

Universidad Autónoma de Guadalajara

INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA DE PSICOLOGIA



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CORRELACION ENTRE ADAPTACION PERSONAL Y RENDIMIENTO ACADEMICO

TESIS

PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N

**LETICIA MARIA AGUILAR KAITEN
ALMA EVELIA VIDAL FELIX**

GUADALAJARA, JAL.

1983



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

INTRODUCCION	1
I .- ADAPTACION	3
A) PUNTOS DE VISTA GENERALES ACERCA DE LA ENFERMEDAD MENTAL DESDE LOS TIEMPOS PRIMITIVOS HASTA LOS MODERNOS.	6
B) ADAPTACION ADECUADA Y EL PROBLEMA DE LA SALUD MENTAL	12
C) DEFINICIONES DE ADAPTACION PERSONAL	17
II .- CONCEPTO DE SI MISMO	21
A) COMPONENTES DEL CONCEPTO DE SI MISMO	22
B) EL CONCEPTO DE SI MISMO NEGATIVO Y POSITIVO	24
C) EL DESARROLLO DEL CONCEPTO DE SI MISMO	28
D) FUENTES DE INFORMACION PARA LA FORMACION DEL CONCEPTO DE SI MISMO	31
E) EL APRENDIZAJE DEL CONCEPTO DE SI MISMO	35
F) PROBLEMAS EN EL APRENDIZAJE Y EL CONCEPTO DE SI MISMO	39
G) CONSISTENCIA Y DISONANCIA COGNOSCITIVA	40
III.- MOTIVACION	43
A) LOS MOTIVOS INFERIDOS	43
B) CLASIFICACION DE LOS MOTIVOS	46
IV .- EL NIÑO CON BAJO RENDIMIENTO	58
A) CAUSAS DEL RENDIMIENTO	59
B) ¿QUE PODEMOS ESPERAR DE UN NIÑO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE SU CAPACIDAD GENERAL PARA APRENDER?	61

C) ¿COMO ESTA REALMENTE TRABAJANDO EL NIÑO?	62
D) DESARROLLO DE LA CONFIANZA EN SI MISMO	69
E) EL NIÑO PERSONALMENTE MAL ADAPTADO	71
V .- ALGUNAS INVESTIGACIONES EN RELACION AL RENDIMIENTO ACADÉMICO	74
A) LA PERSONALIDAD DE LA PERSONA CON BAJO RENDIMIENTO	77
B) ALGUNAS DIFERENCIAS DE SEXO IMPORTANTES QUE SE ENCONTRA-- RON	79
C) PUNTOS FUERTES EN LOS INDIVIDUOS CON ALTO RENDIMIENTO	79
D) LA TEORIA INTERACCIONISTA SIMBOLIDA DEL YO, EL CONCEPTO - DE SI MISMO Y EL EXITO EN LOS ESTUDIOS	83
VI .- METODOLOGIA	86
CONCLUSIONES	110
SUGERENCIAS	111
BIBLIOGRAFIA	112

INTRODUCCION

El niño que posee una buena adaptación personal, puede utilizar sin reserva su capacidad para obrar, pensar y sentir. Goza de una especie de armonía interior en el sentido de que se da un considerable grado de integración de sus facultades intelectuales y afectivas.

El desarrollo del niño lleva tiempo, además todos los niños difieren en capacidad y en todos los aspectos de su manera de ser, por lo que no se debe obligarlos a ajustarse a la norma o superarla.

El aceptar y respetar al niño por lo que es, significa que los adultos traten de comprender que los intereses de un niño son tan importantes para él en su nivel como los de los adultos en su propio nivel. Significa también el reconocimiento de que el niño es un ser que en general trata en todas las etapas de su desarrollo de sacar el mejor partido de lo que tiene.

Hay en el niño un poderoso impulso por desarrollarse. Se esfuerza por utilizar sus facultades crecientes. Posee una gran capacidad para restaurarse. Durante su desarrollo él mismo revisa muchas de sus maneras de comportarse. Todos los niños poseen este impulso por desarrollarse, desarrollar sus potencialidades.

Si el niño ha de progresar en su comprensión de lo que tiene importancia en su vida y en la vida que lo rodea, debe estimularse para que haga el descubrimiento más importante de todos: el de sí mismo. Para descubrirse a sí mismo y sus recursos y desarrollar el conocimiento

de sí mismo, le es esencial contar con una oportunidad para poner a -- prueba los alcances y los límites de sus aptitudes, poner en juego sus sentimientos y hacer frente a sus efectos y su significado. Para hacer frente a sus sentimientos necesita libertad para experimentarlos y para expresarlos, si no a otras personas, por lo menos a sí mismo. También necesita oportunidades que le permitan llegar a comprender cualquier -- sentimiento de carácter defensivo u hostil que pueda surgir en sus rela ciones con los demás y consigo mismo.

La búsqueda de la autocomprensión no es algo que puede emprender se y llegar a terminar. Es un proceso perpetuo. Mientras una persona vive y mientras siguen existiendo las personas con las cuales trata, si que habiendo a su alrededor muchas cosas desconocidas y tiene por delan te muchas todavía no alcanzadas, no probadas e inexploradas. La búsque da continúa y el desafío se mantiene mientras dura la vida.

CAPITULO I

ADAPTACION

El lenguaje cotidiano, el término adaptación puede ser usado para expresar una variedad de ideas diferentes. Sin embargo, raras veces encontramos necesario hacer una pausa y preguntarnos el significado preciso de la palabra. Más bien, confiamos en el contexto en que está usada la palabra para hacer que el significado se aclare. Por ejemplo, podemos hablar de la necesidad de adaptarnos a algo que es inevitable para expresar la idea de que debemos aceptar las cosas sobre las que no tenemos control. O podemos referirnos a adaptarnos como el acostumbrarnos a una condición particular, como adaptarnos a los cambios de estación. Podríamos discutir la importancia de adaptar nuestro comportamiento u opinión a la de otros, o en otras palabras conformarnos a las maneras o modos de la mayoría. Aún hay otros ejemplos: hablamos de adaptar nuestros deseos a los de otros (armonizarlos) adaptar nuestras ideas para que concuerden con los hechos (hacerlas más exactas).

La variedad de significados en los que se aplica el concepto -- adaptación constituye una ventaja así como una limitación. De esta manera, la generalidad del concepto puede dar claridad de pensamiento y expresión; pero por otra parte podemos usar el término de una manera poco clara e imprecisa. Podemos hablar de la pobre adaptación de alguien a un conjunto de circunstancias dadas para significar que no estamos satisfechos con su comportamiento. Cuando hablamos de adaptación - en un modo general, sin especificar nuestro significado particular, la

idea comunicada a nuestro oyente, puede ser bastante diferente de la -- que pretendíamos dar.

Aunque el concepto de adaptación en el sentido psicológico es me nos amplia que en el uso cotidiano, sin embargo, está acosado por mu - chas de las mismas dificultades y complejidades. Cuando hablamos de adaptación psicológica y nos referimos a algunos aspectos del comporta - miento del individuo, existen aún dificultades en la comunicación.

Varios significados y criterios han sido asociados con la di mensión adaptación-inadaptación, y estos han promovido discusiones y de bates en la literatura psicológica. Un investigador puede usar como criterio de adaptación la habilidad del individuo para armonizar sus - propias necesidades con las de su ambiente; mientras que otro puede en fatizar el grado en que la conducta del individuo del estar bien (well-being) y de la felicidad. Cada uno de estos criterios é énfasis lleva rán a diferentes decisiones, clase de problemas y características psico lógicas que se llamarán inadaptación.

Otra complejidad o dificultad en el significado de adaptación y maladaptación se encuentra en la relación de estos conceptos a otros términos como normal-anormal, psicopatología, salud y enfermedad mental. En algunos casos estos conceptos son usados como sinónimos, en otros se utilizan criterios diferentes é independientes para cada uno; y en algu nos otros puede utilizarse o pensarse la normalidad y la adaptación, y la anomalía y maladaptación como sobrepuestos pero no sinónimos. Un ejemplo de sobreposición es cuando se piensa que la dimensión normal-

anormal es usada como un concepto más general e inclusive que describe el grado en que una persona se desvía de los patrones de conducta o comportamientos culturalmente aprobados; mientras que adaptación-inadaptación es usada para referirse a ideas más específicas del grado en el cual una persona es capaz de adaptarse a las demandas de la situación. En este sentido limitado, un fracaso para adaptarse puede o no constituir una anomalía dependiendo de que tan seriamente esa maladaptación se desvía de lo que es culturalmente aprobado. Un fracaso para adaptarse a las demandas de un curso de química puede ser considerado como un comportamiento inadaptado pero no anormal, mientras que una falla para adaptarse a los requerimientos de la sociedad de que cada persona debe refrenarse de golpear o herir físicamente a otra persona puede ser considerado tanto inadaptado como anormal. En contraste, algunos investigadores pueden definir anomalía en términos de la presencia de comportamientos específicos desviados, como por ejemplo ansiedad, fobias, depresión, delirios; pero considerar estos comportamientos o conductas independientes de la adaptación del individuo. De acuerdo a este punto de vista la ocurrencia repetida de actos desviados significa que el individuo es anormal o mentalmente enfermo. Sin embargo, aún puede manejar satisfactoriamente sus actividades y demandas cotidianas de su ambiente y de este modo no ser considerado inadaptado. Otro ejemplo de este problema puede verse en los escritos de B. Von Haller - Gilmer quien se refiere al término anormal como a "los rasgos de conducta o personalidad que se desvían de las normas establecidas de adaptación personal, y a la conducta del individuo en la sociedad. Algunas -

definiciones son estadísticas, y por lo tanto califican como anormal -- cualquier forma de conducta que se aparte mucho del promedio. Si pensamos en términos de adaptación personal, entonces es anormal cualquier conducta que denote ansiedad, rendimiento bajo se inadaptación al cambio. Si usamos una definición cultural, anormal sería aquel que viola las normas de la sociedad determinada, y al hacerlo, constituye una amenaza para la sociedad". (1)

A) PUNTOS DE VISTA GENERALES ACERCA DE LA ENFERMEDAD MENTAL DESDE LOS TIEMPOS PRIMITIVOS HASTA LOS MODERNOS.

Uno de los atributos únicos del hombre es su conciencia de sí mismo y del mundo en el cual vive, pasado, presente y futuro. Con esta conciencia vienen la voluntad y la capacidad para entenderse a sí mismo. Los hombres más primitivos estaban preocupados principalmente por sobrevivir físicamente en un mundo de constante peligro. En sociedades tecnológicamente avanzadas, el hombre moderno ha logrado controlar su ambiente físico en un grado considerable. Por lo tanto, en lugar de la naturaleza, considera sus relaciones con otros hombres como su más grande problema. Entre más haya vencido la pobreza, enfermedad y catástrofes naturales, más ha llevado su atención hacia los problemas de su existencia social donde comparativamente se ha logrado poco progreso.

El estudio de la adaptación, y el concepto mismo son modernos. Es parte del gran esfuerzo del hombre por entender y controlar su mundo físico y biológico. En tiempos antiguos, la vida virtuosa como era de-

(1) B. Von Haller Gilmer, Psicología General (México: Narra, 1973). p.

finida en una sociedad particular, era el estándar o norma con la cual el individuo podía ser evaluado. La gente que es desviada de la norma se pensaba que era estúpida o estaba poseída ya sea momentánea o permanentemente por demonios u otras fuerzas sobrenaturales. La expresión "el es un hombre bueno" o "el es un hombre malo" podría ser bien entendido por un griego o romano, o por un hombre de la edad media, o por un ciudadano europeo durante el Renacimiento. "El es un hombre inadaptado" o un "hombre adaptado" no tendría sentido para estas personas. Tal idea es un producto de la ciencia moderna. Es una idea derivada de los conceptos de evolución de Darwin y la adaptación biológica enunciada a mediados del siglo XIX.

La historia del tema de adaptación empieza cuando el hombre se da cuenta del individuo extremadamente desviado y perturbado. Tales - disturbios han sido conocidos a través de la historia.

A continuación haremos una breve descripción de las tendencias históricas; el modo general en que la sociedad desde los tiempos primitivos hasta los modernos han respondido hacia la enfermedad mental.

Punto de vista primitivo.-

Las sociedades primitivas no distinguían entre enfermedad mental y física. Cualquier enfermedad podía ser vista como el resultado de la pérdida, por parte del paciente, de su alma, o estar poseído por un espíritu maligno, o haber sido dañado por algo insertado en su cuerpo por un brujo, o ser víctima de un fantasma ancestral. La mayoría de las -- ocasiones se hacía responsable al paciente, en parte, de su desfortunio,

por haber realizado alguna transgresión contra la sobrenatural e incurrir de alguna manera en la hostilidad de alguien que está empleando -- brujería por venganza. Algunas veces es la transgresión de un pariente del paciente el que ha creado la dificultad más que el paciente mismo. En muchas sociedades primitivas causas naturales así como sobrenaturales eran reconocidas. Un hueso podía romperse por una caída, pero la causa primaria de la caída era considerada como el espíritu ofendido o brujería.

Concepciones antiguas.-

En el caso anterior, la confianza del hombre primitivo en la magia y la religión puede verse claramente, así como la importancia de -- los espíritus malignos, brujos y dioses en su concepción de enfermedad. Esta es precisamente la manera que el hombre antiguo concebía también -- la enfermedad, en términos de una mezcla de magia y religión.

Desde el punto de vista de los escritos hebreos, Dios o los demonios (quienes eran los agentes precipitantes) representaban el origen -- de la salud y de la enfermedad. Además, el propósito de la enfermedad se pensaba generalmente que era para castigar al hombre por sus pecados.

Grecia y Roma Clásica.-

El punto de vista antiguo hacia la enfermedad encontrado en Mesopotamia, Egipto, Persia y el Lejano Este podría caracterizarse como religioso y mágico y se pensaba que la persona enferma estaba poseída por demonios. Gradualmente, comenzando con la antigua civilización Greca y ganando ímpetu rápidamente en los siglos XIX y XX, el hombre (al menos

los escolares y pensadores, esto es, los hombres educados) comenzó a -- asignar a causas naturales las fuerzas que anteriormente pensaba que es taban controladas por una fuerza divina, mágica o providencial. Esta - es la gran influencia griega, esto es, su énfasis en el punto de vista racional para el entendimiento del hombre, la naturaleza y sociedad. La opinión de los escolares era que el fenómeno natural debía tener una ex plicación natural.

Este énfasis es una explicación racional, en causas naturales, - es ilustrado por el trabajo de Hipócrates. Hipócrates, opinaba que - - aquellos que consideraban la epilepsia y el desorden como una enferme-- dad divina o sagrada estaban en algún modo tratando de esconder su igno rancia. El veía al cerebro como el órgano de la actividad y pensamien to intelectual y que la enfermedad mental era debida a una patología ce rebral. El introdujo la primera clasificación aparente de enfermedad - mental. Intentó describir la personalidad en término de cuatro tipos - basado en los humores del cuerpo: bilis amarilla, negra, flema y san gre. Los tipos de temperamento que describió incluían el colérico, me lancólico, fleumático y sanguíneo.

El período griego está lleno de muchos hombres brillantes y bien conocidos, incluyendo a Pitágoras, Sócrates, Platón, Aristóteles, todos los cuales agrandaron la tradición racional de la Grecia clásica y con tribuyeron al pensamiento psicológico. Esta tradición fue seguida y ex tendida por los Romanos, cuyo contribuidor mejor conocido a la psicolo gía médica fue el físico Galeno, un defensor del punto de vista hipocrá

tico.

Tiempos medievales.-

Durante el período medieval de la historia europea la tradición Greco-Romana de racionalismo y naturalismo fué virtualmente enterrada - durante siglos. Esto parece haber sido ocasionado en parte por el colapso de la civilización romana. Los romanos habían asimilado la herencia intelectual de los griegos, habían modelado instituciones sociales estables y legales las cuales eran compatibles con esta herencia. Estos habían sido protegidas por el poder militar. Después el imperio declinó y las instituciones romanas se desintegraron. Esta desintegración dió como resultado una regresión del mundo existente a la creencia en magia y los demonios los cuales habían sido disipados siete siglos antes durante el período griego.

Durante la edad media el fervor cristiano provió simultáneamente dos influencias sociales importantes: consuelo para la gente que vivía en estos siglos problemáticos e intolerancia hacia el punto de vista científico el cual confiaba en la observación y la razón y el cual era visto, en la mente del hombre, como en competencia con el dogma religioso. Si el pensamiento científico daba lugar a posiciones en conflicto con las doctrinas de la iglesia, no podía tolerarse. De este modo, el racionalismo se fué a pique por muchos siglos, y las tradiciones empiristas greco-romanas así como su escepticismo eran preservadas solamente en las librerías monásticas y por los árabes.

Se cree generalmente que el período medieval está asociado con -

el trato más diabólico e inhumano del enfermo mental. El cual no es el caso. La tortura y matanza del enfermo mental tuvo lugar más bien a finales del período medieval, aproximadamente a partir del XIV ó XV siglos. A pesar del hecho que la insanidad era considerada como el resultado de posesión diabólica, durante los primeros años del período medieval los pacientes eran tratados con consideración, y la comunidad se hacía responsable de su cuidado.

En otros lugares además de Europa, en los primeros años de la Edad Media, por ejemplo en el mundo musulmán, se podían encontrar conductas relativamente civilizadas hacia los enfermos mentales. Se construyeron asilos para los enfermos mentales de Fez, Morocco, y Bagdad, Cairo, Damasco y Aleppo. Los árabes no consideraban a los enfermos mentales víctimas de demonios, sino como de algún modo inspirados divinamente. El cuidado en los hospitales para los pacientes mentales parecía ser benevolente.

Sin embargo, la atmósfera humanitaria de los primeros años de la Edad Media sufrió una severa deteriorización durante el siglo XIII en un desarrollo trágico. Fue un período de creciente demoralización, inquisición y caza de brujas.

Hubo varias influencias que explican el cataclismo. Primero - ocurrieron severas plagas las cuales cortaron la población de Europa a la mitad. También importante, el feudalismo, el orden social existente, comenzaba a derrumbarse. El descubrimiento de la pólvora y la inven-sión de la imprenta contribuyeron a su caída. La agitación del Renaci-

miento estaba creando incomodidad.

