica de las Neurosis*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Franco, J. (2004). Aplicación de un programa psicoeducativo para fomentar la creatividad en la etapa de educación infantil. *Relieve*, 10 (2), 245-266.
- Franco, T. (1988). *Vida afectiva y educación infantil*. Madrid, España: Narcea S.A, ediciones.
- Freud, A. (1976). *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Freud, A. (1954). *El yo y los mecanismos de defensa*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós
- Freud, S. (1905). *Una teoría sexual*. En Obras Completas (1967). Tomo I. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1915). *Lo inconsciente*. En Obras Completas (1967). Tomo I. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1921). *Psicología de las masas y análisis del yo*. En Obras Completas (1967). Tomo I. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1923). *La organización genital infantil*. En Obras Completas (1967). Tomo I. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Freedman, S. (1996). Role of Selfobject Experiences in Affective Development During Latency. *Psychoanalytic Psychology* 13, 101-127.

- Frizzra, O. y Heuser, C. (2006). Juego, dibujo e interpretación. *Cuestiones de infancia, revista de psicoanálisis con niños*, 10, 122-137
- Fonagy, P. (1999). Persistencias generacionales del apego. Una nueva teoría. *Revista Apertura psicoanalíticas*, 003. Recuperado de <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=86&a=Persistencias-transgeneracionales-del-apego-una-nueva-teoria>.
- Gagne, F. (2004). The socio-afectivo and Academic Impact of Early Entrance to School. *Roeper Review*, 26, 128-139.
- Garaigordobil, M., y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18 (2), 180-186
- Garaigordobil, M. y Pérez, J. (2004). Evaluación de un programa de juego creativo: Implicaciones en la estabilidad emocional, las estrategias de interacción social y el autoconcepto de niños de 10 a 11 años. *Nueva época*, 15 (29), 65-84.
- García, H. & Ortega, M. (1994). *El cuento de hadas, facilitador de la elaboración de conflictos en el trabajo terapéutico con niños* (tesis de postgrado). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Galindo, J. (2011). *Análisis descriptivo de las características Psicoafectivas de sujetos entre los 6 y 12 años mediante un estudio de caso y su concordancia con lo que plantea Sigmund Freud como el periodo de latencia* (tesis de posgrado). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Granados, H. (1994). *Psicología y Problemas del Desarrollo*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Green, A. (1998). Acerca de la discriminación e indiscriminación afecto-representación. *Revista APdeBA*, 20, (3), 517-587.

- Green, J. & D Oliveira, M. (2006). *Test estadísticos para Psicología*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Golse, B. (1987). *El desarrollo afectivo e intelectual del niño*. Barcelona, España: Masson.
- Gómez Ávila, L. (2008). *Construcción de la identidad personal*. Memorias del foro identidad, conocimiento y aprendizaje llevado a cabo en el plantel Cuauhtepac de la Universidad Autónoma de México, México.
- Gordon, A. & Williams, K. (2001). *La infancia y su desarrollo*. N Y, Estados Unidos: Delmar de Thomson Learning.
- Ghorpade, A. (2009). State-Dependent Self-Representations: A Culture-Bound Aspect of Identity. *The American Journal of Psychoanalysis*, 69, 72–79. doi:10.1057/ajp.2008.40.
- Hamel, B. & Murillo, S. (1999). Programa Casel: Educación social y emocional.
- Hereira, I. (1994). *Efecto elaborativo de un cuento cuyo contenido este basado en situaciones traumáticas vivenciadas en un grupo de niños entre 2 y 7 años* (tesis de postgrado) Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Horno, P. (2004). *Educando el afecto. Reflexiones para familias, profesorado, pediatras*. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Itziar, Bilbao (2013). Violencia marital e interferencias en el desarrollo de la afectividad mentalizada del niño. *Revista Aperturas psicoanalíticas*, (004). Recuperado de <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000809&a=Violencia-marital-e-interferencias-en-el-desarrollo-de-la-afectividad-mentalizada-del-nino>

- Jacobson, E. (1971). *Depresión. Estudios comparativos de condiciones normales, neuróticas y psicóticas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Janin, B. (2006). Algunas observaciones sobre el juego, el dibujo y las intervenciones del analista con los niños. *Cuestiones de infancia, Revista de Psicoanálisis con Niños*, 10, 103-121.
- Jiménez, C. (2006). *Adaptación de dos libretos para la creación de dos instrumentos a modo de caricatura que permitan facilitar el desarrollo psicoafectivo en niños que se encuentran en etapa de latencia* (tesis de postgrado). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Jurist, E.L (2005). Mentalized Affectivity. *Psychoanal. Psychol*, 22, 426-444.
- Gobierno Australiano(2007). Informe Programa KidsMatter. Recuperado de [http://issuu.com/plataformabotin/docs/analisis\\_internacional\\_2011/85](http://issuu.com/plataformabotin/docs/analisis_internacional_2011/85)
- Kernberg, O. (2006). Identity: Recent findings and clinical implications. *Psychoanalytic Quarterly*, 75, 969-1004.
- Klein, M. (1977). *Envidia y gratitud. Emociones básicas del hombre*. Buenos Aires Argentina: Ediciones Horme, S.A.E
- Klein, M. (2009). *Obras completas. Envidia y gratitud y otros trabajos*. Buenos Aires Argentina: Ediciones Paidós.
- Koppitz, E.M. (1982). *El dibujo de la figura humana en los niños*. Buenos aires, Argentina: Editorial Guadalupe.
- Konstantareas M. y Desboys N. (2001). Preschoolers perceptions of the unfairness of maternal disciplinary practices. *Child Abuse & Neglect*, 25, 473-488.