Como es reconocido generalmente, la cacería de brujas tuvo lugar como un intento desesperado para invocar una solución mágica para la creciente crisis de temor e incertidumbre. Si el doctor no podía encontrar la razón para una enfermedad, o si el paciente no se podía curar con medicinas sino que más bien parecía agravada por ellas, entonces la enfermedad era causada por el demonio. En resumen, si la causa de la enfermedad era desconocida, debía ser el diablo.

Presumiblemente dirigido hacia herejes, las peores víctimas eran los enfermos mentales quienes no se podían proteger a sí mismos y estaban en las manos de los inquisidores.

El Renacimiento y los comienzos de la era moderna.-

Durante el Renacimiento comenzó la recuperación del racionalismo científico y la exploración empírica culminando en el surgimiento de la ciencia y la tecnología durante los siglos XIX y XX. El Renacimiento envolvió el redespertar de la mente indagadora del hombre y su arte, dirigida a entenderse a sí mismo y el mundo.

B) ADAPTACION ADECUADA Y EL PROBLEMA DE LA SALUD MENTAL.

Uno de los problemas más difíciles en psicología es el evaluar la adaptación.

Por muchos años los investigadores han tenido a concentrarse en la identificación de signos de conductas anormales e inadaptadas y defi

nir la normalidad y adaptación en términos de la ausencia de tales signos. Además, muchos científicos aplican el modelo médico de identificar la enfermedad a comportamientos patológicos o inadaptados y piensan que la presencia de signos o síntomas específicos es indicativo de una enfermedad, la cual podría ser identificada en cualquier sociedad o cultura en la que ocurriese. Estos científicos esperaban descubrir un criterio basado en síntomas de enfermedad mental la cual fuera independiente de la cultura y por lo tanto válido universalmente. Por esta razón tales términos como normalidad, adaptación y salud mental podrían ser términos definidos explícitamente por la ausencia de signos patológicos.

Una de las mayores críticas al modelo médico es que ignora el concepto de una buena adaptación o salud mental y está descrita solamente de una manera negativa. Otra dificultad es el llamado "relativismo cultural". Pues las normas sociales con las que la adaptación es evaluada no son absolutas. Estas varían de una cultura a otra y aún en la misma cultura, de un grupo a otro. Diferentes culturas tienen por lo general diferentes normas de comportamiento, así lo que represente desviación en una sociedad puede ser considerado normal en otra. También lo que dentro de una misma sociedad fue normal en una época, puede ser patológica en otra.

Muchos teóricos prefieren enumerar características y postulados positivos, y que ciertos modos de actuar y pensar son más sanos psicológicamente que otros. Durante los pasados diez años se ha dado una creciente atención y esfuerzos a formular una definición positiva de adap-

tación y salud mental.

Hay dos postulados que han dominado en los años recientes sobre lo que es la personalidad sana.

La postura más vieja Lazarous la denomina la de la "vaca contenta". En este punto de vista se estima la buena adaptación principalmente por la ausencia de signos de stress. La gente se debe acomodar a su ambiente físico y social y debe aceptar sin stress los roles, sistemas de valores y patrones de conducta que le imponga la cultura en la que vive. La persona saludable está cómoda, cumple lo más eficientemente que puede las tareas impuestas por la sociedad (por ejemplo, la manera de crear y educar a sus hijos, ahorrar, etc.) se encuentra libre de síntomas físicos de stress, y se desvía muy poco de las normas sociales. La esencia de buena adaptación es conformidad. La ansiedad es mala, los síntomas de stress son malos, la inconformidad a las normas sociales es mala, así como el trabajar y producir ineficazmente es malo.

Esta definición equipara la adaptación con acoplarse a un ambiente. Implica una naturaleza humana pasiva o por lo menos una que es capaz de aceptar las cosas tal como están. De acuerdo con esta definición, una persona adaptada aprende a conocer lo que le rodea y posteriormente dobla su personalidad y su carácter para armonizar con él. En este sentido una persona bien adaptada es exactamente lo opuesto a un inadaptado social.

A medida que una persona es más capaz de aceptar satisfactoria--

mente la cultura en que vive, más bien adaptada se encuentra. La adaptación se equipara con la reducción de la tensión y la consecución de la serenidad. Por supuesto que si se lleva hasta su final lógico este concepto -el perfecto equilibrio con su medio ambiente- los resultados quizás no fueran satisfactorios para todos porque "...cuando un sistema vital pasa de un estado de equilibrio termodinámico, la muerte ocurre."

(2)

Ultimamente ha aumentado la insatisfacción con esta postura acerca de la salud mental. Primero, porque niega o subordina el proceso asimilativo de adaptación y no considera que el stress puede constituir una parte normal de nuestra vida.

La segunda postura de salud mental o adaptación asigna al hombre una función activamente creadora. En ella, la adaptación tiene el significado, no de un acoplamiento pasivo con su medio, sino una lucha para reordenarlo y hacerlo más acorde con los objetivos de la persona interesada. Esta definición lleva implícita la idea de una cesión por ambas partes: el ambiente se modifica, pero en este proceso la persona también sufre modificaciones. Esta es una posición interactiva.

El objetivo primario es la reorganización efectiva tanto del ambiente en que vive la persona así como del yo interno, con el fin de lograr objetivos que ésta juzgue importante.

Esta postura ve el stress como una fuerza positiva que dirige -- los grandes avances de la humanidad. En contraste con el hacer acomoda

(2) M.L. Bigges, Bases Psicológicas de la Educación (México: Trillas, 1972), p. 121.

ciones con el ambiente alterando o renunciando a cualidades fundamentales de la persona, pone énfasis en el ser competente y en la trascendencia del ambiente.

Se han dado una variedad de expresiones y énfasis en la competencia. Uno de los primeros proponentes de esta noción de buena adaptación, Otto Rank, enfatiza la lucha paradójica y creativa del individuo para individualizarse o separarse del resto de la humanidad y simultáneamente lograr unión con ella. Versiones recientes de este punto de vista se pueden encontrar entre los teóricos como Abraham Maslow y Carl Rogers quienes ven el tener una buena adaptación como el logro de la actualización del self, esto es, la expresión exitosa de las más altas potencialidades que la persona es capaz de lograr.

Estos teóricos de la personalidad no ven al individuo como una persona que se acomoda pasivamente a las fuerzas sociales, sino como una persona activa que busca la expresión de sus más altas potencialidades tanto intelectuales como estéticas. En este punto de vista, la salud mental o buena adaptación es cuestión de una lucha positiva y un crecimiento continuo.

María Jahoda identifica como criterio de salud mental cualidades como aceptación del self, crecimiento, desarrollo, actualización del self, integración, autonomía, una percepción de la realidad libre de distorsiones y trascendencia del ambiente. Ella enfatiza la habilidad del individuo para controlar las relaciones interpersonales y tener un buen

desarrollo del self en las direcciones escogidas por el individuo. Y, en su opinión, ya que la competencia capacita a la persona para adquirir desapego y desarrollar sus propios valores, una persona competente está mejor adaptada que una incompetente.

En esta postura se admira a la persona que trasciende su ambiente y que se acomoda solamente para permitir su desarrollo y la expresión -- del self.

C) DEFINICIONES DE ADAPTACION PERSONAL.

Los psicólogos y psiquiatras han tratado de desarrollar teorías - generales de lo que constituye una buena o mala adaptación. La mayoría de las definiciones de adaptación están basadas en las siguientes tres teorías para estudiar el funcionamiento de la personalidad: la psicoanalítica, la conductista y la humanista.

Teoría psicoanalítica.-

Sigmund Freud, el fundador de la escuela psicoanalítica de psicología, basó su teoría de la personalidad en dos ideas. La primera era - que la conducta humana está regida primordialmente no por la razón sino por instintos irracionales -el instinto de agresión o muerte, y sobre todo por el instinto sexual. La segunda idea era que solo una pequeña porción de nuestros pensamientos y acciones emergían del proceso mental consciente. La mayor influencia en nuestra conducta es el inconsciente -memorias y deseos que han sido reprimidos-, esto es, alejados de la conciencia.

Basados en estas dos ideas básicas, Freud pensaba que la personalidad consistía de tres principales componentes: el id, el ego, y el superego. El id operaba en el inconciente, consistía de los instintos sexuales y agresivos que formaban la base de la conducta humana. El ego que consistía de aquellas funciones que tienen que ver con la relación con el medio social, la memoria, toma de decisiones, en una palabra la parte de la personalidad orientada por el sentido de realidad. El superego comprendía los preceptos morales de nuestra mente, así como nuestras aspiraciones ideales.

De acuerdo a Freud, la inadaptación, o neurosis, ocurre cuando la persona ha desarrollado un ego débil -un ego que no puede mediar entre las demandas instintivas de gratificación del id-, y las demandas del superego por una conducta moral. Cuando esto sucede el individuo es víctima de angustia y tiene una descarga inadecuada del id y/o que su superego lo castigue por violar los códigos morales.

En contraste, una persona bien adaptada es aquella cuyo desarrollo durante la niñez ha permitido que el id, el ego, y el superego se desarrollaran en armonía. En este caso, el ego puede encontrar modos de satisfacer los instintos del id sin violar los límites impuestos por el superego y por la realidad. Los instintos irracionales del id aún forman la base de la emoción y del comportamiento, pero dirigidos por el ego dentro de canales reales y moralmente aceptables.

Teoría conductista.-

Los fundadores de la teoría conductista arguyen que no era cientí

fico hablar acerca de psicología solamente en término de eventos subjetivos, esto es, cosas que supuestamente pasaban en la mente, pero que no podían ser observadas o medidas (emociones, recuerdos, id, superego). Para corregir esta situación los conductistas proponían que la psicología se estudiara en término de comportamientos específicos y mensurables -cosas que uno puede ver, oír, contar- así como de las causas específicas mensurables de estos comportamientos. De acuerdo a esta teoría, la gente se conducía de cierta manera porque estos comportamientos o conductas habían sido aprendidas a través de experiencias previas asociando estas conductas con recompensas. Del mismo modo, la gente no continuaba comportándose de cierta manera porque estos comportamientos ya no eran recompensados o eran castigados. De este modo las conductas ya sean adaptadas o no, son conductas aprendidas. La persona bien adaptada es una persona que ha aprendido comportamientos que le permiten tratar exitosamente con las demandas de la vida.

En años recientes, esta teoría se ha ampliado más. Muchos psicólogos conductistas (entre ellos Albert Bandura, Walter Mischel y J. B. Rotter) piensan que el comportamiento no puede ser explicado solamente en término de recompensas externas y castigos. Los pensamientos y emociones, en otras palabras, eventos internos, también deben de tomarse en cuenta. De acuerdo a estos teóricos, las conductas pueden haberse aprendido originalmente a través de recompensas internas (orgullo y respeto por sí mismo) y castigos internos (vergüenza y culpa). Sin embargo, estos pensadores aún están de acuerdo con la posición original de que la buena y mala adaptación son comportamientos aprendidos que ayu--

dan o impiden a la persona a tratar con las demandas de la vida.

Teoría humanista.-

Los psicólogos humanistas (incluyendo Carl Rogers, Abraham Maslow y Gordon Allport) están en total desacuerdo con la posición conductista de la existencia humana. Los humanistas piensan que la adaptación ideal envuelve mucho más que el simplemente acomodarse, o aún el acomodarse felizmente, con las circunstancias de la vida. Piensan más bien que la -- adaptación requiere que el individuo desarrolle todas sus capacidades humanas al máximo. No es suficiente satisfacer las necesidades básicas de alimentación, respeto, amor; el individuo debe ir más allá de satisfacciones para el logro o cumplimiento de algún ideal que es único de él y generado por él mismo. El proceso de realizar su potencial es llamado actualización del self. Sin él, el individuo puede satisfacer sus necesidades básicas, pero no crecerá psicológicamente y por lo tanto se sentirá vacío e improductivo.

Un concepto de sí mismo flexible es esencial al proceso de la actualización del self. Si las expectativas del individuo para sí mismo son limitadas y rígidas, tendrá que negar una gran porción de su experiencia y gastar todas sus energías en defender su concepto de sí mismo. Pero si está abierto a la experiencia entonces logrará una adaptación -- ideal, esto es, un crecimiento continuo basado en una firme autoestima.

Los seres humanos tienen poder sobre sus vidas. Si los problemas están impidiéndole lograr sus ideales y desarrollar sus potencialidades, el puede atacar enérgicamente estos problemas. La elección es de él.

CAPITULO II

CONCEPTO DE SI MISMO

La autoestima y el concepto de sí mismo son grandemente enfatizados en la postura humanista de adaptación. Carl Rogers, tal vez la figura más prominente de este punto de vista cree que una personalidad sana y una persona que se acepta a sí misma es la misma. Otras posturas teóricas como la psicoanalítica y la del comportamiento social pueden no poner tanto énfasis en el concepto de sí mismo y la autoestima, pero todos los teóricos concuerdan en que los sentimientos de uno hacia sí mismo son cruciales para el nivel de adaptación de dicha persona.

Don E. Hamacheck en su artículo "Toward Developing a Healthy - - Self-image" opina que la gran literatura referente a la idea del concepto de sí mismo deja poca duda de que la salud mental y la adaptación -- personal depende de los sentimientos de adecuación personal de uno mismo. Así como cada uno de nosotros debe aprender a pensar de nosotros mismos en modos sanos. El desarrollo de un adecuado concepto de sí mismo, libre de temores irreales, es un paso importante hacia el desarrollo de una imagen de sí mismo sana.

De acuerdo a los psicólogos humanistas como Carl Rogers y Abraham Maslow, la adaptación ideal del self, esto es, el complejo conjunto de procesos físicos, de comportamiento y psicológicos característicos del individuo, es la meta a la que nos dirigimos a través de toda la vida. Rogers se refiere a las personas que han logrado una adaptación ideal co

mo "funcionando plenamente"; Maslow prefiere el término de "autorrealización" para las personas que han logrado esta adaptación óptima.

George Mouly define el concepto de sí mismo como "el complejo -- sistema de actitudes y valores que ha desarrollado el individuo sobre sí mismo en relación con el mundo exterior con el que tiene contacto".

(3) Esto es, como se ve la persona a sí misma. Este retrato de uno -- mismo tiene tres dimensiones: 1) el conocimiento de sí mismo, 2) las expectativas para sí mismo, y 3) la evaluación de sí mismo.

A) COMPONENTES DEL CONCEPTO DE SI MISMO.

1.- Conocimiento.-

La primera dimensión del concepto de sí mismo es lo que sabemos acerca de nosotros mismos. Llevamos en la cabeza una lista de rasgos -- que nos describen: nuestra edad, sexo, nacionalidad, profesión y así -- sucesivamente. De este modo, el concepto de sí mismo de una persona -- puede estar basado en los siguientes datos "fundamentales": veintitrés años de edad, mujer, ciudadano mexicano, profesionista.

Estos datos básicos nos colocan en grupos sociales: grupos por -- edad, grupo étnico, grupo profesional, etc.-. También nos identifica-- mos con otros grupos sociales como por ejemplo: clase media, clase alta, católico apostólico, etc. Mientras nos identifiquemos con un grupo, ese grupo nos da otra pequeña parte de información sobre nuestro concep-- to de nosotros mismos.

Finalmente, comparámonos nosotros mismos con otros miembros de

(3) George Mouly, Psicología para la Enseñanza (México: Interamericana, 1976), p. 360.

nuestros grupos, nos etiquetamos en términos a "cualidades". Nos categorizamos en relación a otros como espontáneos o cohibidos, generosos o egoístas, dependientes o independientes. Como la mayoría de estas etiquetas, las "cualidades" que nos atribuimos no son permanentes. Podemos cambiar nuestra conducta, o podemos cambiar el grupo con el que nos comparamos. Por ejemplo, supongamos que una persona se etiqueta como "inteligente" porque se graduó como el primero de su generación de cincuenta estudiantes. Sin embargo, si entra a una escuela para superdotados que se graduaron de la preparatoria como los primeros en su clase, esta persona puede sentir que su etiqueta debería cambiarse por "no tan inteligente".

De este modo, lo importante recordar de esta información o conocimiento del concepto de sí mismo es que esta información es más bien subjetiva y cambiante. La información sobre nosotros mismos no importa que tan objetiva es, está organizada subjetivamente.

2.- Expectaciones.-

Al mismo tiempo que tenemos un conjunto de ideas de lo que somos, tenemos otro conjunto de ideas de lo que podríamos ser. Estas expectativas forman el self ideal. Las expectativas, que constituyen el self ideal son también un componente esencial del concepto de sí mismo. El self ideal difiere considerablemente de un individuo a otro. Cualquiera que sean nuestras expectativas o metas, estas constituyen una energía que nos impulsa al futuro y guía nuestras acciones. Cuando alcanzamos nuestras metas simplemente generamos nuevas. Por lo tanto el

"yo soy" nunca se encuentra solo en el concepto de sí mismo; sino que se mide constantemente con el "yo podría ser".

3.- Evaluación.-

La tercera dimensión del concepto de sí mismo es la evaluación - que hacemos de nosotros mismos. Nos juzgamos todos los días midiéndonos con a) el "yo podría ser" nuestras expectativas para con nosotros mismos, y b) el "debería ser", nuestros estándares para con nosotros mismos. La medida resultante es lo que llamamos nuestra autoestima - básicamente es que tanto nos gustamos nosotros mismos-. Entre más grande la discrepancia entre nuestro retrato de lo que somos y nuestro retrato de lo que deberíamos y/o podríamos ser, nuestra autoestima será menor.

De acuerdo a Carl Rogers, si nuestra identidad y nuestras expectativas difieren mucho, es probable que nos sintamos infelices con nosotros mismos. Entre más grande sea la diferencia, más grande la insatisfacción. El estar consciente de esta diferencia es importante para ayudarnos a tratar nuestra infelicidad. De este modo, la persona que vive de acuerdo a sus estándares o expectativas -la cual se gusta a sí misma, lo que hace y hacia dónde va, y el paso en que lo está logrando- tendrá una alta autoestima. Por otra parte, la persona que no vive de acuerdo a sus estándares y expectativas tendrá una autoestima baja.