- Lasa, A. (2010). Logros y fracasos de la latencia como parámetros del diagnóstico clínico. *Revista Psicopatol. salud ment.* (16), 21-28.
- Lerner, H. (1998). Afectos, afecciones, afectaciones. *Revista Psicoanálisis APdeBA*, 20 (3), 683-704.
- Lessire, O. (2004). Caracterización de la identidad de los y las adolescentes en zonas rurales del estado de Carabobo. *Revistas ciencias de la educación*, 2 (24), 29-44.
- Lichtenberg, J. D. (2006). La vergüenza, reguladora social de la iniciativa, la vergüenza, destructora sigilosa de la iniciativa. *Revista Aperturas Psicoanalíticas*, (023). Recuperado de <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=384&a=La-vergüenza-reguladora-social-de-la-iniciativa-la-vergüenza-destructora-sigilosa-de-la-iniciativa>.
- Livacic, P., Espinoza, M., y Ugalde, F. (2004). Intervenciones psicológicas basadas en la evidencia para la prevención de la delincuencia juvenil. Un programa de habilidades sociales en ambiente educativos. *Revista Terapia Psicológica*, 22 (1), 83-91.
- López, L. (2006). *Caracterización del desarrollo psicoafectivo en niños y niñas escolarizados con edades entre los 6 y 12 años de edad en estrato socioeconómico bajo en la ciudad de Barranquilla* (tesis de postgrado). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Lux, M. & Sagastume L. (2008). *Problemas emocionales, su influencia en el desarrollo psicosocial* (tesis de pregrado). Universidad de San Carlos, Guatemala.
- Maccoby, E. (1980). *Social Development: Psychological growth and the parent-child relationship*. New York, Estados Unidos: Harcourt Brace.
- Maier, H. (1991). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño. Erikson, Piaget y Sear*. Buenos Aires, Argentina: Amorrouto Editores.

- Mahler, M. (1984). *El Nacimiento Psicológico del Infante Humano*. Buenos Aires, Argentina; Editorial Marymar.
- Maduro, B. (2000). *Modelos de identificación de un grupo de niños de 8 a 12 años de edad de estrato socioeconómico alto de la ciudad de Barranquilla* (tesis de pregrado). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Malabet, P. (1996). *Programa psicosocial basado en la técnica del cuento como facilitador en el desarrollo normal del niño de 3 a 7 años* (tesis de pregrado). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Marcelli, D. (2010). Sexualité des enfants en âge de latence. Entre éducation et séduction : quell destin pour les pulsions ? Sexuality in latency-aged children. Between education and seduction: What future in sex drive?. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* 58, 60–63.
- Manssur, J. (1988). *Estudio descriptivo del desarrollo evolutivo del niño barranquillero de 0-5 años* (tesis de pregrado). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Medeiros- Ruiz, L., Valenzuela-Menares, F. (2005). *Evaluación de las ansiedades de separación, Culpa y Vergüenza asociadas a la Imagen Corporal en Mujeres Obsesas* (tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Meléndez, B. (2006). *Características de las relaciones objétales que establecen niños de 7 a 12 años de edad que presentan alguna forma de maltrato por parte de sus padres o cuidadores* (tesis de postgrado). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Mesa, F., Reyes, L. & Zorro, E. (1997). *Efecto elaborativo de la aplicación de un cuento cuyo contenido está basado en problemáticas o situaciones que generan trastornos esfinterianos*

*en niños de hasta 7 años que estén evidenciando eventos similares* (tesis de postgrado). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

Mesonero- Valhondo, A. (1986). *Factores de expresión personalidad y rendimiento académico en alumnos de PUB y COU* (tesis de pregrado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

Mises, R (2010). La période de latence : vers une réévaluation du concept The latency period: A revaluation of this concept. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'adolescence*, 58, (1-2) pages 5-9.

Monteiro, A. (2009). “Éducation et reconnaissance chez Françoise Dolto”. *Enfances, Familles, Générations*, (11), 80-100.

Moraleda, M. (1995) *Psicología del Desarrollo, Infancia, Adolescencia, Madurez y Senectud*. Barcelona, España: Editorial Marcombo.

Moral- Jimenez, M. (2004). Jóvenes, redes sociales de Amistad e identidad psicosocial: La construcción de identidades juveniles a través del grupo de iguales. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 11, (9), 1138-1663.

Mujica, C. (2002). *Estrategias participativas sobre sexualidad infantil a padres y representantes de niños, niñas de educación preescolar*. Informe del Centro de información y documentación. CIDIPB, República Bolivariana de Venezuela. Recuperado de [http://150.187.178.3/cgi-in/be\\_alex.exe?Acceso=T011000011121/0&Nombrebd=cdbpqmto](http://150.187.178.3/cgi-in/be_alex.exe?Acceso=T011000011121/0&Nombrebd=cdbpqmto)

Oldehinkel, A., Verhulst, F. y Ormel J. (2011). Mental health problems during puberty: Tanner stage-related differences in specific symptoms. The TRAILS study. *Journal of adolescence*, 34, (1), 73-85.