B) EL CONCEPTO DE SI MISMO NEGATIVO Y POSITIVO.

Para explicar lo que es un concepto de sí mismo negativo o uno positivo se describirá un concepto de sí mismo completamente negativo y --

otro completamente positivo. Lo más probable es que nuestro concepto de nosotros mismos se encuentre entre estos dos extremos. Pero conociendo estos dos extremos se puede juzgar mejor si el concepto de uno mismo se inclina hacia un lado o hacia el otro.

El concepto de sí mismo negativo.-

Como hemos visto, el concepto de sí mismo tiene tres dimensiones: conocimiento, expectativas y evaluación. Una persona con un concepto de sí mismo negativo sabe muy poco de sí misma.

Parece haber dos tipos característicos de conceptos de sí mismo negativo. En uno, lo que la otra persona ve de sí misma es marcadamente desorganizado; no tiene un sentido de sí mismo estable e integrado. Esta condición, la cual puede tomarse como un signo de mala adaptación en los adultos, Erik Erikson la considera como una condición común entre los adolescentes. Erikson piensa que el concepto de sí mismo de los adolescentes con frecuencia se vuelve temporalmente desorganizado al hacer la transición del rol de niño al rol de adulto.

El segundo tipo de concepto de sí mismo negativo, es casi exactamente opuesto al primer tipo. Aquí el concepto de sí mismo es muy estable y muy organizado -en otras palabras- rígido. Posiblemente como resultado de una educación excesivamente estricta y sin amor, es la que el individuo crea una imagen de sí mismo que no permite desviaciones de un conjunto de leyes aprendidas.

En ambos tipos de concepto de sí mismo negativo, la nueva información acerca de sí mismo causan ansiedad -esto es-, un sentimiento de

amenaza al self. En ninguno de ambos casos el concepto de sí mismo está lo suficientemente diversificado para asimilar una variedad de información acerca de sí mismo. La mente humana experimenta una gran variedad de impulsos, recuerdos, percepciones, todas las cuales se reflejan en el self o sí mismo. De este modo, para que podamos entender y aceptarnos a nosotros mismos, nuestro concepto de nosotros mismos debe tener un amplio espectro de "casilleros de rasgos de personalidad" (por ejemplo: "mi mal genio", "mi generosidad") en los cuales podemos almacenar una variedad de diferentes hechos acerca de nosotros mismos. En otras palabras, el concepto de sí mismo, idealmente debe ser organizado y amplio. La persona con un concepto de sí misma desorganizado y limitado no tiene categorías o casilleros mentales en los cuales relacionar información conflictiva de sí misma. Por lo que ya sea que cambie su concepto de sí misma continuamente, o que proteja su concepto de sí misma distorcionando o negando nueva información.

En cuanto a la evaluación de sí mismo, un concepto de sí mismo negativo implica una opinión o juicio negativo de sí mismo. Cualquier cosa que sea la persona, nunca es lo suficientemente bueno. Cualquier cosa que logra no es nada en comparación a lo que otros logran. Además, dado que repetidamente hace frente con nueva información acerca de sí misma, la cual no puede asimilar propiamente, y la cual puede socavar su concepto de sí mismo, la persona es víctima de constante ansiedad. Esta ansiedad sirve solamente para hacer más daño a su autoestima, la cual a la vez crea más ansiedad -en otras palabras un círculo vicioso-

La persona con un concepto negativo de sí misma espera ya sea -- muy poco o mucho. Esta persona cree que no puede lograr o realizar algo de valor por lo que arregla sus expectativas de tal modo que de hecho no logra nada de valor. Este fracaso, a la vez, daña su ya débil - autoestima, que a la vez agrava su rígida y desorganizada auto-imagen.

El concepto de sí mismo positivo.-

La base de un concepto positivo de sí mismo no está tanto en la admiración de sí mismo como en la aceptación de sí mismo. Y esta cualidad es más probable que lleve a la generosidad y humildad que al egoísmo y la arrogancia.

Lo que hace posible esta aceptación de sí mismo posiblemente es el hecho que la persona con un concepto positivo de sí mismo tiene un conocimiento completo de sí mismo. A diferencia de un concepto de sí mismo muy rígido o demasiado laxo, su contrario, el concepto de sí mismo positivo es tanto estable como diversificado. Contiene un gran número de "casilleros de rasgos de personalidad" en el que la persona puede almacenar información acerca de sí misma -información tanto negativa como positiva. De esta forma, la persona con un concepto positivo de sí misma puede entender y aceptar mucha información acerca de sí misma. - Dado que puede absorber mentalmente toda la información, ninguna de - ellas causa amenaza.

Ya que el concepto de sí mismo es lo suficientemente grande para acomodar una amplia gama de experiencias mentales de la persona, su evaluación de sí misma es positiva. Es capaz de aceptarse por lo que es.

Esto no significa que nunca se desilucionará de sí misma o que no reconocerá sus faltas como tales. Sin embargo, como Calhour y Accocelli explican, esta persona no necesita excusarse por su existencia. Aceptándose a sí misma, ella acepta también a las otras personas. Erick Fromm en su libro "El Arte de Amar" señala que amarse a sí mismo es un prerrequisito para amar a los demás.

En cuanto a las expectativas, la persona con un concepto positivo de sí mismo se pone metas que son apropiadas y reales. Como todas las personas esta puede fantasear periódicamente, pero los objetivos -- que se pone para sí misma son reales. Esto es, hay bastante probabilidad de que pueda lograrlas; y al mismo tiempo son lo suficientemente valiosas para que su logro o realización será causa de elogio u orgullo personal.

Sin embargo, más importante que expectativas reales, de logro o realización, son la expectativa general del individuo respecto a su vida: su idea de lo que la vida tiene para ofrecerle y el modo en que se enfrenta al mundo. Tal vez esta sea el área por lo que un concepto positivo de sí mismo constituye un bien invaluable. Actúa con valor y espontaneidad, trata a la demás gente con respecto ya que su concepto de sí mismo es lo bastante amplio y diversificado para asimilar toda su experiencia, la nueva información no representa una amenaza ni despierta ansiedad. La vida para él es un proceso de descubrimiento.

C) DESARROLLO DEL CONCEPTO DE SI MISMO.

Al nacer el niño no tiene un concepto de sí mismo -no hay conoci

miento, expectativas ni evaluación. No se da cuenta que los objetos del medio ambiente son diferentes a él. El niño no sabe si lo que está tocando es su pie, o un juguete y además no le interesa saber. Si ve su mano moverse, no sabe que es la suya. Experimenta sensaciones físicas -frío, calor, dolor, placer-. Pero no tiene idea que estas sensaciones resultan de la interacción de dos factores independientes: el y su medio ambiente. Además es completamente dependiente de las otras -- personas para la satisfacción de sus necesidades.

Este estado de fusión con el medio ambiente no dura mucho tiempo. Poco a poco, día con día, empieza a diferenciar entre el "yo" y el "no yo". Descubre que es su dedo el que está chupando. Se da cuenta que son sus dedos de los pies los que están ahí y que los puede mover cuando quiera. Cuando el sentido de sí mismo se empieza a consolidar, el niño comienza a formar una idea de la relación entre el "yo" y el "no yo". Y lo más importante, aprende que el mundo del "no yo" incluye gente -criaturas que a diferencia de la lámpara o la cuna-, hacen cosas para él y responden a las cosas que él hace. De este modo, muy temprano en su vida, aprende a dar gran importancia a los seres humanos (en este caso sus padres) ya que estos pueden satisfacer -o dejar de satisfacer- sus necesidades más urgentes: calor, alimentación, contacto físico y claro está, interacción social.

Con estas bases -el descubrimiento de que el sí mismo físico es diferente al ambiente y el descubrimiento de que la importancia de la otra gente- el niño empieza a construir su concepto de sí mismo. Prin-

Esto probablemente involucra solamente unas cuantas nociones vagas, la condensación de experiencias repetidas asociadas con placer o dolor físico. Aunque estas ideas o nociones eran vagas, estas ideas tempranas formaban lo que Calhour y Accocelli llaman "el ancla conceptual" la semilla desde la cual el concepto de sí mismo crecerá. Coopersmith nos dice que si el niño es tratado con cariño y afecto, probablemente su -- "ancla conceptual" consistirá de sentimientos positivos hacia sí mismo. Si experimenta frialdad y rechazo, entonces la base para un futuro rechazo de sí mismo se ha establecido.

El progreso más grande en el desarrollo del concepto de sí mismo toma lugar cuando el niño aprende a usar el lenguaje a la edad aproximada de un año. Entendiendo lo que sus padres y otros le dicen a él y acerca de él, el niño tiene más información acerca de él mismo. Además, aprendiendo a pensar en términos de palabras, aprende a ver la relación entre las cosas y consecuentemente a hacer generalizaciones. Una de las cosas que empieza a generalizar es acerca de sí mismo. "Estoy chico", "soy bueno", "me puedo vestir yo solo" y así sucesivamente.

A este nivel, el retrato de sí mismo es como un bosquejo. Pero así como el bosquejo determina las formas básicas de una pintura, así el vago concepto de sí mismo del niño determina la naturaleza de su futuro concepto de sí mismo. Lo que pasa es lo siguiente: el niño tendrá a incorporar a su concepto de sí mismo, información que sea consistente con sus creencias que tenga ya establecidas acerca de sí mismo. Así por ejemplo, el niño que se considera a sí mismo como no amado toma-

rá a pecho el rechazo de su maestra del jardín de niños, ya que el juicio de ella acerca de él concuerda con lo que cree sobre sí mismo. Por otra parte, un niño que piensa de él mismo como un niño querido tenderá a ignorar el rechazo de su maestra, ya que la información que ella le da ("eres malo; no me simpatizas") no concuerda con el retrato mental que él tiene de sí mismo ("soy bueno; la gente me quiere").

Afortunadamente para el niño con un concepto negativo de sí mismo apenas emergiendo, este concepto de sí mismo puede ser alterado por medio de nuevas experiencias de estimación o aptitud, si estas experiencias se repiten regularmente. Sin embargo, conforme al niño va creciendo, su concepto de sí mismo se solidifica y se vuelve más resistente a cambios serios. Claro que el concepto de sí mismo continúa desarrollándose a través de toda la vida, pero tiende a desarrollarse siguiendo los lineamientos establecidos durante la niñez.

D) FUENTES DE INFORMACION PARA LA FORMACION DEL CONCEPTO DE SI MISMO.

Hasta cierto grado, aprendemos de nosotros mismos quienes somos. Además, de nosotros mismos, obtenemos cierta información, expectativas y juicios que constituyen nuestro concepto de nosotros mismos, pues como hemos visto, nuestro cuerpo nos enseña que somos diferentes del mundo que nos rodea, así como nuestra relación con él. Por ejemplo: cuando el niño es incapaz de alcanzar una tasa, el niño aprende que es pequeño. Y cuando se puede vestir por él mismo, aprende que es una persona capaz. Sin embargo, si dependiéramos solo de nosotros mismos probablemente nunca formaríamos algo parecido al concepto de sí mismo. La

mayor fuente de información para la formación del concepto de sí mismo es la interacción con la demás gente. De acuerdo al sociólogo Charles Horton Cooley utilizamos a la otra gente como espejos para mostrarnos - quienes somos. Imaginamos como les parecemos a los otros y como nos -- juzgan y esta apariencia y juicio inferidos se convierten en nuestro retrato de nosotros mismos. La idea de Cooley fue más tarde desarrollada por otro sociólogo. George Herbert Mead. Mead propuso que el sí mismo se desarrolla en dos etapas: primero, internalizamos, (esto es, incorporamos en nosotros mismos) las actitudes de los otros hacia nosotros, y segundo, internalizamos los estándares de la sociedad. En otras palabras, el concepto de sí mismo es una creación social, el producto - de nuestra relación con los demás.

Examinaremos algunos de estos "otros" y la manera en que influyen en el concepto de sí mismo.

Padres.-

Nuestros padres son el contacto social que tenemos más temprano en la vida y además el más poderoso. El infante depende de sus padres para su alimentación, cobijo y confort -en una palabra para su supervivencia. Por consecuencia, la importancia que los padres toman ante los ojos de sus hijos no puede ser subestimada. Lo que los padres comunican a sus hijos tienen una gran influencia sobre estos.

Nuestros padres nos proveen con un gran flujo de información sobre nosotros mismos. Además tiene gran influencia en el establecimiento de nuestras expectativas. Y lo más importante de todo es que nues-

tros padres nos enseñan como evaluarlos a nosotros mismos. Nos proveen con los estándares -"yo debería ser"- con lo que nos evaluamos a nosotros mismos. (Mentir significa que somos malos; buenas calificaciones que somos buenos). Aún más crucial que los estándares explícitos puestos por los padres es la actitud general de éstos hacia el niño. De la manera que los padres traten al niño, éste último asumirá que ésta es la manera que él merece ser tratado. Su sentido de valor personal proviene del valor que se le dá. Algunos investigadores como Jourard y Reamy han encontrado que aún en la vida adulta, la gente tiende a evaluarse a sí misma como ellos piensan que sus padres los evaluarían.

Compañeros.-

El grupo de compañeros es segundo en importancia después de sus padres en influenciar el concepto de sí mismo. Por un tiempo es suficiente tener el amor de sus padres, pero ciertamente el niño necesita de la aprobación de los otros niños de la cuadra o de su salón de clase. Además, el rol que desempeña el niño en su grupo de compañeros es muy probable que tenga un profundo impacto en la manera que el niño se ve a sí mismo.

Aquí encontramos una relación circular. Pues el concepto que el niño tenga de sí mismo determina en cierto grado que el niño se convierta en líder del grupo, el payaso, ó el travieso del grupo. Pero al hacer este rol, él refuerza su visión que tiene de él mismo como líder, payaso ó travieso. Y este rol, aunado con los juicios de sí mismo a los que está vinculado, tiende a perdurar en las relaciones sociales de

adulto.

La sociedad.-

Los niños pequeños dan poco valor a los accidentes de su nacimiento: el hecho de que sean blancos o negros, mexicanos o estadounidenses, hijo de un banquero o hija de un alcohólico, pero su sociedad si valora estos hechos. Y este valor es comunicado al niño e incorporado a su concepto de sí mismo. Un ejemplo interesante de este proceso es lo que ocurre en la tribu Ashantti del Oeste de Africa. Los Ashantti creen que la personalidad de un niño está determinada en gran parte por el día de la semana en que nació. También tienden a llamar a los niños de acuerdo al día de su nacimiento. Así, por ejemplo, los niños que nacen en lunes son por lo general llamados Kwadwo y se espera que sean callados y anantes de la paz. Por otra parte, los niños que nacen en miércoles son llamados Kwaku y se espera que sean rudos, agresivos y buscapiertos. Es interesante hacer notar que se encontró que en los archivos policíacos sobre crímenes de violencia se encontraban en su mayoría los nombres de los Kwakus, mientras que los Kwadwos tenían por lo general un promedio bajo de delincuencia. "Obviamente, concluye Jahoda, los niños nacidos tanto en lunes como en miércoles absorbieron en su concepto de sí mismo las expectativas de los demás hacia ellos y las cumplieron (4).

Este mismo mecanismo operó en los Estados Unidos en el caso de los niños negros. Estudios de los años cincuentas y sesentas como los realizados por Kardiner y Oversey, indican que los niños negros se sen-

(4) James F. Calhoun y Joan Ross Accella, Psychology of Adjustment and Human Relationships (New York: Random House, Inc., 1978), p. 70.

tfan inferiores y que sus expectativas y realizaciones se encontraban impedidas en su desarrollo. Estudios más recientes como el de Hrabá y Grant, indican que los niños negros ya no se encuentran agobiados con una baja autoestima. (5) Este cambio, sin embargo, es debido a la sociedad más que a los niños. Así como nuestros padres y compañeros, -- nuestra sociedad nos dice como definirnos a nosotros mismos, y nosotros escuchamos.

E) EL APRENDIZAJE DEL CONCEPTO DE SI MISMO.

El concepto de sí mismo es producto del aprendizaje. Este aprendizaje ocurre día con día, generalmente sin que uno se de cuenta. Aprendizaje puede ser definido como un cambio psicológico relativamente permanente que ocurre en nosotros como consecuencia de la experiencia. A través de la experiencia de haberse caído en la tina del agua y haberse llenado la nariz de agua el niño puede aprender a temer al agua. El mismo principio opera en el aprendizaje del concepto de sí mismo. Un niño gordo, a través de la experiencia de oír a sus compañeros de clase que se burlan de su cuerpo, aprende que ser gordo es malo y por lo tanto -- que él es malo. En el aprendizaje del concepto de sí mismo, hay tres factores importantes que deben ser considerados: asociación, consecuencias y motivación.

Asociación.-

Filósofo del siglo XVII, John Locke, señaló que tendemos a pensar por medio de asociaciones --esto es--, conexiones aprendidas entre cosas diferentes. Si una persona ha experimentado X y Y juntas en el pa

(5) James F. Calhour y Joan Ross Acocella, Psychology of Adjustment and Human Relationships (New York: Random House, Inc., 1978), p. 70.

sado, entonces el pensamiento o experiencia de X e
rior nos recordará el pensamiento de Y. Los condu
que cualquier objeto puede tomar en nuestra mente
otro. Este proceso de pensar y valorar por medio
sico en la formación del concepto de sí mismo. - Po
un cuerpo esbelto con femineidad, aprendemos a gus
tro cuerpo, dependiendo de si concuerda o no con e.

Sin embargo, la asociación más importante qu
nos del futuro concepto de sí mismo, tiene lugar m
temos conscientes de tales estereotipos culturales
uno de los pasos más cruciales en el desarrollo de
mo en el niño es el aprender a valorar a sus padre
más especiales de su medio ambiente. Esto no pasa
ya dicho que debe honrar a su padre y a su madre; n
que el niño asocia a sus padres con la gratificaci
le dan, especialmente alimentación y contacto físic
sitiva instintiva a estas gratificaciones de sus ne
se amplía para incluir a sus padres. Y posteriorme
niño pone a sus padres se amplía para incluir a la
Por lo tanto, el aprendizaje a través de la asociac
sica de nuestra condición como seres sociales. Y e
interacción social es responsable en gran parte de
concepto de nosotros mismos o autoconcepto.

Consecuencias.-

Muchas de las acciones que hacemos, las hace

sado estas acciones han sido reforzadas. Y evitamos porque, en el pasado, estas acciones han sido reforzadas también aprendido por medio de la asociación; así como con su consecuencia. El aprendizaje por medio de la asociación es responsable en gran parte de la creación de nuestros hábitos y, consecuentemente de nuestra propia conducta. Por ejemplo, a un niño que llega a casa con una bofetada en la mejilla, sus padres lo besan, le dicen que es un niño bueno, lo sacan al parque y le compran nieve, llaman a sus amigos, etc. Como resultado de haber sido reforzado, el niño aprende a dar un alto valor al logro, a la consecuencia, en el futuro el niño podría alabarse por su éxito y culparse a sí mismo por mal desempeño académico. Al que se le regaña o castiga constantemente por haber cometido un error, como tirar la leche, o ponerse la camiseta al revés, se convierte en un perfeccionista respecto a su propio comportamiento. Incorporado en su concepto de sí mismo el "no debo cometer errores", nuestro self ideal y, como resultado, nuestro self real, en gran parte el resultado de aprender a través de la asociación de estándares con los que nos evaluamos son simplemente los castigos del ayer.

Motivación.-

Entre más valor le demos a una recompensa o a una consecuencia, más nos motivamos a producir la acción que producirá la recompensa. En otras palabras, envuelve motivación -el estado de

perimentamos cuando nos dirigimos hacia una meta. altamente motivados a ganar la aprobación de nuestros amigos a hacer cosas que estos aprueban -limpiar nuestros platos "gracias", o "por favor"- . Por otra parte, durante el aprendizaje estamos más motivados a ganar la aprobación de nuestros amigos lo que aprendemos a hacer las cosas que ellos aprueban. La jerga que ellos utilizan, vestirse como ellos. El aprendizaje depende en gran parte en lo que nos está

Psicólogos, entre ellos Coopersmith, sugiere que los factores de motivación son particularmente poderosas en el aprendizaje del concepto de sí mismo. Uno de estos es la simple curiosidad. Los niños pasan muchas horas del día buscando información acerca de su mundo. Exploran todo lo que se encuentra a su alrededor. La información que reciben como resultado de esta experiencia tiene un profundo efecto en ellos. Por ejemplo, el niño puede aprender que para ver si este es un medio efectivo para atraer la atención de los padres. Si el berrinche es efectivo, atrae la atención de los padres. Entonces esta táctica es probable que se repita.

Hay otros dos motivos que se piensa que son importantes en el aprendizaje del concepto de sí mismo: el deseo de rendir o logro y el deseo de autoestima, por lo que los niños se ven recompensados y castigados relacionados a estos motivos -como por ejemplo hacer un dibujo bonito o por golpear a un hermano menor. Este aprendizaje se incorpora al concepto de sí mismo.

Dada la importancia de la motivación en la a
el rendimiento académico hablaremos con más detalle
riormente.

F) PROBLEMAS EN EL APRENDIZAJE Y EL CONCEPTO DE SI

Los problemas en el aprendizaje significan p
cepto de sí mismo. Como hemos visto, nuestro médic
mente la gente que lo habita, nos da retroalimentac
tros mismos, y esta retroalimentación es organizada
de nosotros mismos. Tal vez el más serio problema q
esta área es una retroalimentación insuficiente. Pe
sin padres tendrán dificultad para obtener informac
mismos y descubrir como encajan en el esquema de la
go, es más común el problema de los padres que se a
dejándolos sin otra información más que mamá y papá
dos en ellos. Coopersmith ha encontrado que este al
las mayores causas de la formación de un concepto ne

De este modo, la cantidad de retroalimentació
tor importante en el crecimiento del concepto de sí
la calidad de la retroalimentación es también crucia
subrayar que la retroalimentación debe ser consisten
expuesto a una disciplina inconsistente tendrá gran
lar un conjunto de estándares con los cuales evaluar
rentemente, muchos padres tienden a ignorar el mal c
sus hijos hasta que la "última gota derramó el vaso"

cionan con furia. El problema aquí es que la última vez que el niño es finalmente castigado, puede ser en una situación de importancia o en ocasiones un accidente; mientras que los comportamientos como robar, crueldad hacia otros niños, han sido hechos que constituyen la última gota probablemente que provoca la explosión. El resultado es que el niño nunca aprende a distinguir el comportamiento propio y el impropio. El niño simplemente desea, sabiendo que en algún momento sus padres explotan, saber como actuar para prevenir la explosión.

Otro tipo de retroalimentación destructiva que Ross Acocelli llaman la "experiencia taboo". Aquí se retiran en el niño algunas partes de su experiencia, las que son mentalmente inaceptables -que no puede ni debe existir si se es un niño. Por ejemplo, a un niño que golpea a su hermano se le enseña que el solo debe sentir amor por su hermano. Esquibiendo mantener el amor de sus padres retira de su conciencia los sentimientos y como resultado estos sentimientos nunca forman parte del concepto de sí mismo. Pero estos sentimientos nunca desaparecen por debajo de la superficie y están ahí esperando para ser recordados como componentes aceptados del self.

G) CONSISTENCIA Y DISONANCIA COGNOSCITIVA.

En 1957 el psicólogo Leon Festinger planteó el concepto de consistencia y disonancia cognoscitiva. Festinger decía

tivos más poderosos en la vida humana era tener con esto es, la experiencia de que nuestras creencias t con otra y que la realidad también tiene coherencias.

Cuando dos cogniciones (creencias o percepciones) entran en conflicto, el individuo experimenta lo opuesto a una cognición, un estado mental de incomodidad llamado disonancia. Y el individuo intenta inmediatamente resolver la disonancia. Una cognición para que esté en conformidad con la otra. Esta teoría supone que un estado de disonancia produce una motivación a reducir la disonancia (6).

James Calhour y Acocelli nos dicen que de acuerdo con los logros, este principio es una de las claves centrales del concepto de sí mismo. Como hemos explicado anteriormente, el concepto del niño, aún cuando esta es negativa, es un concepto con el cual separar o escoger la retroalimentación que recibe de sí mismo. Del mismo modo, los adultos tienden a elegir palabras en términos que conformen con su concepto de sí mismo. En un estudio, a un grupo de sujetos se les midió su autoestima y luego les aplicó un test perceptual muy difícil. Después de la prueba, se les pidió a los sujetos que explicaran su nivel de éxito en la prueba. Como se esperaba, los sujetos que obtuvieron un nivel bajo en la prueba de autoestima tendieron a atribuir su éxito a factores externos -esto es, su habilidad propia- y a explicar sus

(6) Paul F. Secord y Carl W. Backman, Psicología Social (New York: Holt, 1976), p. 71.

tado de factores externos, como confusión visual temporal o al azar. Los sujetos con baja autoestima, por otra parte, tendieron a explicar sus fracasos como mala habilidad y sus éxitos como resultados de azar o suerte. En otras palabras, los sujetos con baja autoestima, más que darse crédito a sí mismos por sus éxitos, prefirieron dar una explicación consistente con su punto de vista derogatorio de sí mismos.

Como hemos dicho la tendencia indica que uno de los motivos humanos más básicos es la necesidad de una autoestima positiva de sí mismos. Parece ser que la gente con un concepto negativo de sí mismos ansían la aceptación y aprobación de los otros, pero cuando la obtienen, no confían en ella porque ésta contradice sus expectativas. En otras palabras, crea una disonancia cognoscitiva. Cuando se enfrentan a este dilema, prefieren continuar con lo que ellos están más seguros -que no valen mucho- y desechan la retroalimentación positiva como equivocada o falsa. El individuo rechaza su concepto de sí mismo, ya sea positivo o negativo, ajustando sus percepciones para que estas sean consistentes con su concepto de sí mismo.

CAPITULO III

MOTIVACION

Esencialmente, motivación (de la palabra latina "movimiento") se refiere al estado interno que mueve o nos causa comportarnos del modo en que lo hacemos. En un sentido, el campo entero de la Psicología tiene que ver con la explicación del comportamiento en término de sus causas fundamentales. Pero lo que tradicionalmente ha sido llamado motivación se refiere específicamente al estudio de las causas internas. Esto es, el "porque" del comportamiento es explicado en término de la secuencia de las fuerzas internas involucradas. Hablando en términos generales, por lo tanto, motivación se refiere a las condiciones internas que nos dan energía y nos dirigen a un comportamiento o conducta orientada hacia una meta. Un motivo particular como el hambre, se refiere a una actividad dirigida a una meta más específica de obtener alimento.

Algunas veces nuestros motivos son más bien obvios, como el hambre. Otras veces, nuestros motivos no son tan aparentes, como cuando una persona sin razón aparente renuncia a una posición exitosa. En muchos casos nuestros motivos están revueltos y poco claros aún para nosotros mismos.

A) LOS MOTIVOS SON INFERIDOS.

Básicamente inferimos los motivos de nuestras observaciones del comportamiento o conducta. Por ejemplo, supongamos que un grupo de amigos emprenden un largo paseo en bicicleta. Pueden empezar vigorosamente y continuar a ese paso por varias horas. Después pueden darse cuenta --

que algunos de ellos pedalean a menos velocidad, toman agua de sus cantimploras más seguido. Se paran a descansar con más frecuencia. Más tarde empiezan a preguntarse cuándo se pararán a comer. Esto probablemente lo interpretarán como significado de que tienen hambre. ¿Pero cómo saben esto? Nadie puede ver el "hambre". Más bien el hambre es algo que se infiere para explicar la diferencia entre el comportamiento anterior y el presente. En otras palabras, el hambre explica la diferencia entre la condición de ejercicio combinada con horas de privación de alimentos y la condición externa resultante de una conducta menos vigorosa, botan más frecuentes y hablar de comer. Más que intentar marcar o ver el trayecto de todas las conexiones causales entre los eventos primeros y los resultantes, ponemos una variable motivacional para explicar tal comportamiento.

Las variables motivacionales como el hambre, sed, sexo, o curiosidad también sirven para explicar las variaciones en la conducta humana.

La manera en que los motivos nos afectan ha sido explicada ampliamente a través de procesos homeostáticos. Homeostasis es el proceso por el cual nuestros cuerpos mantienen un estado estable para asegurar nuestra sobrevivencia. Muchos de nuestros procesos corporales vitales -por ejemplo, la temperatura, la cantidad de oxígeno disponible en nuestras células, o la cantidad de azúcar en la sangre- pueden variar sólo dentro de ciertos límites. Cuando algo interrumpe este delicado balance, los mecanismos homeostáticos automáticamente entran en acción para rectificar el desbalance.

Cuando el desbalance de las fuerzas internas exceden al alcance -- usual de estos mecanismos homeostáticos, tendemos a hablar de conducta -- motivada. Inicialmente nos damos cuenta de este balance como un estado de tensión o necesidad. Algunas necesidades, como el hambre, son tan urgentes que muchas veces se refiere a ellos como impulso, porque nos sentimos impulsados a satisfacerlos. La tensión de nuestras necesidades insatisfechas o impulsos no sirven para despertarnos o energetizarnos a -- buscar la gratificación apropiada, a la cual nos referimos como un motivo o en conjunto como motivación. Claro está que indicaciones externas nos ayudan a darnos más cuenta de nuestras necesidades y de esta forma -- actuar, como por ejemplo el olor a vista de alimento. Pero de acuerdo -- al modelo de motivación de reducción de la tensión, es la tensión no resuelta de nuestras necesidades insatisfechas las que nos motivan. Además el sentimiento de satisfacción que sigue a la reducción de la tensión -- nos sirve de reforzador de nuestros motivos por lo que es más probable -- repetir la secuencia de dicha conducta en el futuro.

En ocasiones actuamos de formas que no encajan en la teoría de la motivación de la reducción de la tensión descrita anteriormente. Por -- ejemplo, escalar una montaña, carreras de carro o buscar un trabajo más desafiante aunque presente más riesgos. Estudios de conducta asociados con curiosidad, estimulación y maestría sugieren que muchas veces actuamos de maneras que deliberadamente aumentan la tensión. Como resultado psicólogos como Abraham Maslow habla del modelo de motivación de desarrollo y actualización, el cual toma en cuenta nuestras tendencias a crecer y cambiar así como restaurar el equilibrio.

Los psicólogos se preguntan también si nuestra motivación proviene siempre de dentro de nosotros mismos. Ven nuestra conducta como modelada también por incentivos, éstos es, objetos o condiciones en el ambiente que nos atraen o nos repelen. Los incentivos dirigen nuestra conducta - hacia una meta, como las indicaciones del olor de una pizza nos dirigen hacia el alimento. Pero a diferencia de las indicaciones, los incentivos nos ayudan también a despertar o energetizarnos a buscar estas metas. Cuando un incentivo es interpretado como un reforzador, como en la teoría conductista, es generalmente referido como un estímulo reforzador -- más que un motivo.

La falta de acuerdo en el uso de estos términos se deriva en gran parte de las teorías conflictivas de motivación en el campo de psicología. Tradicionalmente, los psicólogos han enfatizado las fuerzas internas o el cómo somos empujados desde adentro al explicar la motivación. Pero no todos los psicólogos están de acuerdo con este punto de vista. Los psicólogos conductistas como B.F. Skinner enfatizan el papel de los reforzadores ambientales y la influencia que estas fuerzas externas ejercen en nuestra conducta. Sin embargo, la mayoría de los psicólogos tienden a incluir ambos tipos de fuerzas causales, internas y externas, en la explicación de la conducta. Nuestra motivación viene de la interacción entre las influencias tanto internas como externas.

B) CLASIFICACION DE LOS MOTIVOS.

Una clasificación familiar de los motivos distinguen entre los motivos primarios y secundarios. Nuestros motivos primarios son considera

dos como innatos, mientras que los secundarios son adquiridos en gran parte a través del aprendizaje. El hambre sería un motivo primario, y el de realización o logro uno secundario. Pero muchos motivos, como la curiosidad y el sexo no caen bajo un solo encabezado.

Otra clasificación sigue la distinción de Maslow entre los motivos de sobrevivencia y los motivos de crecimiento o para el desarrollo. El hambre y el sueño son ejemplos de motivos de sobrevivencia, mientras que búsqueda de significado e igualdad son ejemplos de motivos de crecimiento.

A continuación expondremos los dos modelos principales en la explicación de la naturaleza de la motivación humana.

1.- El modelo de la reducción de la tensión.

La teoría del Estímulo-Respuesta (E-R) aplicada a la personalidad y representada por Dollar y Miller dividen toda la motivación humana en dos categorías generales, los impulsos primarios y secundarios. Asume que el hombre nace con ciertas necesidades fisiológicas que debe satisfacer para permitir la sobrevivencia y libertad de tensión o dolor. Estas necesidades están presentes en nosotros como parte de nuestra inherente construcción fisiológica y no requiere aprendizaje. Los motivos primarios surgen directamente de estas necesidades de los tejidos. Aprendemos la conducta que nos permite gratificar esas necesidades y reducir su impulso relacionado.

Los impulsos secundarios o derivados no surgen de las necesidades

inherentes del tejido; más bien, son aprendidas a través de experiencias sociales. Aprendemos estos impulsos porque conectamos ciertas conductas asociadas a ellas a la reducción o satisfacción de los impulsos primarios. Por ejemplo, un niño pequeño asocia las respuestas afectuosas de su madre al alimentarlo con la eliminación de, digamos, hambre. Por lo tanto, aprende a querer tal reacción afectuosa y por consiguiente, ha adquirido un impulso secundario.

Desde este punto de vista, el psicólogo social Allison Davis ha señalado que un padre, capitalizando en gran parte sobre la insuficiencia del niño para satisfacer sus necesidades básicas por el mismo, despierta ansiedad por medio de suspender la aprobación, desaprobando o castigando. De este modo, el padre contribuye al proceso de socialización manipulando la ansiedad. El niño aprende muchos impulsos secundarios orientados socialmente que reflejan el patrón de comportamiento de su cultura comunicado en gran parte por medio de sus padres. El tema básico de la teoría E-R es que nacemos con ciertas necesidades fisiológicas y sobre esta estructura innata se construyen padrones de motivación aprendidos que resultan de la experiencia social.

Freud también reconoció la cualidad innata de estas necesidades básicas fisiológicas como el hambre, sed, sueño, defecación y origen. Pero no tomó estas necesidades fisiológicas particulares como especialmente críticas para producir variaciones en la estructura de la personalidad. Para él había otras necesidades innatas que tenían más importancia, por ejemplo, el sexo y la agresión. Toda la teoría de la personalidad -

de Freud se construyó alrededor de la transformación que tiene lugar en los instintos sexuales y agresivos como fruto del crecimiento y vida del hombre en un mundo social.

Actualmente, el sexo es parte de un grupo de instintos que Freud identificó como instintos de vida, un grupo que incluía otros orígenes somáticos, como el hambre y la sed. Pero el sexo es el que prevalece en el desarrollo de desórdenes neuróticos. El instinto de agresión es un aspecto de una segunda categoría, los instintos de muerte. Sin embargo, escritores psicoanalíticos más recientes, han tendido a abandonar el concepto de instinto de muerte y en su lugar derivan la conducta destructiva del impedimento de los instintos sexuales.

Los instintos de vida contribuyen a la sobrevivencia de la persona y de la especie a través de la creación. El líbido representa la energía o los instintos de vida y está concentrado primordialmente en las diversas zonas erógenas del cuerpo; las principales zonas erógenas son los labios, la boca, la región anal, y los órganos sexuales primarios y secundarios.

La conducta del infante está organizada, en la teoría freudiana, alrededor del principio del placer, un concepto como la reducción de tensión. Esta es la tendencia inherente para obtener placer inmediato o reducción del dolor cuando es posible, por medio de la descarga directa de la energía instintiva. De esta manera, por ejemplo, la energía sexual debe ser descargada instantáneamente para evitar tensión. La descarga ocurrirá normalmente a través de varias acciones motoras reflejas que --

son automáticas y hereditarias, o cuando ésto no es posible, a través -- del proceso primario que significa la formación de una imagen o alucinación de un objeto normalmente disponible para permitir la descarga. En otras palabras, una persona excitada sexualmente aprende a través de la experiencia a evocar una imagen mental de un objeto sexual apropiado - (usualmente un miembro del sexo opuesto), y a través del proceso primario forma una imagen en la memoria de tal objeto, la cual es llamada cumplimiento del deseo.