- Obrador, C. & Saumeth, K. (2001). *Efecto facilitador preventivo de los cuentos en el desarrollo psicosexual en un grupo de niños* (tesis de postgrado). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Orange, D. (2005). ¿Vergüenza de quién? Mundos de humillación y sistemas de restauración. *Aperturas psicoanalíticas*, (020). Recuperado de <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000338&a=Verguenza-de-quien-Mundos-de-humillacion-y-sistemas-de-restauracion>
- Ortega, M. (2007). *Caracterización del desarrollo psicoafectivo en niños y niñas escolarizados entre los 6 y 12 años de la institución educativa las américas de la ciudad de Bucaramanga (estratos 1, 2 y 3)* (tesis de postgrado). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Ortiz-Soto, P., Duelo-Marcos, M. y Escribano-Ceruelo, E. (2013). El desarrollo psicoafectivo y cognitivo del niño. *Revista Pediatría Atención Primaria*, 15 (89), 41-55
- Pacheco, J. (2006). Repensar la latencia. Límite. *Revista de Filosofía y Psicología*, 1, (14), 109-128
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona, España: Editorial Labor S. A.
- Rojas, A. (2013). *Efectos de un programa de educación psicoafectiva, basado en técnicas lúdico educativas, sobre el desarrollo psicoafectivo en niños escolarizados de 8 a 10 años* (tesis de postgrado). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Rojas, M. (2004). Trauma, duelo e identidad. *Revista Cuestiones de infancia*, 18, 11-21.
- Rojas, L. (2005). *Influencia del entorno familiar en el rendimiento académico de niños y niñas con Diagnóstico de Maltrato de la Escuela Calarcá de Ibagué* (tesis de postgrado). Pontificia Universidad Javeriana, Santa Fe de Bogotá, Colombia.

- Rodríguez, D. (2007). *Programa interactivo basado en la tecnología de multimedia para el desarrollo del conocimiento sobre sexualidad de los niños y niñas con edades comprendidas entre 3 y 6 años*. Informe del Centro de información y documentación. CIDIPB, República Bolivariana de Venezuela. Recuperado de [http://150.187.178.3/cgi-in/be\\_alex.exe?Acceso=T011000011121/0&Nombrebd=cdpbqmt0](http://150.187.178.3/cgi-in/be_alex.exe?Acceso=T011000011121/0&Nombrebd=cdpbqmt0)
- Rozenel, Valeria (2006). Los modelos operativos internos (IWM) dentro de la teoría del apego. Aperturas psicoanalíticas. Revista 023.
- Rubin, Z. (1998). *Amistades infantiles*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Russo, Ana Rita. (2006). *Pisotón, programa en educación y desarrollo humano en lo psicoafectivo*. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Russo, A. (1997). *Diseño de un programa de Educación psicoafectiva basado en técnicas ludico-educativas dirigido a niños escolarizados de 2 à 7 años de edad* (tesis de postgrado). Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- Saldarriaga-Gutierrez, E. (2014). *Estilos cognitivos de niños y niñas con discapacidad intelectual que asisten a programas de estimulación adecuada en la ciudad de Medellin* (tesis de postgrado). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Salgan, L. (2006). *Wartegg avanzado. Nivel II*. Santa Fe de Bogotá: Psea. Ltda.
- Santiago, J. (2013). La noción de autonomía yoica en psicoanálisis. Aportes de Heinz Hartmann y David Rapaport a la teoría y la práctica psicoanalítica contemporánea. *Revista aperturas psicoanalíticas*,(045). Recuperado de <http://www.aperturas-org/articulos.php?id=0000824&a=La-nocion-de-autonomia-yoica-en-psicoanalisis-aportes-de-Heinz-Hartmann-y-David-Rapaport-a-la-teoria-y-practica-psicoanaliticas-contemporaneas>

San Pelayo Ferrer, E. (2008). Educación de la sexualidad preescolar : Un enfoque alternativo y participativo. *Summa Psicológica*, 5 (1), 53-62.

Sanchez Hita, I. (2012). Proyección, identificación. Identificación proyectiva. Joseph Sandler, 1989. *Aperturas psicoanalíticas (036)*. Recuperado de <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000662&a=Proyeccion-Identificacion-Identificacion-Proyectiva-Joseph-Sandler-1989>

Schaeffer, D. & Kipp, K. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y Adolescencia*. Buenos Aires, Argentina: International Thomson.

Schaeffer, R. (2000). *Desarrollo social*. México: Siglo XXI Editores.

Tamez, R., Russo A., Roa, A., Ortega S. & Galindo J. (2006). *Educación y desarrollo psicoafectivo. Una propuesta de prevención de la salud psicosocial en la infancia*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte.

Thompson, C. (1992). *El psicoanálisis*. México: Fondo de cultura económica.

Universidad de San Buenaventura Bogotá (2005). Grupo de investigación infancia, cultura y sociedad. [nhewitt@usbbog.edu](mailto:nhewitt@usbbog.edu). [conhewitt@usbbog.edu](mailto:conhewitt@usbbog.edu)

Urribarri, R. (2008). *Estructuración psíquica y subjetivación del niño de escolaridad primaria*. México: Ediciones novedades educativas de México S.A

Verdier-Gibello, M. (2010). La période de latence et ses avatars. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* 58 (2010) 1-4

Viloria, P. (1987). *Aplicación y evaluación del programa de desarrollo psicoafectivo del plan nacional para la supervivencia de la infancia* (tesis de pregrado). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

Winnicott, Donald. (1958). El análisis del niño en el periodo de latencia. Conferencia leída en el 14° Congreso Internacional de Psiquiatría Infantil, Lisboa, junio de 1958. Publicada por primera vez en *A Crianza Portuguesa*, 17, 219-29.

Winnicott, D. (1988). *La naturaleza humana*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Wiener, P. (2005). De la latencia: quand la mentalisation est défaillante. *L'information psychiatrique* 81, (3), 211-217.

Villegas, D. (1995). Desarrollo Moral y agentes socializadores. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 28, (3), 523-532.

Yrizar, H. (2013). Una mirada al cuerpo desde el psicoanálisis y algunas implicaciones psicosociales. *Revista POLIETICAS*, 1-22. Recuperado de [http://www.iztacala.unam.mx/errancia/v5/PDFS\\_1/POLIETICAS2%20ERRANCIA5.pdf](http://www.iztacala.unam.mx/errancia/v5/PDFS_1/POLIETICAS2%20ERRANCIA5.pdf)

Zabarain-Cogollo, S. (2006). *Caracterización del desarrollo psicoafectivo en niños y niñas escolarizados entre los 6 y 12 en colegios de estrato 1 en Santa Marta* (tesis de postgrado). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

Zabarain, Sara (2006). Caracterización del desarrollo psicoafectivo en niños escolarizados en etapa de latencia (6-12 años de edad) de estrato socioeconómico uno pertenecientes al núcleo educativo No 12 de la ciudad de Santa Marta. *Pensando Psicología*, (2), 2-17.

Zabarain, Sara (2009). Implicaciones del Bullying o maltrato entre pares en el desarrollo psicoafectivo de niños y niñas en etapa de latencia. *Psicogente*, (12) 22, 407-421.

Zabarain, Sara (2011). Sexualidad en la primera infancia: una mirada actual desde el psicoanálisis a las etapas del desarrollo sexual infantil. *Pensando Psicología*, (7), 75- 90.

Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 73 ( 2), 207-221.

Zapata-Posada, J. (2013). *Familias monomarentales y monoparentales y su relación con los hijos e hijas adolescentes según el nivel socioeconómico y el sexo* (tesis de postgrado). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.

## Anexos

## Anexo A

## Diligencia- seguridad Pre-post instrumentos Grupo control

Instrumentos	1a Aplicación			2a Aplicación			t estuden			Sig. bilateral
	Presenta	No presenta	Media	Presenta	No presenta	Media	Diferencia de la media	T		
<b>Wartegg</b>										
<b>Campo 3</b>										
Expansión y desarrollo del yo/Persistencia en la solución de problemas (+)	10,3	89,7	0,11	79,3	17,2	0,82	0,034	0,372	0,712	
<b>Campo 5</b>										
Capacidad de logro/capacidad de decisión (+)	34,5	65,5	0,21	65,5	34,5	0,34	-0,31	-2,531	0,017*	
<b>Koppitz</b>										
Autonomía(+)	34,5	65,5	0,35	17,2	82,8	0,17	-0,207	-1,797	0,083	
Dependencia afectiva (-)	27,6	72,4	0,28	17,2	82,8	0,17	0,103	0,902	0,375	
Inadecuación intelectual (-)	24,1	75,9	0,14	10,3	89,7	0,10	0,138	1,440	0,161	
<b>Cuestionario desarrollo psicoafectivo</b>										
	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo		Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo			
Interés hacia el trabajo escolar(+)	55,2	37,9	6,9	1,52	48,3	41,4	10,3	1,62	-0,103	-0,828 0,415
Esfuerzo para realizar tareas(+)	34,5	37,9	6,9	1,72	27,6	62,1	10,3	1,83	-0,103	-0,828 0,415
Competencia para obtener una nota(+)	32,4	31	44,8	2,21	6,9	44,8	48,3	2,41	-0,207	-1,030 0,312
Cumplimiento de tareas(+)	62,1	24,1	13,8	1,52	41,4	55,2	3,4	1,62	-0,103	-0,682 0,501
Capacidad de seguir instrucciones(*)	79,3	13,8	6,9	1,28	48,3	48,3	3,4	1,55	-0,276	-2,289 0,030*

Fuente: Wartegg (1930); Koppitz (1982) y Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarain, 2012). (n= 29): Número de sujetos del grupo experimental en cada aplicación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos  $P < 0,05$ .

## Anexo B

**Cambios físicos-identidad Pre-post de instrumentos Grupo control**

Instrumentos	<u>1a Aplicación</u>			<u>2a Aplicación</u>			<u>t estuden</u>				
	Presenta	No presenta	Media	Presenta	No presenta	Media	Diferencia de la media	T	Sig. bilateral		
<b>Wartegg</b>											
<b>Campo 1</b>											
Concepto del yo- Autoconcepto adecuado/ fortaleza del yo(+)	79,3	20,7	0,79	75,9	24,1	0,76	0,034	0,328	0,745		
<b>Koppitz</b>											
Inadecuación física (-)	41,4	58,6	0,41	48,3	51,7	0,48	0,069	0,465	0,646		
Interés y Ansiedad por el tamaño y crecimiento físico (+)	24,1	75,9	0,24	38,3	51,7	0,38	0,241	2,544	0,017 *		
<b>Cuestionario desarrollo psicoafectivo</b>											
Ha expresado interés en recibir información sobre sus cambios físicos(+)	48,3	41,4	10,3	1,62	34,5	55,2	10,3	1,76	-0,138	-0,812	0,424
Se expresa positivamente de su aspecto físico (+)	41,4	48,3	10,3	1,69	31,0	41,4	27,6	1,97	-0,276	-1,279	0,212
Expresa preocupación por sus diferencias físicas o cambios corporales en relación con los demás(peso, estatura) (-)	17,2	27,6	55,2	2,38	31,0	48,3	20,7	1,90	0,438	2,544	0,017 *
Se interesa por su imagen y presentación personal(+)	44,8	44,8	10,3	1,66	51,7	31,0	17,3	1,66	0,000	0,000	1,000
Ha manifestado sentirse inconforme con sus cambios físicos(-)	6,9	27,6	62,1	2,62	13,8	48,3	37,9	2,24	0,379	1,832	0,078

Fuente: Wartegg (1930); Koppitz (1982) y Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarain, 2012). (n= 29): Número de sujetos del grupo experimental en cada aplicación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos P < 0,05.