El problema con el proceso primario es que muchas veces no podemos descargar el libido directo o inmediatamente porque las acciones reflejas no son posibles, debido a la inhibición de fuerzas sociales, o la no disponibilidad del objeto actual el cual es requerido para producir la - descarga. De este modo tendrá lugar la espera o impedimento de la gratificación., emergiendo en el desarrollo del niño, el principio de realidad y el proceso secundario. Como resultado de esta espera o impedimento se crea el ego (una de las estructuras mentales). El ego debe hacer dos cosas simultáneamente. Proteger a la persona contra peligros externos y hacer posible la descarga de la tensión por medio de la gratificación de los instintos. El ego debe evaluar la situación ambiental para determinar si la descarga del instinto es posible y segura, y localizar los objetos necesarios para permitir tal descarga.

Al hacer estas cosas, el ego debe ser capaz de inhibir la expresión de los instintos, hasta que se encuentre un objeto seguro y satisfactor. El principio de realidad requiere por lo tanto, el posponer la

gratificación inmediata, que probablemente producirá dolor, para permitir una gratificación posterior segura. Freud pensaba que todas las actividades mentales complicadas, como el aprendizaje, la percepción, la memoria y el razonamiento, son funciones del ego. La estructura del ego, por medio del principio de realidad y el proceso secundario, inhibe la descarga instintiva directa y encuentra métodos sustitutos o transformados de gratificación.

En actividades humanas normales hay muchos ejemplos de la operación del proceso secundario con la inhibición de una descarga inmediata de tensión.

El padre que no puede controlar la rabia hacia su hijo cuando el comportamiento del niño lo lleva a la frustración puede golpear al niño tan severamente al grado de causarle lesiones serias y aún la muerte. Estos padres fracasan en su actividad del proceso secundario, y son incapaces de controlar sus impulsos y tal vez aún el prever, de acuerdo al principio de realidad, las consecuencias de sus acciones. Es difícil ver como cualquier sociedad pudiese existir sin constreñir o posponer las características de placer del proceso secundario. Sin estos controles la gente difícilmente podría vivir junta en una armonía razonable y segura.

En cierto modo Freud dividió los motivos en aquellos que son innatos y fisiológicos y aquellos que son adquiridos. El sexo es un ejemplo de una fuerza fisiológica innata que sigue el principio de reducción de la tensión o principio del placer. La motivación para aprender, perci-

bir certeramente y el comprometernos en una amplia variedad de conductas socializadas son funciones del ego, y representan la versión freudiana de los motivos secundarios o sociales que surgen solamente porque el principio del placer no puede trabajar en todos los casos y la espera de la descarga y el impedimento son imposibles de evitar. Una persona nace en una sociedad que interfiere con la gratificación directa de estos instintos a través de la regulación social, los cuales están orientados a canalizar los instintos humanos en caminos socialmente aceptados. Estos caminos nuevos y socialmente aceptados constituyen motivos aprendidos, sociales o secundarios en un sentido similar a aquellos de la teoría E-R.

La teoría freudiana asume implícitamente que el dar rienda suelta a los instintos sería destructivo. El hombre comparte estos instintos animales inferiores. La sociedad lleva a cabo la valiosa función de poner un freno a estos instintos animales para que puedan ser canalizados apropiadamente. La psicopatología surge ya sea por el fracaso a controlar estos instintos adecuadamente o de inhibirlos tanto que éstos continúan creando tensión dentro de una persona y se expresan como síntomas neuróticos.

El punto de vista de la reducción de la tensión desarrollada arriba constituye una manera general de abordar el problema de la motivación humana. Pero hay otra alternativa que asume de una manera bastante diferente la naturaleza del hombre. El punto de vista freudiano ha sido criticado de ser demasiado biológico y tender a subordinar la importancia de la experiencia social en el desarrollo de la personalidad. Los llama

dos Neo-freudianos han enfatizado el desarrollo social del hombre. Además, muchos de estos escritores reemplazaron los instintos freudianos - sexuales y agresivos con otro tipo de poder motivante. La evolución de este último punto de vista es complejo, pero ha alcanzado frutos actuales como una escuela de pensamiento que enfatiza lo que podría llamarse la fuerza de crecimiento; para esta escuela, el hombre tiene básicamente potencialidades inherentes deseables que son distorsionadas por experiencias desafortunadas o destructivas de la vida en un mundo social -- mal diseñado. Aunque este punto de vista empezó a encontrar alguna expresión en el pensamiento de los primeros Neo-freudianos como Jung y Fromm, está mejor expresado en las teorías actuales de personalidad de Carlo Rogers y Abraham Maslow.

2.- El modelo de la fuerza para el desarrollo.

El motivo central en el hombre, de acuerdo a Carl Rogers, es la necesidad de auto-actualización. La idea implícita es que el hombre -- tiene una urgencia innata a crecer. Rogers asume que bajo las condiciones apropiadas, el hombre expresaría valores más altos que aquellos que están embestidos en los instintos primitivos de la autopreservación, -- evitación del dolor y la búsqueda de placer sensual, como es identificado por Freud. Un ejemplo de esta fuerza para el crecimiento opera en el adolescente que normalmente busca independencia y autonomía aunque esté más seguro y más cómodo con sus padres. Otro es el deseo de una persona de renunciar a su comodidad y seguridad para apoyar un principio popular en el cual cree. A pesar de la incomodidad, entonces, un proce

so de crecimiento inherente dirige a una persona hacia la individualización y un desarrollo más alto.

El concepto de autorrealización o motivación para el desarrollo - definido por Maslow es que una persona siempre lucha por realizar sus - potencialidades internas. Maslow identifica una jerarquía de necesidades y valores arreglados desde los más primitivos, los cuales el hombre comparte con formas de vida más bajas, a aquellos que son característicos solamente de los tipos de organismos más avanzados. La jerarquía - de necesidades del hombre fluctúa desde las necesidades de sobrevivencia más baja, como el hambre y la sed, hasta las necesidades más altas, incluyendo la pertenencia y el amor, estima, necesidades cognitivas y - estéticas como el hambre de conocimiento y un deseo por la belleza. De acuerdo a Maslow, las necesidades más altas no serán gratificadas o no se permitirá su expresión a menos que las necesidades primitivas más potentes estén satisfechas.

De esta manera la filosofía de la fuerza para el crecimiento implica que, si al hombre se le da la oportunidad, expresará su naturaleza más avanzada. Cuando no sucede esto, es porque las condiciones sociales de la vida continúan requiriendo la lucha primitiva por la sobrevivencia al grado que previene la realización de sus más altas potencialidades. Mientras que para Freud las necesidades cognitivas y estéticas son expresiones sublimadas aprendidas de los instintos primitivos sexuales y agresivos; para Rogers y Maslow son cualidades innatas cuya expresión depende no del impedimento sino de las circunstancias favorables -

de la vida.

Hemos dicho que los orígenes de la filosofía de la fuerza para el crecimiento o desarrollo del hombre en la teoría de la personalidad pue de encontrarse entre los Neo-freudianos que enfatizaron las bases socia les de la personalidad del hombre y quisieron cuestionar la primacía de - los instintos de vida y muerte como fue propuesto por Freud. De esta - forma, por ejemplo, Jung sugería que en los años medios de la vida el - hombre se vuelve menos dominado por las urgencias libidinales y se di- rige hacia intereses más filosóficos y espirituales acerca del signifi- cado de la vida y su lugar en el universo. Alfred Adler también mantu- vo la idea de que el hombre tiene una tendencia natural (innata) para - referirse a sí mismos con "interés social" y comunión con otros hombres. Otto Rank, que tal vez sea el precursor más directo de la escuela de -- pensamiento de la fuerza de crecimiento arguye que la lucha fundamental en el hombre es entre el deseo de unión social y la necesidad de volver - se separado o individualizado. Desde un punto de vista compatible con estas ideas, el psicoanalista Erich Fromm ha intentado especificar la - clase de sociedad que permite la individualización del hombre mientras mantiene su necesidad de seguridad y pertenencia. Habiendo reexaminado la historia desde los tiempos feudales, él sostiene que el hombre no ha desarrollado aún una sociedad que permita la gratificación de estas ne- cesidades conflictivas pero inherentes.

Según vimos, en este punto de vista, Maslow concuerda con psicólo- gos como Goldstein y Rogers en que el organismo humano posee una tenden-

cia biológica central hacia el crecimiento y la actualización de su potencial. Cuando nuestras necesidades de sobrevivencia o inferiores (fisiológicas, de seguridad, de afiliación y afecto y la necesidad de aprecio y estima) no son satisfechas nos sentimos excitados a actuar en modos que reduzcan la tensión y restaure nuestro equilibrio psíquico. -- Maslow se refiere a esto como necesidades deficitarias y sugiere que ésta tiende a distorcionar nuestra percepción de la realidad, por lo que estamos más aptos a ver lo que "necesitamos" ver más que lo que realmente es.

A diferencia de las motivaciones deficitarias, los motivos de desarrollo o de autorrealización (búsqueda de significado, expresión artística, de igualdad, de rendir o logro) agudizan nuestra percepción de la realidad. Y en lugar de querer reducir la tensión porque es implacante queremos más. La motivación aumenta la excitación en vez de disminuirla.

Pero el mantenimiento de las necesidades superiores necesitan gran apoyo por parte de las influencias culturales pues "son débiles y no tan completas y estructuradas, como los impulsos básicos. Necesitan apoyo, y una de las formas de apoyarlas consiste en satisfacer los impulsos básicos de modo relativamente completo (7).

El punto importante es que no podemos comprender completamente -- nuestro patrón motivacional como un todo sin tomar en cuenta ambas clases de motivación. Aunque nuestros motivos para el desarrollo no son siempre tan potentes como nuestros motivos inferiores, no por ello son

(7) Nicholas S. Di Caprio, Teoría de la Personalidad (México: Interamericana, 1976), p. 184.

menos importantes. De hecho, es la búsqueda de nuestros motivos superiores, lo que con frecuencia nos proporciona mucho de nuestro entusiasmo y significado de la vida. Maslow piensa que mientras la privación de los motivos inferiores o deficitarios nos conducen a enfermedades psicológicas tan familiares como la neurosis o la psicosis, el impedimento de la motivación para el desarrollo puede conducir a enfermedades igualmente incapacitantes pero enfermedades de tipo espiritual como lo son la apatía, el cinismo, la enajenación y la pérdida de la esperanza. "El satisfacer las necesidades evita las enfermedades; la satisfacción del desarrollo produce una salud positiva" (8).

(8) Abraham Maslow, "La Motivación deficiente y la Motivación para el desarrollo", en Polémicas sobre Educación, compilado por William F. O'Neill (México: Editorial Concepto, 1979), p. 191

CAPITULO IV

EL NIÑO CON BAJO RENDIMIENTO

Un niño con bajo rendimiento es aquel cuya eficiencia en la escuela (o en cualquier otra parte) es mucho menor que lo que se esperaría basado en su inteligencia. Un gran número de estos niños son niños con bajo rendimiento debido a conflictos emocionales.

Este niño que trabaja ineficientemente debido a conflictos emocionales es muchas veces llamado flojo, soñador, poco cooperativo, negativo, desinteresado, y así sucesivamente. Estos nombres no expresan la verdadera razón de la falta de trabajo de parte del niño. Muy frecuentemente este niño "flojo" está psicológicamente incapacitado para trabajar eficientemente y no tiene control consciente sobre su "flojera". En muy pocos casos su "flojera" puede ser un patrón de conducta aprendida de un padre pasivo. En este caso, el niño tiene la mala fortuna de imitar a una persona poco ambiciosa.

Muchos niños potencialmente inteligentes, en el pasado, se les había negado la oportunidad de educarse porque parecían estúpidos en clase. Estos niños no eran identificados como niños con bajo rendimiento; se les llamaba "estúpidos" y se les excluía de clase. No contábamos con pruebas psicológicas para identificar y entender a estos niños potencialmente inteligentes.

Barry y Patricia Briclin estiman que casi la mitad de todos los niños que asisten a la Escuela no están trabajando al nivel de su poten

cial intelectual. Y que fácilmente el 80% de estos niños reaccionan en gran parte a conflictos emocionales y daños psicológicos que tienen sus raíces en la relación padre-hijo.

En años pasados no se hacía distinción entre la habilidad potencial utilizada. La habilidad potencial se refiere al nivel en el cual un niño podría trabajar si estuviera libre de conflictos emocionales -- así como de tensiones. El potencial real utilizado se refiere al nivel en el que el niño realmente trabaja. Ya que no había técnicas para medir la capacidad intelectual se hacía poca distinción entre la actuación potencial y la real. Por estas razones las cifras anteriores tienden a subestimar el número de niños con bajo rendimiento. El presente énfasis de las pruebas psicológicas ha dado un número más correcto del presente caso.

A) CAUSAS DE BAJO RENDIMIENTO.

Estas caen en cuatro categorías, que son:

Causas físicas: Como por ejemplo, mala vista y oído.

Causas pedagógicas: O métodos de enseñanza, como por ejemplo, - cuando el niño no aprende debido a que no se le enseña bien.

Causas sociológicas: Como por ejemplo cuando el niño no trabaja en la escuela porque sus amigos y vecinos de comunidad devalúan la educación.

Causas psicológicas: O emocionales, cuando el niño trabaja mal porque hay conflictos emocionales.

Se estima que el 80% de todos los niños con bajo rendimiento académico trabajan mal debido a conflictos y tensiones emocionales. La mayor parte de los llamados niños con bajo rendimiento crónico -niños y -niñas inteligentes- trabajan mal debido a que sufren de conflictos emocionales.

Aún en casos cuando el conflicto emocional no juega el papel primordial, aún tiene un papel importante en el problema. Cuando el trabajo del niño está yendo mal, esto produce tensión emocional. Esta tensión reduce su confianza en sí mismo. Y lo que pudo empezar como un problema de educación basado en otro factor que no era emocional se convierte ahora en problema emocional.

Se han desperdiciado muchas horas entre los profesionales discutiendo qué sucede primero: el problema educativo o el problema emocional. El veredicto de un grupo dice que la frustración que resulta de un rendimiento académico pobre produce en el niño tensión; y por lo tanto el problema educativo es básico. Mientras que otro grupo dice lo opuesto. Que el niño no trabajaría mal si no tuviera un conflicto. Ambos grupos pueden estar correctos. Algunos niños inteligentes parecen desarrollar problemas educativos aún cuando no haya problemas o conflictos psicológicos. En tales casos -donde el problema se desarrolló sin previas tensiones significantes- el problema se mantiene como problema basado en presiones emocionales en aumento. Nuestro punto de vista será pragmático; hay que romper el círculo en el punto más eficiente. Esto podría requerir psicoterapia, asesoramiento psicológico a los padres, -

poner una institutriz al niño, etc.

B) ¿QUE PODEMOS ESPERAR DE UN NIÑO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE SU CAPACIDAD GENERAL PARA APRENDER?

Antes que nada debemos determinar la capacidad potencial del niño para aprender. En otras palabras: si este niño estuviera libre de tensiones, tuviera confianza en sí mismo, y tuviera maestros razonablemente buenos, ¿qué tanto podríamos esperar que trabajara en la escuela?

A menos que haya una brecha significativa entre su habilidad potencial y su funcionamiento real en la Escuela no podríamos hablar de un problema educativo, sin importar cuales fueron sus calificaciones. - Pues si el niño tiene baja capacidad para aprender se deben esperar calificaciones bajas. Esto no significa que los padres no deberían de hacer lo mejor posible por la educación de sus hijos. Lo que significa es que el niño no tiene bajo rendimiento.

Para tener una idea de la capacidad del niño se utilizan por lo general pruebas psicológicas, especialmente las pruebas de inteligencia. Pero la capacidad potencial es simplemente un valor I.Q. El I.Q. es un número que resume la habilidad general en una variedad de tareas. Este valor indica como funciona el individuo en estas tareas comparado con otras personas de su edad, por lo que el I.Q. es esencialmente un número comparativo. Es muy útil porque podemos predecir un amplio rango de comportamientos y porque es relativamente estable a través del tiempo. Un I.Q. varía poco a menos que el niño sea expuesto a condiciones excep

cionales. Sin embargo, no es verdad que el I.Q. nunca cambia. Si un niño trasladado de un ambiente pasivo, poco estimulante a uno activo, brillante, su I.Q. puede cambiar, especialmente si esto sucede cuando es joven. El I.Q. es un número. Es un promedio por lo que solo un I.Q. no es un indicador preciso de sus potencialidades.

Se debe examinar ciertas habilidades, como por ejemplo la capacidad de razonar y abstraer ideas generales las cuales no están afectadas significativamente por tensión para tener idea de la capacidad intelectual del niño, así como para saber como trabajaría el niño si estuviera libre de una excesiva tensión emocional.

C) ¿COMO ESTA REALMENTE TRABAJANDO EL NIÑO?

Esta pregunta se puede resolver por medio de entrevistas, así como por medio de las calificaciones escolares. Cuando hay una brecha entre su capacidad intelectual y su trabajo real, estamos hablando de bajo rendimiento.

Si el niño no está trabajando al nivel de su habilidad intelectual, el niño tiene bajo rendimiento.

Aún el niño con calificaciones razonablemente buenas puede ser un niño con bajo rendimiento académico. Por ejemplo: un niño obtiene en su reporte de calificaciones, por lo general, una calificación de C y una D ocasional, pero tiene una inteligencia superior al término medio. Tal vez sus padres y él estén satisfechos con una calificación de C. El niño, sin embargo, sería un niño con bajo rendimiento. Se podría decir -

que una calificación es aceptable, pero un niño que no está trabajando al nivel de su capacidad potencial se le podría llamar razonablemente - un niño con bajo rendimiento.

Por otra parte, consideremos que un niño recibe por lo general - calificaciones de D. Si este niño tiene un bajo coeficiente intelectual no sería un niño con bajo rendimiento académico. Bricklin considera - que un niño que tiene una capacidad intelectual superior al término medio debería obtener por lo general calificaciones de A y B. Niños con inteligencia promedio debe obtener un promedio de C.