## Anexo C

### Timidez-Seguridad. Pre-post de instrumentos Grupo Control

Instrumentos	1a Aplicación			2a Aplicación			t estuden				
	Presenta	No presenta	Media	Presenta	No presenta	Media	Difere ncia de la media	t	Sig. bilateral		
<b>Wartegg</b>											
<b>Campo1</b>											
Concepto del yo- Autoconcepto adecuado/fortaleza del yo(+)	79,3	20,7	0,79	75,9	24,1	0,76	0,034	0,372	0,712		
<b>Koppitz</b>											
Bajo Autoconcepto (-)	65,5	34,5	0,66	93,1	6,9	0,93	0,276	2,512	0,018*		
Angustia e Inseguridad(-)	13,8	86,2	0,24	10,3	89,7	0,10	0,034	0,441	0,663		
Adecuada actitud ante las relaciones (+)	58,6	41,4	0,59	58,6	41,4	0,59	0,000	0,000	1,000		
Timidez(-)	51,7	48,3	0,52	51,7	48,3	0,52	0,000	0,000	1,000		
<b>Cuestionario desarrollo psicoafectivo</b>											
	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo					
Es un(a) niño(a) que se expresa con facilidad ante los adultos(+)	41,4	48,3	10,3	1,69	41,4	24,1	34,5	1,93	-0,241	1,229	0,229
Se muestra seguro(a) al hablar en público durante las exposiciones o trabajos en clases(+)	34,5	51,7	13,8	1,79	17,2	27,6	55,2	2,38	-0,586	3,480	0,002*
Participa en actividades de tipo cultural o deportiva establecidas por el colegio(+)	31,0	41,4	27,6	1,97	55,2	24,1	20,7	1,66	0,310	1,330	0,194
Le gusta sobresalir delante de sus compañeros (+)	24,1	27,6	48,3	2,24	17,2	34,5	48,3	2,31	-0,069	-0,33	0,745
Toma la iniciativa en dirigir tareas o trabajos asignados en clases(+)	27,6	41,4	31,0	2,03	13,8	27,6	58,6	2,45	-0,414	-0,04	0,031*

Fuente: Wartegg (1930); Koppitz (1982) y Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarain, 2012). (n= 29): Número de sujetos del grupo experimental en cada aplicación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos P < 0,05.

## Anexo D

### Aceptación del grupo e identidad. Pre-post de instrumentos Grupo control

	<u>1a Aplicación</u>			<u>2a Aplicación</u>			<u>t estuden</u>			<u>Sig. bilate ral</u>	
	<u>Presenta</u>	<u>No presenta</u>	<u>Media</u>	<u>Presenta</u>	<u>No presenta</u>	<u>Media</u>	<u>Difere ncia de la media</u>	<u>T</u>			
<b>Instrumentos</b>											
<b>Wartegg</b>											
<b>Campo 2</b>											
Relaciones interpersonales adecuadas y afectivas(+)	72,4	27,6	0,72	69,0	31,0	0,69	0,034	0,297	0,769		
<b>Koppitz</b>											
Adecuada actitud ante las relaciones(+)	58,6	41,4	0,59	58,6	41,4	0,59	0,000	0,000	1,000		
Timidez(-)	51,7	48,3	0,52	51,7	48,3	0,52	0,000	0,000	1,000		
<b>Cuestionario desarrollo psicoafectivo</b>											
	<u>Totalmente de acuerdo</u>	<u>Parcialmente de acuerdo</u>	<u>En total desacuerdo</u>	<u>Totalmente de acuerdo</u>	<u>Parcialmente de acuerdo</u>	<u>En total desacuerdo</u>					
Actitud inadecuada ante el rechazo de los compañeros(-)	31,0	41,4	20,7	1,59	51,7	20,7	27,6	1,76	-0,172	-0,775	0,445
Ha sido objeto de burlas o críticas de parte de sus compañeros(as) (-)	24,1	27,6	48,3	2,34	6,9	44,8	48,3	2,41	-0,069	-0,348	0,730
Es capaz de expresar sus opiniones ante su grupo de amigos(as) (+)	27,6	41,4	17,3	1,86	13,8	41,4	44,8	2,31	-0,448	-2,654	0,013 *
Ha asumido comportamientos inadecuados para ser aceptado por sus compañeros(as) (-)	17,2	62,1	72,4	2,66	13,8	41,4	44,8	2,31	0,345	2,281	0,030 *
Es elegido(a) con frecuencia por sus compañeros(as) para la realización de actividades escolares o participación en juegos(+)	13,8	37,9	38,0	2,21	10,3	44,8	44,9	2,34	-0,138	-0,779	0,442

Fuente: Wartegg (1930); Koppitz (1982) y Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarain, 2012). (n= 29): Número de sujetos del grupo experimental en cada aplicación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos P < 0,05.