Como explicamos anteriormente, existen cuatro factores principales que influyen en el bajo rendimiento los cuales un psicólogo debe investigar para encontrar la razón de bajo rendimiento:

- a) Factores fisiológicos: visión, oído, etc.
- b) Factores sociológicos: tipo de comunidad, etc.
- c) Factores pedagógicos: métodos de enseñanza, etc.
- d) Factores psicológicos: adaptación personal.

Varios investigadores han estimado que el 90% de los casos de bajo rendimiento están causados por conflictos emocionales.

Los factores fisiológicos explican solamente un pequeño número - de los casos de bajo rendimiento. Sin embargo, una evaluación debería incluir las siguientes áreas: visión, oído, sistema glandular, salud - en general y si es indicado, un estudio neurológico.

El psicólogo debe investigar otra área, la sociología. Los fac-

tores sociológicos incluyen el tipo de comunidad en la que el niño vive, el énfasis puesto en la educación de parte de sus padres, etc. Algunas comunidades dan poco valor a la educación. Un niño interesado en la educación muchas veces están en desventaja en este tipo de comunidad.

Otra área que necesita investigación es la pedagógica, esto es, los métodos de enseñanza. Algunas veces al niño se le enseña por métodos que no son apropiados para él. Algunas veces se le asigna a salones donde hay demasiados niños. Pero Bricklin considera que no hay muchos casos de bajo rendimiento causados primariamente por estos factores.

Virgina Auline piensa que los problemas de estudio están con frecuencia ligados a conflictos y tensiones emocionales.

Bricklin estima que el 80% de los niños que tienen bajo rendimiento académico tienen una inteligencia media o superior, además encontró que hay ciertos rasgos de personalidad relacionados con el bajo rendimiento.

Uno de los rasgos que domina la personalidad del niño con bajo rendimiento es una agresividad pasiva. La persona pasivo-agresiva está aterrada por los sentimientos de enojo. Los niños pasivo-agresivos buscan medios ocultos para expresar su enojo, como por ejemplo por medio del desarrollo de problemas educativos. La mayoría de niños pasivo-agresivos son mas bien sumisos y parecen dóciles en cuanto al comportamiento que demuestran. Sin embargo algunos expresan su enojo abierta-

mente. Ya sea que el niño pasivo-agresivo actúe agresivamente o no (la mayoría no) teme al sentimiento de enojo. La secuencia es la siguiente: Primero la sola expresión directa de enojo es castigada. Pero lo que - al principio solo fué temor a expresar el enojo proto se convierte en - temor a sentirlo. En el pasado sus sentimientos de enojo eran seguidos de actos de enojo -y los actos de enojo eran castigados-. Pronto aprende a sentirse tenso con el solo hecho de sentirse enojado.

El típico niño con bajo rendimiento tiene miedo de ser el mismo. No está satisfecho consigo mismo. Se siente incómodo con el solo hecho de tener sentimientos de enojo. El niño con bajo rendimiento tiene miedo a ser espontáneo. Se le enseñó que no era bueno expresar sus verdaderos sentimientos. Se le pudo haber enseñado que solo era bueno expresar afecto y ser amable. Algunos se sienten incómodos en expresar algún sentimiento que no sea afecto. La cosa curiosa es que el niño con bajo rendimiento después sentirá miedo de expresar un afecto genuino. Bricklin piensa que los niños deben saber que pueden sentirse enojados, aceptar el sentimiento.

Lo que originalmente empezó como miedo a expresar enojo o coraje abiertamente, gradualmente se convierte en miedo a sentir o experimentar enojo. En este punto, el niño ha perdido su sentido de libertad. La pérdida de este sentimiento de libertad es frecuentemente el resultado de la inhabilidad de los padres para tolerar la expresión de sentimientos genuinos, particularmente sentimientos de enojo. Por lo que el problema se perpetua en él mismo. El típico niño con bajo rendimiento,

según Bricklin, tiene miedo de ser el mismo. No está satisfecho con él mismo. Se siente incómodo aún con el solo hecho de sentir coraje. Siente que debe vivir de acuerdo a las expectativas de los padres o del medio. Y este coraje o enojo no lo puede expresar a través de canales regulares. No se le permite expresar su enojo, por lo que no puede expresarlo abiertamente.

El niño con bajo rendimiento tiene miedo a ser espontáneo. Tiene miedo a expresar sus verdaderos sentimientos y podrá experimentar este miedo durante toda su vida. Ha aprendido que no es seguro expresar - - cualquiera de sus verdaderos sentimientos. Probablemente ha aprendido que solo es "seguro" expresar afecto. Algunos niños se sienten incómodos de expresar otra cosa que no sea afecto. La cosa curiosa es que -- después de un tiempo el niño tiene miedo de expresar un afecto genuino. Esto le produce sentimientos de culpa lo que le hace sentirse inmerecedor de amor, por lo que se forma un círculo vicioso.

Hay otros niños con bajo rendimiento que si expresan su coraje o enojo abiertamente, pero es porque estos niños le temen más al constante sentimiento de enojo que a las consecuencias de sus conductas explosivas. Mucha gente piensa que expresando el sentimiento éste desaparecerá. Hacen exactamente la cosa que temen, simplemente porque quieren deshacerse desesperadamente de este sentimiento. Comportarse con enojo en una ocasión no va a desechar el miedo al enojo del sistema nervioso. Uno no puede huir de su miedo interior. Estos niños temen tanto el sentimiento de enojo que hacen cualquier cosa que deshacerse de este senti

miento. Hacen exactamente la cosa que más temen. Con esto esperan -- (erróneamente) dos cosas: esperan ser castigados por sus padres y de este modo deshacerse de los sentimientos de culpa que les provoca el enojo; además, desean deshacerse de los sentimientos de enojo.

Probablemente la diferencia entre los niños pasivo-agresivos que expresan enojo y desafío abiertamente y los que no, es que entre los padres del primer grupo por lo general uno de ellos es arrogante y grita al expresar su enojo. Muchas veces los mismos padres son los que sirven de modelo para imitar la agresividad y arrogancia.

Otro rasgo de personalidad del niño con bajo rendimiento es que iguala todo su valor como individuo con su habilidad de logro. Cree que su valor depende de cada cosa que hace. Todas las cosas que hace por - muy pequeñas que sean, asumen para él una importancia que no es proporcional a la realidad. Esta tensión innecesaria es una de las cosas que le impiden un buen rendimiento.

El niño con bajo rendimiento tiene tanto miedo de fracasar que - hace muchas cosas extrañas. Entre estas cosas extrañas pueden rehusarse a estudiar para los exámenes o tomar sus estudios seriamente. Se trata de adherir a la idea de que él es "verdaderamente" listo, pero teme poner esta idea a prueba. Preferirá no estudiar para un examen que estudiar y tal vez aún habiendo estudiado reprobárselo. Y aún más paradójico, termina en el estado que trataba tan desesperadamente de evitar.

Cada persona tiene alguna noción de lo que es. Una persona con

un sentido "sano" de su estima se gusta a sí misma. Tiene confianza en sí misma y está apropiadamente libre de sentimientos de culpa. Un niño con un sentido sano de estima, piensa de sí mismo como una persona razonablemente agradable. Siente que su trabajo en la escuela es razonablemente bueno -trabajo que está de acuerdo a las metas que él se ha marcado. Tiene expectativas bastante reales acerca de sí mismo y de lo que puede hacer.

Un niño con un sentido no sano de estima (un niño con baja estima) piensa que es un niño malo y poco agradable. Piensa para sí que sus padres no lo quieren y cree que merece que no lo quieran. Naturalmente le falta confianza en sí mismo y no confía en sus habilidades.

La estima de un niño depende principalmente de las actitudes de sus padres hacia él. Si los padres amara, respetaran y admiraran genuinamente al niño, y la transmitieran estas actitudes a él, no necesariamente por lenguaje hablado, el niño tendría una buena estima de sí mismo (un sentido sano de su estima).

Si los padres están generalmente disgustados con el niño, o tienen expectativas irrazonables para con él, transmitirán estas actitudes al niño. El niño pensará de sí como una persona no agradable y se hará demandas irrazonables para sí mismo. Si los padres ponen demasiado valor en el logro del niño, el niño hará lo mismo. Si esto pasa, el niño imaginará que él sólo vale de acuerdo a sus logros. Bricklin piensa que este es por lo general el caso de las familias de los niños con bajo rendimiento.

Hay que recordar que se habla en términos de grado. Es ciertamente deseable que los padres se interesen en el logro de sus hijos. Hay gran evidencia que en las familias de los niños con buen rendimiento se pone gran énfasis en el logro de estos. Sin embargo, el énfasis en el logro solo traerá resultados óptimos si el niño ha adquirido confianza en sí mismo. Si se pone más énfasis en el logro que en el desarrollo de su confianza en sí mismo, se producirán resultados negativos.

El niño con bajo rendimiento experimenta una pérdida completa de confianza y seguridad cuando no logra algo. Esto explica el porque teme desesperadamente el fracaso. Un fracaso puede arruinar totalmente su confianza en sí mismo.

D) DESARROLLO DE LA CONFIANZA EN SI MISMO.

No es una exageración el decir que la estima que tiene el niño de sí mismo depende casi totalmente en lo que los padres piensan de él. El niño adopta estas mismas actitudes hacia sí mismo. Si sus padres lo aman y admiran, el niño pensará bien de sí mismo. Muchos padres piensan que esto significa que no deben disciplinar al niño. Un niño debe ser disciplinado, enseñarle el mejor modo de lograr sus propias metas en la vida. En estos años tempranos, si el niño no fuera disciplinado podría caer en graves peligros físicos.

Cuando el niño crece, otras cosas empiezan a tener influencia en su estima y por lo tanto en su confianza en sí mismo. Su estima ya no está directamente relacionado en todos los casos a los sentimientos de

sus padres hacia él. Otras personas y situaciones empiezan a jugar una parte en el sentido de estima personal del niño. Entre estas se encuentran las actitudes de sus compañeros, así como la de sus profesores y con esto las calificaciones y evaluaciones que obtiene en la escuela.

Es inevitable que las evaluaciones en la escuela jueguen un papel importante en como se siente el niño acerca de sí mismo. Buenas calificaciones producirán sentimientos buenos, satisfacciones y una mejor autoestima. El niño no debe sentir que su autoestima depende absolutamente de las calificaciones y el trabajo realizado en clase. El niño que no siente que debe sacar buenas calificaciones a toda costa tiene mejor rendimiento que aquel niño que desesperadamente lucha por un buen logro académico. Si la verdadera meta del niño es la búsqueda activa de la excelencia en el trabajo escolar, esta debe venir después, y no antes, del desarrollo de la confianza en sí mismo.

Se debe recordar que esto es una cuestión de grado. Cualquiera persona deriva parte de su autoestima de su habilidad de hacer las cosas bien. La persona que siente que su trabajo no es bueno generalmente tiene una baja autoestima, su imagen de sí mismo es pobre. Un niño con bajo rendimiento cree que su autoestima se refleja totalmente en su habilidad de realización, y consecuentemente en sus calificaciones.

Se ha visto en algunas familias que un niño puede equiparar su autoestima con su habilidad de rendimiento o logro (y ha desarrollado problemas escolares) y en el que los padres no han sido responsables directamente. En estos casos se ha encontrado hermanos con gran éxito --

académico. El niño ha asumido que se espera el mismo grado de éxito y fama. En muchas de estas familias hay un énfasis implícito en el nombre o estatus de la familia ante la sociedad. El niño asume irrealmente lo que se espera de él. En estos casos los padres no son directamente responsables. Sin embargo estos casos son raros. En la mayoría de los casos de bajo rendimiento en donde un hermano tiene gran éxito académico o el padre es famoso, se ha encontrado que también los padres es^{ta}n irracionalmente orientados hacia el éxito.

E) EL NIÑO PERSONALMENTE MAL ADAPTADO.

Se han utilizado diferentes términos para describir al niño con problemas de adaptación. Se han utilizado frecuentemente los términos de "emocionalmente perturbado", "personalmente mal adaptado" y "socialmente mal adaptado". E.M. Bower prefiere el nombre de "emocionalmente en desventaja" ya que está interesado en ayudar a las escuelas a identificar y ayudar, tan pronto como sea posible, a aquellos niños que de otra manera estarán en desventaja en su adaptación como adolescentes y adultos. Bower describe cinco cualidades que caracterizan a estos niños. Hace notar que estas características se encuentran en todos los niños, pero se considerará a un niño como emocionalmente en desventaja si una o más cualidades se encuentran en él en grado considerable y durante un período de tiempo. Las características son las siguientes:

- 1.- Una incapacidad para aprender, la cual no puede ser explicada por factores intelectuales, sensitivos o de salud.

Una incapacidad para aprender, es tal vez la característica más significativa de los niños emocionalmente en desventaja en la escuela. El no aprender puede manifestarse como una incapacidad para beneficiarse de la experiencia así como la incapacidad para dominar las destrezas o habilidades requeridas en las materias.

2.- Una incapacidad para formar o mantener relaciones interpersonales - satisfactorias con sus compañeros y maestros.

Lo significativo aquí no es solamente llevarse bien con los demás. Una relación interpersonal significativa se refiere a la habilidad para demostrar simpatía y cariño hacia los demás, la habilidad para mantenerse firme, si es necesario solo, la habilidad para tener amigos íntimos o mejores amigos, habilidad para ser constructivo, y la habilidad para disfrutar el trabajar y jugar con otros, así como disfrutar el trabajar y jugar él solo.

3.- Formas inapropiadas de conducta o sentimientos bajo condiciones normales.

Conductas o sentimientos inapropiados pueden ser identificadas generalmente por el maestro o los compañeros de clase. Se pueden encontrar niños que responden desproporcionalmente ante una orden simple como "por favor toma tu lugar".

4.- Por lo general, un estado de ánimo de infelicidad o depresión.

Los niños que la mayor parte del tiempo están tristes pueden de-

mostrar tales sentimientos en juegos expresivos, trabajos manuales, composiciones escritas o en discusiones. Rara vez sonríen y generalmente les falta la alegría de vivir en sus trabajos escolares o en sus relaciones sociales. En los años intermedios o superiores es de gran ayuda los inventarios de personalidad y adaptación para confirmar tal sospecha.

5.- Una tendencia a desarrollar síntomas físicos, dolores, o temores -- asociados a problemas personales o escolares.

Las enfermedades pueden estar continuamente asociadas a presiones escolares o desarrollarse cuando la confianza del niño en sí mismo está bajo stress.

CAPITULO V

ALGUNAS INVESTIGACIONES EN RELACION AL RENDIMIENTO ACADEMICO

La importancia de la motivación no ha sido pasado por alto en -- los esfuerzos para mejorar el rendimiento de estudiantes brillantes con bajo rendimiento. Counseling, adaptaciones de curriculum, mejoramiento del clima cultural de las comunidades son algunas de las formas utilizadas para estimular mayor interés en el rendimiento intelectual. Estos mecanismos pueden ser efectivos en el grado que transforma el modo en - el cual el estudiante se ve a sí mismo y a su mundo.

En gran parte, sin embargo, estas soluciones propuestas representan manipulaciones del ambiente. Hay bastantes razones para identificar la motivación como un aspecto de la personalidad más que del ambiente -como existente dentro, más que fuera del individuo-. Podemos encontrar este enfoque en la psicología de Maslow, Rogers, Combs y otros. Estos escritores comienzan con la premisa de que la clave del comportamiento está en la percepción inmediata, del individuo, de la situación y en su concepto de sí mismo o autoconcepto. Toman un antiguo punto de vista filosófico de que no vemos las cosas directamente, sino a través de un sistema de percepción al cual incluye receptores tanto psicológicos como sensitivos. Lo importante en la motivación no es manipular el ambiente sino ayudar al individuo a verse a sí mismo y a su mundo más positivamente.

En este proceso nos ayudamos por el punto de vista de la naturaleza humana a la que estos psicólogos abogan. Ellos postulan un deseo de salud como característica de un ser humano normal. Nacemos con habilidades potenciales y con una voluntad o deseo de usarlas. No nacemos para una vida ociosa; disfrutamos con el rendimiento. Ya que el hombre es tanto una criatura social como inteligente, no se expresan estas --tendencias directamente. La interacción social y la inteligencia sirven como mediadoras. La evaluación que hace el individuo de la situación social y de su lugar en ella determinan si seguirá o no un camino sano hacia el rendimiento y la expresión del self.

George Herbert Mead hablaba del proceso "self-other" para explicar la manera en la que un individuo aprende su propia identidad. El -se ve a sí mismo solamente a través de las reacciones de los otros hacia él. De manera similar los fenomenólogos describen el desarrollo -del concepto de sí mismo. El individuo se encuentra a sí mismo solamente percibiendo las reacciones de los demás. Si es animado a pensar positivamente de sí mismo, encuentra ánimo en las reacciones de otros; si es llevado a denigrarse a sí mismo, entonces responde a las reacciones de otros con sospecha.

Desde este punto de vista, la motivación no es tanto un asunto -de estimulación externa. La motivación es simplemente una característica de la persona que está auto-actualizándose reconociendo sus propios poderes o potencialidades y utilizándolas. Combs, Rogers, y sus colegas describen a la persona autoactualizante como aquella que está abier

ta a la experiencia. Tal persona confía en sí mismo y confía en la vida. Se enfrenta a la vida con júbilo y sin miedo. No tiene miedo de sí mismo. Rogers nos dice que ha "conocido a muchas personas sencillas que se convierten en individuos creativos en su propio ámbito; esto sucedió cuando desarrollaron mayor confianza en los procesos que ocurrían en su interior y tuvieron el coraje de experimentar sus propios sentimientos, vivir según sus valores internos y expresarse de maneras personales". (9)

La persona autoactualizante es también descrita como una persona que se identifica con sus compañeros. Su concepto positivo de sí mismo lo lleva a relaciones constructivas con los demás. Rogers nos lo explica de la siguiente manera: "Esta apertura a la experiencia interna y externa se relaciona estrechamente con una análoga actitud de aceptación hacia las demás personas. A medida que el cliente adquiere la capacidad de aceptar su propia experiencia, también se halla en condiciones de aceptar la experiencia de otros. Valora a los individuos que se autorrealizan". (10)

Dado que los seres humanos viven en una cultura, la persona verdaderamente adaptada tiene un campo de percepción lo suficientemente rico y extenso como para proveer entendimiento de los eventos en los cuales está sumergido y disponible cuando el individuo lo necesite. Milton J. Gold piensa que si la motivación es considerada como una característica de una personalidad funcionando completamente, aquellos que buscan edificar un nivel deseable de motivación deberían buscar los componen-

(9) Carl R. Rogers, El Proceso de Convertirse en Persona (Buenos Aires: Editorial Paidós, 1974), p. 157.

(10) Ibid. p. 158.

tes de la persona autoactualizante: un concepto positivo de sí mismo, apertura a la experiencia, identificación con los demás y posesión de un rico campo perceptual. Los perceptualistas consideran que todas estas cualidades son aprendidas. Y la escuela es un lugar en el que tal aprendizaje puede tener lugar.

A) LA PERSONALIDAD DE LA PERSONA CON BAJO RENDIMIENTO.

Muchos estudios se han hecho del opuesto a la persona autoactualizante. La persona que no se realiza a sí misma es llamada una persona con bajo rendimiento. En términos académicos es generalmente definido como el estudiante cuyo rendimiento es marcadamente inferior a su habilidad intelectual.

Beasley encontró, de un número considerable de estudios de bajo rendimiento, que hay una relación positiva entre dificultades de la personalidad y bajo rendimiento. Encontró sentimientos de inferioridad más frecuentemente en individuos con bajo rendimiento. La mala adaptación muestra un efecto negativo en el rendimiento. Pero sin embargo no se encuentra impresionada por la evidencia citada en los reportes. Nos dice que la evidencia aunque indicativa de diferencias en varias medidas de adaptación, es insuficiente para concluir que las diferencias en adaptación es el único factor en el rendimiento académico. Stanger sugiere que la personalidad influye en el rendimiento de una manera indirecta afectando el grado en el cual se hace uso de las potencialidades del individuo.

Pierce y Bowman encontraron las siguientes características en niños con buen rendimiento en comparación con niños de bajo rendimiento:

Los padres estaban mejor educados.

Los padres de estos niños ponían un énfasis más temprano en la responsabilidad y entrenamiento de independencia.

Ambos, niños y niñas, mostraban más responsabilidad e independencia.

Los padres ponían valor en el niño y en su rendimiento intelectual; los padres tenían aspiraciones educacionales y ocupacionales más altas para sus hijos.

Los niños que se identificaban más con sus padres tenían valores similares.

Los niños con alto rendimiento participaban en más actividades dentro y fuera de la escuela, tenían más amigos y posiciones de liderazgo.

Los niños con alto rendimiento estaban más fuertemente motivados hacia la educación; la mayoría de ellos entraba a la universidad.

Los niños tenían necesidades inconscientes más fuertes hacia el rendimiento.

Niños y niñas estaban mejor adaptados socialmente.

Los niños con alto rendimiento tenían más altos conceptos del valor de la escuela.

Las niñas en particular ponían alto valor al rendimiento.

B) ALGUNAS DIFERENCIAS DE SEXO IMPORTANTES QUE SE ENCONTRARON.

Los niños con alto rendimiento tenían madres con actitudes democráticas; las madres de niños con bajo rendimiento mostraron actitudes de interferencia y control o que propiciaban la dependencia. Por otra parte, niñas con alto rendimiento tenían madres que eran autoritarias, estrictas pero que creían en la igualdad. Niños con bajo rendimiento - eran agresivamente más maladaptados que niñas con bajo rendimiento. Su adaptación a su rol sexual era también más pobre.

Shaw y Mc Cuen reportaron que niños con alto rendimiento se veían a sí mismos como estables, realísticos e inteligentes, mientras que los niños con bajo rendimiento tenían un concepto de sí mismos más negativo. Niñas con alto rendimiento eran más ambiciosas y responsables; niñas con bajo rendimiento mostraron ambivalencia en los sentimientos hacia sí mismas.

C) PUNTOS FUERTES EN LOS INDIVIDUOS CON ALTO RENDIMIENTO.

Mason en un estudio de 237 estudiantes señaló un patrón de circunstancias que acompañaban el buen rendimiento. Entre otras se encuentran:

- 1.- Una adaptación personal y social satisfactoria.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

2.- Un ánimo para salir exitoso.

Gowman también usa un contraste entre los individuos con alto y bajo rendimiento para describir al estudiante que no parece desempeñarse de acuerdo a su potencial. Notó que el individuo con bajo rendimiento no posee los rasgos de personalidad esenciales para tener éxito:

- 1.- Claridad y definición de preferencias académicas.
- 2.- Un control del ego fuerte.
- 3.- Interacción social.
- 4.- Buen uso de tiempo y dinero.
- 5.- Habilidad de lectura y aritmética.
- 6.- Integración positiva del carácter comparado con tendencias neuróticas y psicóticas.
- 7.- Ambiente familiar permisivo y de creatividad comparado con uno autoritario.
- 8.- Los padres proveían motivación comparados con padres autocráticos o laissez-faire.
- 9.- Metas que eran claras y posibles de alcanzar.
- 10.- Madurez y responsabilidad.
- 11.- Interés y preocupación por los demás.
- 12.- Confianza en sí mismos.
- 13.- Actividad social entusiasta.

Bowman postula cinco elementos como factores en la motivación. - El primero es el concepto de Murray por una necesidad inconsciente de logro o rendimiento que aparentemente varía grandemente de individuo a

individuo. El segundo factor es la necesidad de conocer. El tercer factor son los valores sociales de la familia y la comunidad. El cuarto es la manera en que percibimos a la demás gente. Los estudiantes con buen rendimiento son aquellos que sienten aprobación de parte de sus padres y maestros. Finalmente la percepción que él hace de sí mismo juega aparentemente un papel altamente significativo. Los individuos con alto rendimiento tienen un autoconcepto más positivo que los de bajo rendimiento. Bowman piensa que las características que distinguen al individuo con bajo rendimiento no son superficiales sino que envuelven las raíces más profundas de la personalidad. Cree que se puede generalizar que la mayoría de las características de la persona con bajo rendimiento pueden ser explicadas ya sea por una educación intelectual estéril en casa o en los primeros años, o un fondo emocional frustrante surgido de tensiones interpersonales en casa o en la escuela.

Bennet sugiere que hay dos tipos de variables, internas y externas, que explican la diferencia en la motivación y rendimiento. Factores internos incluyen un amor intrínseco por aprender, el cual no puede ser definido exactamente y una necesidad personal por el éxito como el que expone Murray. Esta necesidad de éxito se cree que está relacionada con la edad en que se empezó el adiestramiento o educación, la severidad de la educación, la educación de independencia en la casa, y los valores culturales en casa.

Los factores externos incluyen los modelos familiares, de la sociedad y los amigos. La influencia de las actitudes familiares, socia-

les y de los amigos hacia el logro intelectual son muy importantes. Un gran número de estudios concuerdan en que muchos niños con bajo rendimiento no tienen adecuadas relaciones con sus padres. Gorman indica - que hay muy poca identificación con los modelos adultos en general.

Davison, Greenberg, y Gerver encontraron que los niños con buen rendimiento en la escuela eran relativamente cauciosos, controlados pero con cierto grado de originalidad y creatividad. Generalmente conformaban con las demandas de los adultos, tenían confianza en sí mismos y mostraban una opinión positiva de la autoridad. Además tenían superioridad en habilidades analíticas y de organización y en procesos que requerían pensamiento convergente. Los niños con bajo rendimiento mostraron un desempeño opuesto y actitudes contrastantes hacia la autoridad, las demandas adultas y la confianza en sí mismos.

El rendimiento puede ser fomentado alentando la independencia en el niño, pero solo si está acompañado por un entrenamiento directo en el logro o rendimiento.

El entrenamiento en el logro puede ser definido como el producto de conductas que los padres que imponen en el niño estándares de excelencia en su desempeño.

La adquisición de la motivación de rendimiento o logro parece seguir los principios del aprendizaje social. Los padres de niños con una alta necesidad de rendir son ellos mismos modelos de gente que frecuentemente está orientada al logro.

En todos los niños existe una tendencia a evitar el fracaso, además de la disposición de buscar el éxito. Cuando se enfrentan a una situación donde confrontan a una demanda a realizar algo, el niño puede experimentar cierto grado de miedo o temor de un posible fracaso.

El miedo al fracaso afecta la conducta de tomar riesgos. Si un niño tiene miedo a fracasar puede mitigar parcialmente sus consecuencias de dos maneras: primero, puede rehusarse a tomar cualquier riesgo. Esto es, puede ponerse a sí mismo estándares demasiado bajos. Por otra parte, puede ponerse metas demasiado altas y fuera de la realidad, las cuales no podrá lograr y de tal manera vivir en un nivel de fantasía -- apartado de la realidad. Se espera que muchos niños con una necesidad de logro bajo tengan un alto temor al fracaso y tiendan a poner metas -- ya sea muy bajas o muy altas. Niños con una alta necesidad de logro -- frecuentemente tienen un bajo temor al fracaso y como consecuencia escogen metas razonables pero que a la vez constituyen un reto para ellos.

D) LA TEORIA INTERACCIONISTA SIMBOLICA DEL YO, EL CONCEPTO DE SI MISMO Y EL EXITO EN LOS ESTUDIOS.

Las actitudes de un niño para consigo mismo, con respecto a su éxito en general y en materias específicas, las adopta como resultado de la interacción con otros individuos que son importantes para él y -- que abrigan expectativas respecto de él como alumno.

La teoría interaccionista simbólica del yo expone que "las actitudes con respecto a sí mismo se desarrollan por medio de la interac-

ción social, y mientras el niño actúa en relación con los objetos y las personas, llega a percibirse a sí mismo como un objeto separado y distinto de otros objetos y personas. En el proceso de interacción con otros individuos, el niño comienza a reconocer que los demás reaccionan ante él de ciertas maneras, y él comienza a reaccionar ante sus propias acciones y cualidades personales tal como lo espera de otros. Aprende a concebirse a sí mismo como poseedor de las características que son -- percibidas por otros. Esa emergente capacidad de adoptar el punto de vista de otros y de verse a sí mismo como objeto, dá lugar a creencias y actitudes acerca de uno mismo, o sea a un autoconcepto. En el proceso de interacción con otros, la persona llega a adoptar el rol del otro y basa las propias creencias, expectativas y evaluaciones sobre las -- creencias, expectativas y evaluaciones que otras personas, significativas en su vida, abrigan con respecto a él. El autoconcepto y las actitudes resultantes dirigen entonces su conducta". (11)

En cuanto al autoconcepto y el éxito en los estudios, si aplicamos la teoría de los interaccionistas simbólicos, tenemos los siguientes postulados:

1.- Las actitudes de un niño para consigo mismo, respecto de su éxito en general y en materias específicas los adopta como resultado de la interacción con otros individuos que son importantes para él y que abrigan expectativas respecto de él como alumno. Se comprobó que el autoconcepto de un alumno en cuanto a la propia capacidad muestra una correlación positiva con la imagen que, según el interesado, se han formado de él los padres, los maestros y los compañeros.

(11) David W. Johnson, Psicología Social de la Educación (Argentina: -- Editorial Kapelusz, 1972), p. 91.

2.- El concepto que tiene un niño respecto de su propio yo, en cuanto al rendimiento, influye en su éxito en los estudios.

Se comprobó que existía una relación "general" entre el rendimiento pobre y el autoconcepto bajo. En un estudio destinado a aclarar el modo como se perciben a sí mismos alumnos de rendimiento bueno y de rendimiento deficiente y, además, las relaciones que tienen con el mundo circundante, Combs llegó a la conclusión de que el alumno de rendimiento bajo obtiene malos resultados porque le falta confianza en sus propias posibilidades y además se siente rechazado por los compañeros y los adultos. McKensie en un estudio en el que comparaba el rendimiento superior e inferior con el normal según las escalas clínicas y de validez del Minnesota Multiphasic Personality Inventory, comprobó que los alumnos de bajo rendimiento tendían a internalizar sus conflictos y se caracterizaban por su impulsividad, falta de objetivos y poca autoestima.

3.- El alumno con un autoconcepto adecuado y que se siente capaz de tener éxito, hará el esfuerzo necesario para lograrlo; y el alumno cuyo autoconcepto es inadecuado y que se siente incapaz de lograr el éxito no hará el esfuerzo necesario para alcanzarlo. Quinby comprobó esta relación entre un autoideal pobre y un rendimiento bajo, tomando como alto y bajo rendimiento el promedio de sus notas.

Como vemos, aplicando esta teoría a los adelantos escolares, postularíamos que el autoconcepto de un niño en cuanto a su rendimiento en general y en determinadas materias influye en su rendimiento escolar.

CAPITULO VI

METODOLOGIA

OBJETIVO:

Nuestro objetivo en la presente Investigación es estudiar y predecir que la adaptación personal pueda ser un factor significativo en un niño con inteligencia media o superior, en su rendimiento académico.

HIPOTESIS:

Existe correlación significativa entre adaptación personal y rendimiento académico en niños con inteligencia media o superior, que estudien en una escuela mixta católica particular y que pertenezcan a un nivel socioeconómico medio o alto.

Ha: $r_{xy} \neq 0$

No existe correlación significativa entre adaptación personal y -- rendimiento académico en niños con inteligencia media o superior, que estudien en una escuela mixta católica particular y que pertenezcan a un nivel socioeconómico medio o alto.

No: $r_{xy} = 0$

MATERIAL HUMANO Y SUJETO DEL MUESTREO.

La población utilizada fueron todos los niños que tuviesen una -- edad entre los 9 y 11 años, que hubiesen obtenido en el test de J.C. Raven un puntaje que cayese entre los percentiles de 50 o más. De un ni--

vel socioeconómico medio o alto. Que estuviesen cursando el cuarto o quinto año de primaria en la Escuela "Instituto Félix de Jesús Rougier" en la ciudad de Mexicali, B. Cfa.

De esta población se tomó un muestreo aleatorio de 30 niños, quince niños y quince niñas.

MATERIAL PSICOMETRICO:

El material psicométrico utilizado en la realización de esta investigación fue el siguiente:

- a) Test de Matrices Progresivas de J.C. Raven, escala especial -- forma cuadernillo.

Este test se utiliza para medir la capacidad intelectual de sujetos de 4 a 11 años de edad.

Hecho por J.C. Raven, que consiste en un cuaderno de aplicación -- conteniendo matrices impresas en colores. Con esta escala especial se satisfacen los siguientes fines: 1.- Es aplicable inclusive a sujetos -- que por su edad o por su déficit intelectual acusan una capacidad de inteligencia inferior a la exigencia para comprender la tarea misma del -- test; 2.- Cuya dispersión del puntaje permitiese una mejor discriminación y 3.- Que su puntaje fuese menos susceptible a la influencia del -- azar.

Esta Escala Especial mide las funciones perceptuales y racionales de niveles de madurez inferiores a los 12 años (5 a 11 años), de los dí

biles mentales y de sujetos con serias dificultades de lenguaje y de audición. Para lograr este objetivo, Raven introdujo tres modificaciones a su test originario: 1) Reducción de Matrices. Por lo que la Escala Especial consta de tres series: A, Ab, B. Las series A y B, formulan en especial problemas de relación perceptual. Pero, con la mira de obtener una mayor dispersión de puntaje, entre las series A y B, interpoló una nueva, de dificultad intermedia entre ambas, a la que por esta razón denominó "Ab". Cada serie consta de 12 matrices. Con el propósito de facilitar la comprensión de la tarea (no para simplificar los problemas) de contribuir al entendimiento del trabajo a efectuar, así como con el objeto de hacer más interesante y atractivo el test para los sujetos de menor inteligencia, Raven decidió colorear los dibujos de las matrices, en lugar de presentarlos en negro como en la escala anterior.

En suma, la Escala Especial forma cuadernillo está constituida -- por 36 láminas de dibujos coloreados incompletos. Al pie de cada una se hallan seis dibujos pequeños, de los cuales sólo uno sirve para terminar correctamente el dibujo incompleto. Las 36 láminas están distribuidas en tres series de 12 dibujos cada una, designadas series A, Ab, B, respectivamente.

Los problemas están ordenados en complejidad creciente: el A1 el más fácil y el B12 el más difícil.

Los problemas de las series A, Ab, B, constituyen, en rigor, una prueba de percepción estructurada, y en segundo término, una prueba de -

educación de relaciones. Las funciones que principalmente se examinan son: percepción de tamaño (4 años), percepción de la orientación en el espacio en una dirección y en dos direcciones simultáneamente (5 años), aprehensión de figuras discretas espacialmente relacionadas con un todo (series A y Ab; 5 a 7 años), análisis de un todo en sus componentes, capacidad de concebir figuras correlativas, educación de correlaciones (problemas finales de la serie B; 8 años).

A partir de los ocho años de edad puede emplearse bastante satisfactoriamente la Forma de Cuadernillo, en la forma colectiva o de auto-administración, siempre que se asegure desde el comienzo que el sujeto ha comprendido y cumple con propiedad el registro de la tarea a realizar.

b) Inventario de Adaptación Personal de Carl R. Rogers para niños de 9 a 13 años de edad, de ambos sexos.

Este instrumento evalúa las actitudes del niño con respecto a sí mismo, a su familia y a sus compañeros. Nos sirve como instrumento que permite acceder al mundo interno del niño.

Este instrumento fué ideado para evaluar de modo general en que medida un niño dado está satisfactoriamente adaptado a sus amigos, a su familia y a sí mismo. También procura obtener alguna información acerca de sus métodos de enfrentar las dificultades.

El inventario está en gran medida constituido por preguntas que cualquier psicólogo o psiquiatra con experiencia en comportamiento in-

fantil podría introducir en una entrevista. Las preguntas intentan -- abarcar enalgún grado la mayoría de las áreas de la vida infantil en -- las cuales puede haber inadaptación.

El inventario se presenta en cuaderno, en dos formas: una para varones (Forma V) y una para niñas (Forma N).

En general, está planeado para administrarlo a niños de 9 a 13 - años de edad.