## Anexo E

## Identificación introyectiva- identidad. Pre-post de instrumentos Grupo control

Instrumentos	1a Aplicación			2a Aplicación			t estuden				
	Presenta	No presenta	Media	Presenta	No presenta	Media	Diferencia de la media	T	Sig. bilateral		
<b>Wartegg</b>											
<b>Campo 1</b>											
Concepto del yo- Adecuado autoconcepto/ fortaleza del yo(+)	79,3	20,7	0,79	75,9	24,1	0,76	0,034	0,372	0,712		
<b>Koppitz</b>											
Bajo Autoconcepto (-)	65,5	34,5	0,66	93,1	6,9	0,93	0,276	2,512	0,018*		
Angustia e Inseguridad(-)	13,8	86,2	0,24	10,3	89,7	0,10	0,034	0,441	0,663		
<b>Cuestionario desarrollo psicoafectivo</b>											
Manifiesta admiración y simpatía por un compañero en especial (+)	34,5	17,2	48,3	2,17	44,8	24,1	31,0	1,86	0,310	1,140	0,264
Muestra una actitud de dependencia hacia un compañero(a)o compañeros(as)(-)	6,9	10,3	82,8	2,76	17,2	44,8	37,9	2,28	0,483	3,186	0,004*
Ha dejado de realizar actividades satisfactorias para el(ella) con el propósito de conseguir aprobación de sus compañeros(as) (-)	3,4	20,7	75,9	2,69	6,9	48,3	44,8	2,38	0,310	1,967	0,059
Busca constantemente la aprobación de sus compañeros(as) (-)	10,3	37,9	51,8	2,41	17,2	41,4	41,4	2,24	0,172	0,961	0,345
Intenta imitar constantemente en su comportamiento a sus compañeros de clases(-)	6,9	20,7	72,4	2,66	13,8	41,4	48,3	2,31	0,345	2,281	0,030*

Fuente: Wartegg (1930); Koppitz (1982) y Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarain, 2012). (n= 29): Número de sujetos del grupo experimental en cada aplicación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos P < 0,05.

## Anexo F

### Autonomía- integración al grupo. Pre-post de instrumentos Grupo control

Instrumentos	1a Aplicación			2a Aplicación			t estuden		Sig. bilateral		
	Presenta	No presenta	Media	Presenta	No presenta	Media	Diferencia de la media	T			
<b>Wartegg</b>											
<b>Campo 1</b>											
Concepto del to-Autoconcepto adecuado/fortaleza del y(+)	79,3	20,7	0,79	75,9	24,1	0,76	0,034	0,372	0,712		
<b>Campo2</b>											
Relaciones interpersonales adecuadas y afectivas(+)	72,4	27,6	0,72	69,0	31,0	0,69	0,034	0,297	0,769		
<b>Koppitz</b>											
Autonomía(+)	34,5	65,5	0,35	17,2	82,8	0,17	-0,207	-1,797	0,083		
Adecuada actitud ante las relaciones(+)	58,6	41,4	0,59	58,6	41,4	0,59	0,000	0,000	1,000		
Timidez(-)	51,7	48,3	0,52	51,7	48,3	0,52	0,000	0,000	1,000		
Ausencia de Hostilidad hacia los demás (+)	24,1	75,9	0,24	13,8	86,2	0,14	0,103	1,000	0,326		
<b>Cuestionario desarrollo psicoafectivo</b>											
Usualmente se le observa la mayor parte del tiempo solo(a)(-)	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo					
	24,1	27,6	48,3	2,24	31,0	20,7	48,3	2,17	0,069	0,290	0,774
Prefiere integrarse al mismo grupo de compañeros(+)	65,5	34,5	34,5	1,69	51,7	48,3	0,0	1,97	-0,276	-1,279	0,212
Al trabajar en grupo llega a acuerdos con facilidad(+)	34,5	55,2	10,3	1,76	31,0	65,5	3,4	1,72	0,034	0,254	0,801
Ante una situación con la que no esté de acuerdo es capaz de manifestar su inconformidad(+)	31,0	62,1	6,9	1,76	41,4	27,6	31,0	1,90	-0,138	-0,680	0,502
Busca participar con frecuencia de juegos o actividades deportivas con sus compañeros (+)	37,9	44,8	17,3	1,79	37,9	41,4	20,7	1,83	-0,034	0,171	0,865

Fuente: Wartegg (1930); Koppitz (1982) y Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarain, 2012). (n= 29): Número de sujetos del grupo experimental en cada aplicación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos  $P < 0,05$ .

## Anexo G

### Adaptación y autoridad. Pre-post de instrumentos Grupo control

Instrumentos	1a Aplicación			2a Aplicación			t estuden d				
	Presenta	No presenta	Media	Presenta	No presenta	Media	Diferencia de la media	t	Sig. bilateral		
<b>Wartegg</b>											
<b>Campo7</b>											
Madurez afectiva(+)	17,2	82,8	0,18	27,6	72,4	0,29	0,107	0,902	0,375		
<b>Campo 8</b>											
Apertura a la aceptación de normas y valores (+)	31,0	69,0	0,29	10,3	89,7	0,11	0,179	1,724	0,096		
<b>Campo 4</b>											
Manejo de la angustia y temores(+)	24,1	75,9	0,25	51,7	48,3	0,54	0,286	2,521	0,018		
<b>Koppitz</b>											
Percepción de amenaza ante los adultos(-)	0,0	100,0	,00	0,0	100,0	0,00	0,00	0,00	0,000*		
Percepción de amor y apoyo parental(+)	3,4	96,6	,00	3,4	96,6	0,00	0,00	0,00	0,000*		
Agresividad y pobre control de impulsos(-)	65,5	34,5	0,66	58,6	41,4	0,59	0,069	0,701	0,489		
Evasión y culpa(-)	13,8	86,2	0,14	13,8	86,2	0,14	0,000	0,000	1,000		
	Total mente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo	Total mente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo					
<b>Cuestionario desarrollo psicoafectivo</b>											
Obedece las ordenes que se le asignan(+)	69,0	24,1	6,9	1,38	51,7	41,4	6,9	1,55	-0,172	-1,410	0,169
Muestra una actitud desafiante ante los adultos(-)	3,4	10,3	86,3	2,83	13,8	17,2	69,0	2,55	0,276	2,289	0,030*
Acepta su mal comportamiento o que actuó de manera inadecuada(+)	37,9	48,3	13,8	1,76	27,6		13,8	1,86	-0,103	-0,648	0,522
Acepta llegar a acuerdos con los adultos con relación a normas y reglas(+)	62,1	34,5	3,4	1,41	37,9	58,6	3,4	1,66	-0,241	-1,758	0,090
Se dirige hacia los demás con severidad o poca amabilidad(-)	10,3	3,4	86,3	2,76	13,8	27,6	58,6	2,45	0,310	2,073	0,048*

Fuente: Wartegg (1930); Koppitz (1982) y Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarain, 2012). (n= 29): Número de sujetos del grupo experimental en cada aplicación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos  $P < 0,05$ .

## Anexo H

## Ideal del yo- Logros del yo- pre test y post test del grupo control

	1a Aplicación (n=29)			Media	2a Aplicación (n=29)			Media	Diferencia de la media	t de student T	Sig. bilateral
	Presenta	No presenta	En total desacuerdo		Presenta	No presenta	En total desacuerdo				
<b>Cuestionario de desarrollo psicoafectivo</b>	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo		Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En total desacuerdo				
Se muestra seguro y confiado de sus cambios físicos(+)	48,3	41,4	10,3	1,62	41,4	41,4	17,2	1,76	-0,138	-0,849	0,403
Establece buenas relaciones interpersonales con sus pares (+)	62,1	27,6	10,3	1,48	34,5	48,3	17,2	1,83	-0,345	-2,069	0,048*
Es capaz de juzgar sus actitudes de manera crítica (+)	34,5	44,8	20,7	1,86	13,8	48,3	37,9	2,24	-0,379	-0,287	0,046*
Es capaz de verbalizar adecuadamente sus pensamientos dejando a un lado la frustración y los actos impulsivos(+)	37,9	44,8	17,2	1,79	20,7	55,2	24,1	2,03	-0,241	-1,367	0,182
Es una persona diligente y laboriosa(+)	44,8	41,4	13,8	1,69	34,5	51,7	13,8	1,79	-0,103	-0,648	0,522

Fuente: Cuestionario desarrollo psicoafectivo etapa de latencia (Russo& Zabarain, 2012). (n= 29): Número de sujetos del grupo experimental en cada aplicación. Indicador positivo de logro (+) Indicador Negativo de no logro (-). \*Valores significativos P < 0,05.

## Anexo I



### CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Investigación:** IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN PSICOAFECTIVA, BASADO EN TÉCNICAS LÚDICO EDUCATIVAS, PARA NIÑOS ESCOLARIZADOS EN ETAPA DE LATENCIA CON EDADES COMPRENDIDAS DE 10-12 AÑOS DE EDAD.

Fecha: \_\_\_\_\_

Yo: \_\_\_\_\_

Afirmo que he sido ampliamente informado sobre los objetivos de esta investigación y acepto que mi hijo(a) participe en ella:

\_\_\_\_\_

Con el objetivo facilitar la mejor comprensión científica sobre las características del Desarrollo psicoafectivo.

Como padre o madre del niño(a) del Colegio xxxxxx, acepto participar de la siguiente manera:

1. Contestando objetivamente la información sobre mi niño(a).
2. Conozco que se aplicaran 3 instrumentos a niños y niñas seleccionados con el objetivo de indagar aspectos relacionados con su Desarrollo psicoafectivo.
3. Se aplicará un instrumento a los docentes con el fin de conocer aspectos relacionados con su desarrollo psicoafectivo.
4. Acepto a participar con mi familia en la etapa de juego en casa con mi hijo(a).
5. Acepto que los resultados obtenidos sean utilizados en la preparación de publicaciones científicas, previa socialización de resultados al colegio y siempre y cuando se conserve en el anonimato la institución Educativa y de mi hijo(a).
6. Los beneficios que recibirá el Colegio serán los relacionados con la información de la Investigación y otros de común acuerdo con la Institución, relacionados con el beneficio académico, no financieros.
7. Los beneficios que recibirán los padres serán los relacionados con orientación en el desarrollo psicoafectivo, relacionados con el beneficio familiar, no financiero.
8. Se reservaran los anonimatos de los estudiantes participantes en la investigación.

Esta investigación está avalada por la Universidad Cooperativa de Colombia y la Universidad del Norte (Barranquilla).

En caso de que Usted quiera recibir alguna orientación adicional puede comunicarse con la persona responsable:

Sara Zabarain Cogollo

Investigador Principal.

## Anexo J



### CUESTIONARIO DEL DESARROLLO PSICOAFECTIVO EN LA SEGUNDA ETAPA DE LATENCIA.

Institución Educativa: \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

DOCENTE : \_\_\_\_\_

Escolaridad: \_\_\_\_\_ Nivel: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Género: \_\_\_\_\_ Sujeto No \_\_\_\_\_

Elaborada Por: Ana Rita Russo de Sánchez- Sara Zabarrain Cogollo (2012)

	INDICADOR	OPCIONES DE RESPUESTA
<b>DILIGENCIA- INFERIORIDAD</b>	1. Demuestra interés hacia el trabajo escolar:	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___
	2. Se esfuerza en el momento de realizar una tarea o trabajo asignado:	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___
	3. Compite constantemente con sus compañeros solo para obtener una nota:	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___
	4. Cumple con las tareas y trabajos asignados aun cuando no se sienta competente:	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___
	5. Luego de recibir las indicaciones, es capaz de continuar trabajando solo:	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___
<b>CAMBIOS FISICOS -IDENTIDAD</b>	6. Ha expresado interés en recibir información sobre sus cambios físicos:	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___

	7. Se expresa positivamente de su aspecto físico:	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___
	8. Expresa preocupación por sus diferencias físicas o cambios corporales en relación con los demás(peso, estatura):	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___
	9. Se interesa por su imagen y presentación personal:	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___
	10. Ha manifestado sentirse inconforme con sus cambios físicos:	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___
<b>TIMIDEZ – INSEGURIDAD</b>	11. Es un(a) niño(a) que se expresa con facilidad ante los adultos:	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___
	12. Se muestra seguro(a) al hablar en público durante las exposiciones o trabajos en clases:	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___
	13. Participa en actividades de tipo cultural o deportiva establecidas dentro o fuera del colegio:	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___
	14. Le gusta sobresalir delante de sus compañeros:	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___
	15. Toma la iniciativa en dirigir tareas o trabajos asignados en clases:	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___

<b>ACEPTACION DEL GRUPO-IDENTIDAD</b>	16. Reacción adecuada ante el rechazo de sus	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___
	17. Ha sido objeto de burlas o críticas de parte de sus compañeros(as):	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___
	18. Ha liderado la burla agresión hacia algún (algunos) de su(s) compañero(s).	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___
	19. Ha asumido comportamientos inadecuados para ser aceptado por sus compañeros(as):	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___
	20. Es elegido(a) con frecuencia por sus compañeros(as) para la realización de actividades escolares o participación en juegos:	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___
<b>IDENTIFICACION INTROYECTIVA-IDENTIDAD</b>	21. Suele estar acompañado(a) la mayor parte del tiempo de un compañero(a) en particular:	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___
	22. Muestra una actitud de dependencia hacia un compañero(a) o compañero(s):	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___
	23. Ha dejado de realizar actividades satisfactorias para el (ella) con el propósito de conseguir la aprobación de algunos de sus compañeros(as):	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___

	24. Busca constantemente la aprobación de parte de algunos de sus compañeros(as):	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___
	25. Intenta imitar en su comportamiento algunos de sus compañeros de clase:	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___
<b>INTEGRACION DEL GRUPO-AUTONOMIA</b>	26. Usualmente se le observa la mayor parte del tiempo solo(a):	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___
	27. Al desarrollarse actividades escolares o juegos en el colegio, logra integrarse fácilmente a cualquier grupo de compañeros:	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___
	28. Al trabajar en grupos llega a acuerdos con facilidad con sus compañeros:	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___
	29. Ante una situación con la que no esté de acuerdo es capaz de manifestar su inconformidad ante el grupo:	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___
	30. Busca participar de juegos o actividades deportivas con sus compañeros(as):	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___
<b>-ADAPTACION Y AUTORIDAD</b>	31. Obedece las ordenes que el profesor imparte dentro y fuera del aula de clases:	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___
	32. Muestra una actitud desafiante hacia los adultos:	Totalmente de acuerdo ___ Parcialmente de acuerdo ___ En total desacuerdo ___

	33. Reconoce que actuó de manera inadecuada:	Totalmente de acuerdo___ Parcialmente de acuerdo____ En total desacuerdo ____
	34. Acepta llegar a acuerdos con los adultos con relación a normas y reglas:	Totalmente de acuerdo___ Parcialmente de acuerdo____ En total desacuerdo ____
	35. Se dirige hacia los demás con severidad o poca amabilidad:	Totalmente de acuerdo___ Parcialmente de acuerdo____ En total desacuerdo ____
<b>IDEAL DEL YO- LOGROS DEL YO</b>	36. Se muestra seguro(a) y confiado(a) de sus cambios físicos:	Totalmente de acuerdo___ Parcialmente de acuerdo____ En total desacuerdo ____
	37. Se identifica de manera adecuada con su grupo de pares manejando las buenas relaciones interpersonales y la autonomía:	Totalmente de acuerdo___ Parcialmente de acuerdo____ En total desacuerdo ____
	38. Es capaz de juzgar sus actitudes de manera crítica:	Totalmente de acuerdo___ Parcialmente de acuerdo____ En total desacuerdo ____
	39. Es capaz de verbalizar adecuadamente sus pensamientos dejando a un lado la frustración y los actos impulsivos:	Totalmente de acuerdo___ Parcialmente de acuerdo____ En total desacuerdo ____
	40. Es una persona diligente y laboriosa:	Totalmente de acuerdo___ Parcialmente de acuerdo____ En total desacuerdo ____