El inventario puede administrarse en forma individual y grupal. Su administración grupal nos permite identificar con un grado de exacti tud casi igual al de los tests colectivos de inteligencia, que niños pa decen una inadaptación de tal magnitud que hace necesario el tratamien to de un psicólogo o psiquiatra. En los niños que no tienen graves pro blemas de personalidad indica en que áreas se da inadaptación leve; ade más, el estudio de las respuestas de cada niño ayuda a comprender su - personalidad y a orientar acerca de cómo controlar su comportamiento.

Los resultados de la administración del inventario se sintetizan de la siguiente manera:

Se obtienen cuatro "Puntajes de diagnóstico":

1.- Puntaje de inferioridad personal: indica aproximadamente la medida en que el niño se siente física o mentalmente inadecuado, es de cir, más torpe, débil, o menos bien parecido y capaz que sus competido res.

2.- Puntaje de inadaptación social: trata de medir la adaptación o inadaptación del niño al grupo, en qué grado es infeliz en sus contactos de grupo y en qué grado carece de habilidades sociales para hacer amigos.

3.- Puntaje de inadaptación familiar: mide la cantidad de conflictos o desajustes del niño en sus relaciones con sus padres y hermanos. Entre los aspectos parcialmente cubiertos por este puntaje se cuentan los celos experimentados con respecto a uno de los padres o hermanos, el antagonismo hacia los padres, el sentimiento de no ser deseado, la sobredependencia de uno o ambos padres.

4.- Puntaje de fantaseo: se trata de una evaluación global de la magnitud de la fantasía del niño. Es particularmente valioso considerarlo en relación con los demás puntajes, pues es signo de como el niño resuelve sus problemas. Un alto puntaje de fantaseo frecuentemente descubre al niño con serios problemas de personalidad, aunque no necesariamente de conducta, pues este niño puede no llamar la atención por ser demasiado tranquilo, demasiado "bueno".

Finalmente tenemos el Puntaje Total.

Elaboración del Inventario.-

El inventario fué elaborado por el autor mientras integraba el equipo del Institute for Child Guidance de Nueva York. Se trabajo con niños-problemas remitidos para su estudio y tratamiento intensivos. El método seguido consistió en obtener de clínicos clasificaciones detalla

das acerca de cada sujeto. Se encontró que los niños con una pobre adaptación al grupo (los que se sentían socialmente inferiores) tendían a dar ciertas respuestas. Algo similar ocurría con los mal adaptados a su familia. Los niños proclives al fantaseo tendían a dar otras respuestas y así en los demás aspectos. A partir de estas respuestas típicas fué posible elaborar un sistema de puntuación aplicable a otros tipos de niños.

Las normas se obtuvieron del estudio de 52 niños problemas y de 84 niños "normales".

Confiabilidad y Validez.

La confiabilidad del test se midió en un grupo de 43 niños de -- una escuela privada. Fué pasado dos veces, con un intervalo de un mes entre ambas administraciones. La confiabilidad de los distintos puntajes de diagnóstico fluctuó entre las correlaciones de 0.65 y 0.72. La de los puntajes totales fué $r = 0.72$, con un error probable de 0.046.

En lo que respecta a la validez, la correlación entre los puntajes del test y las clasificaciones proporcionadas por los clínicos es la siguiente: Inferioridad personal, $r = 0.39$; Inadaptación social, $r = 0.43$; Inadaptación familiar, $r = 0.38$; Fantaseo, $r = 0.48$. Estas correlaciones son significativas en el nivel de 1%.

Interpretación de los resultados.

Un puntaje "bajo" indica que el niño evidencia una inadaptación menor que la media. Un puntaje "medio", indica que si bien demuestra -

alguna infelicidad, conflicto o dificultades, el niño ha logrado una -- adaptación media a la vida. Un puntaje "alto" es indicador de un grado de inadaptación más bien grave. Si un niño produce puntajes altos en -- más de un área, puede afirmarse, que presenta más de la cantidad media de dificultades de personalidad y que no es un niño bien adaptado o nor mal.

PROCEDIMIENTO:

- 1.- Aplicación del test de matrices progresivas de J.C. Raven a todos los estudiantes del cuarto y quinto año de primaria de la Escuela "Instituto Félix de Jesús Rougier" en la ciudad de Mexicali, Baja California.
- 2.- Selección de aquellos niños que hayan obtenido un puntaje -- que cae entre los percentiles de 50 ó más.
- 3.- De este último grupo, se hizo un selección aleatoria de 30 - niños, (quince niños y quince niñas).
- 4.- Aplicación del test de adaptación personal de Rogers.
- 5.- Obtención de las calificaciones semestrales promediadas, del grupo seleccionado.
- 6.- Análisis de los datos obtenidos.
- 7.- Correlación entre las variables (adaptación personal y rendi miento académico) y ver si esta es significativa.
- 8.- Conclusiones.

VARIABLES A CONTROLAR:

Nivel socioeconómico = medio o alto.

Inteligencia	= media o superior.
Año Escolar	= cuarto y quinto año de primaria.
Escuela	= mixta católica particular.

VARIABLES EXPERIMENTALES:

V.I.- Adaptación personal.

V.D.- Rendimiento académico.

DEFINICION DE TERMINOS:

Inteligencia: Puntajes obtenidos en el test de Matrices Progresivas de J.C. Raven.

Adaptación personal: Puntaje total obtenido en el test de adaptación personal de Roberts.

Rendimiento Académico: Promedio de las calificaciones semestrales. Se obtuvieron las calificaciones mensuales de Septiembre, Octubre, Noviembre y Diciembre. Estas se promediaron y el resultado obtenido se promedió con la calificación obtenida en la prueba semestral de enero. Después se obtuvieron las calificaciones mensuales de Enero, Febrero, Marzo, Abril y Mayo, así como las calificaciones obtenidas en la prueba final y se hicieron los mismos promedios que el semestre anterior. Los dos promedios resultantes se sumaron y se dividieron entre dos para dar

la calificación denominada rendimiento académico.

AMBIENTE FISICO DE LA ESCUELA:

La Escuela presentaba aulas amplias, buena iluminación y ventilación. Dado que el clima de Mexicali es muy extremo durante el verano, la temperatura en el salón de clase se regula por medio de aparatos de aire acondicionado.

Además, la Escuela consta de extensas áreas verdes, así como - - tres canchas de basketball y volley-ball y tres canchas para foot-ball soccer.

NIVEL DE SIGNIFICACION:

$$\alpha = 0.05 \quad \text{Alfa es igual a } 0.05$$

Esto significa que estamos dispuestos a rechazar la hipótesis H_0 la si una diferencia muestral obtenida ocurre casualmente sólo 5 veces o menos entre 100 (5 por ciento).

ESTADISTICO DE PRUEBA:

$$t = \frac{\sqrt{xy} \sqrt{n-2}}{\sqrt{1-rxy^2}}$$

LIMITACIONES DEL ESTUDIO:

El presente estudio solo será válido para niños que tengan las mismas características y condiciones del grupo en el que se basó el es-

tudio. Esto es, que tengan una edad entre 9 y 11 años, que hayan obtenido en el test de Raven un puntaje que cae entre los percentiles de 50 ó más, de un nivel socioeconómico medio o alto. Que se encuentren cursando el cuarto o quinto año de primaria, en la ciudad de Mexicali, B. C. en una escuela mixta católica particular.

COEFICIENTE DE CORRELACION.

El coeficiente de correlación es un índice que expresa la extensión o grado en que miembros del conjunto de pares ordenados varían de modo concomitante, esto es, varían juntos y en forma correspondiente. - Indica la magnitud y la dirección de la relación. A partir, de ella, - el investigador tiene cierta idea directa del grado de covariación de - las variables.

La correlación varía respecto a su fuerza. Para visualizar diferencias en la fuerza de la correlación podemos utilizar un diagrama de dispersión o dispersigrama, el cual nos describe gráficamente la relación entre dos variables.

Se grafican los resultados, en el dispersigrama, anotando en el eje de la X (abscisa), por lo general, la variable independiente y la variable dependiente se coloca en el eje de las Y (ordenada). Este, - nos demuestra la forma en que los puntajes de las variables cualesquiera X y Y están dispersas en toda la escala de los posibles valores de - los puntajes.

La fuerza de la correlación entre X y Y aumenta a medida que los puntos de un diagrama de dispersión forma el estrecharse más de una línea recta que baja por el centro de la gráfica.

El valor de un coeficiente de correlación puede variar entre una correlación positiva perfecta y una correlación negativa perfecta.

El valor de \sqrt{xy} (coeficiente de correlación) puede variar de -1.00 a $+1.00$. Cuando el valor de \sqrt{xy} es 1.00 ó -1.00 , la relación entre ambas variables es perfecta, pero a medida que decrece la relación entre las dos variables, el valor de \sqrt{xy} también disminuye. Cuando el valor de \sqrt{xy} es igual a 0.00 no hay relación entre las dos variables.

Una relación positiva indica que si se obtienen puntajes altos sobre la variable x, también se tiende a obtener puntajes altos sobre la variable y. Recíprocamente, si se obtienen puntajes bajos sobre x, también se tiende a obtener puntajes bajos sobre y.

Existe una relación negativa si se obtienen puntajes altos sobre la variable x y se tiende a obtener puntajes bajos sobre la variable y. Y a la inversa, si se logran puntajes bajos sobre x, se tiende a lograr puntajes altos sobre y.

Como explicamos anteriormente, los coeficientes de correlación se encuentran generalmente entre -1.00 y $+1.00$ como sigue:

- 1.00 correlación negativa perfecta.
- 0.95 correlación negativa fuerte.

-0.50	correlación negativa moderada.
-0.10	correlación negativa débil.
0.00	ninguna correlación.
+0.10	correlación positiva débil.
+0.50	correlación positiva moderada.
+0.95	correlación positiva fuerte.
+1.00	correlación positiva perfecta.

Con respecto al grado de asociación, mientras más cerca se encuentren los valores numéricos de 1.00 en una u otra dirección, mayor es la fuerza de correlación. En tanto que la fuerza de una correlación es independiente de su dirección, podemos decir que -0.10 y +0.10 son iguales en cuanto a fuerza (ambas son muy débiles) y que -0.95 y +0.95 también tienen igual fuerza (ambas son muy fuertes).

Con la ayuda del coeficiente de correlación de Pearson (r) podemos determinar la fuerza y la dirección de la relación entre las variables X y Y, las cuales han sido medidas al nivel por intervalos.

De acuerdo con la fórmula para calcular la r de Pearson:

$$r = \frac{N \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[N \sum X^2 - (\sum X)^2][N \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

donde:

- r = el coeficiente de correlación de Pearson.
- N = el número total de pares de puntajes X y Y
- X = puntaje crudo en la variable X
- Y = puntaje crudo en la variable Y

El coeficiente de correlación nos da una medida exacta de la fuerza y la dirección de la correlación en la muestra que se está estudiando. Si hemos tomado una muestra aleatoria de una población específica, es posible que aún busquemos determinar si la asociación obtenida entre X y Y existe en la población y no se debe solamente al error de muestreo. Esto es, el hecho de haber encontrado el valor de r_{xy} en una muestra de pares no responde necesariamente a la pregunta de si existe una correlación en la población.

Para comprobar la significación de una medida de correlación - usualmente planteamos la hipótesis nula de que no existe correlación en la población. Con respecto al coeficiente de correlación de Pearson, la hipótesis nula afirma que no existe correlación:

$$H_0 : r = 0$$

en tanto que la hipótesis alterna establece que si existe correlación:

$$H_a : r \neq 0$$

Comprobemos la hipótesis nula seleccionando un nivel de confianza (en el presente estudio es de 0.05) y calculando una prueba de significancia apropiada. Para comprobar la significancia de la r de Pearson podemos calcular una razón T con los grados de libertad iguales a $N - 2$ (N es igual al número de pares de puntajes). Con este fin, la razón t_c se puede calcular por la fórmula:

$$t_c = \frac{r \sqrt{N-2}}{\sqrt{1-r^2}}$$

donde:

t_c = es el valor calculado en base a r para compararlo con t de tablas.

N = el número de pares de puntajes X y Y .

r = el coeficiente de correlación de Pearson obtenido.

Comprobamos la significancia de un coeficiente de correlación dado, consultando la tabla de valores de t al nivel de confianza usado -- (en este caso $\alpha = 0.05$) y con sus grados de libertad. Si la razón t_c calculado es mayor en valor absoluto que el valor de la tabla requerido, podemos rechazar la hipótesis nula de que $r = 0$ y aceptar la hipótesis de investigación de que $r \neq 0$.

Requisitos para el uso del coeficiente de correlación de Pearson:

Se deben de tomar en cuenta los siguientes requisitos con el fin de emplear correctamente el coeficiente de correlación de Pearson, como medida de asociación entre las variables X y Y .

1.- Una relación lineal en línea recta. La r de Pearson es útil solamente para detectar una correlación lineal en línea recta entre X y Y .

2.- Los datos de intervalo: ambas variables, X y Y , deben medirse al nivel por intervalos de manera que se puedan asignar puntajes.

3.- El muestreo aleatorio: los miembros de la muestra deben haberse extraído aleatoriamente de una población específica.

4.- Las características normalmente distribuidas: la prueba de

la significación de la χ^2 de Pearson requiere que tanto la variable X como la Y estén normalmente distribuidas en la población. En muestras pequeñas, el no llenar el requisito de características normalmente distribuidas puede menoscabar seriamente la validez de la χ^2 de Pearson. No obstante, este requisito es secundario cuando la magnitud de la muestra es igual o mayor que 30 casos.

TABLA DE DATOS

SUJETO	INTELIGENCIA	IP	IS	IF	F	PT	CALIFICACION
1	Perc. 50 Rango III+	8	21	3	5	37	9.23
2	Perc. 95 Rango I	14	22	7	6	49	9.30
3	Perc. 50 Rango III	16	20	14	6	56	8.85
4	Perc. 95 Rango I	11	9	8	3	31	9.68
5	Perc. 75 Rango II	13	19	8	1	41	8.90
6	Perc. 50 Rango III+	19	16	8	4	47	8.80
7	Perc. 90 Rango II+	13	14	7	6	40	9.14
8	Perc. 75 Rango II	15	15	7	3	40	9.
9	Perc. 50 Rango III+	14	6	6	4	30	8.09
10	Perc. 75 Rango II	13	20	12	8	53	8.54
11	Perc. 75 Rango II	15	22	7	4	48	9.14
12	Perc. 90 Rango II+	13	15	7	2	37	9.35
13	Perc. 50 Rango III+	9	13	4	7	43	9.04
14	Perc. 75 Rango II	20	4	12	0	36	8.34
15	Perc. 75 Rango II	10	12	4	2	28	8.66

SUJETO	INTELIGENCIA	IP	IS	IF	F	PT	CALIFICACION
16	Perc. 75 Rango II	13	19	2	5	39	9.47
17	Perc. 50 Rango III+	24	19	6	8	57	8.37
18	Perc. 90 Rango II+	4	11	3	6	24	9.04
19	Perc. 75 Rango II	7	14	4	4	29	8.21
20	Perc. 50 Rango III+	18	10	3	2	33	8.71
21	Perc. 75 Rango II	9	14	5	2	30	9.26
22	Perc. 95 Rango I	18	16	8	3	45	8.99
23	Perc. 50 Rango III+	13	12	10	4	39	9.88
24	Perc. 95 Rango I	13	30	8	7	58	8.33
25	Perc. 90 Rango II+	8	21	6	7	42	8.73
26	Perc. 95 Rango I	26	21	14	7	62	7.71
27	Perc. 95 Rango I	15	10	12	4	41	9.26
28	Perc. 90 Rango II+	16	26	11	6	57	8.45
29	Perc. 90 Rango II+	10	13	10	0	33	9.23
30	Perc. 95 Rango I	10	14	5	2	31	9.87

IP = INFERIORIDAD PERSONAL
IS = INADAPTACION SOCIAL
IF = INADAPTACION FAMILIAR
F = FANTASEO
PT = PUNTAJE TOTAL

RANGO I INTELLECTUALMENTE SUPERIOR: Si su puntaje iguala o sobrepasa el percentil 95 para sujetos de su grupo de edad.

RANGO II DEFINITIVAMENTE SUPERIOR AL TERMINO MEDIO: Si su puntaje iguala o sobrepasa el percentil 75.

RANGO II+ Si su puntaje iguala o sobrepasa el percentil 90.

RANGO III INTELLECTUALMENTE TERMINO MEDIO: Si su puntaje cae entre los percentiles 25 y 75

RANGO III+ Si su puntaje sobrepasa el percentil 50.

TABLA DE RESULTADOS

	X	X ²	Y	Y ²	XY
1	37	1369	9.23	85.1929	341.51
2	49	2401	9.30	86.4900	455.70
3	56	3136	8.85	78.3225	495.60
4	31	961	9.68	93.7024	300.08
5	41	1681	8.90	79.2100	364.90
6	47	2209	8.80	77.4400	413.60
7	40	1600	9.14	83.5396	365.60
8	40	1600	9	81	360
9	30	900	8.09	65.4481	242.70
10	53	2809	8.54	72.9316	452.62
11	48	2304	9.14	83.5396	438.72
12	37	1369	9.35	87.4225	345.95
13	43	1849	9.04	81.7216	388.72
14	36	1296	8.34	69.5556	300.24
15	28	784	8.66	74.9956	242.48
16	39	1521	9.47	89.6809	369.33
17	57	3249	8.37	70.0569	477.09
18	24	576	9.04	81.7216	216.96
19	29	841	8.21	67.4041	238.09
20	33	1089	8.71	75.8641	287.43
21	30	900	9.26	85.7476	377.80
22	45	2025	8.99	80.8201	404.55
23	39	1521	9.88	97.6144	385.32
24	58	3364	8.33	69.3889	483.11

	X	X ²	Y	Y ²	XY
25	42	1764	8.73	76.2129	366.66
26	62	3844	7.71	56.4441	478.02
27	41	1681	9.26	85.7476	379.66
28	57	3249	8.45	71.4025	481.65
29	33	1089	9.23	85.1929	304.59
30	31	961	9.87	97.4169	305.97
	$\Sigma X = 1236$	$\Sigma X^2 = 53942$	$\Sigma Y = 267.57$	$\Sigma Y^2 = 2391.2275$	$\Sigma XY = 10964.65$

$$r = \frac{N \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[N \sum X^2 - (\sum X)^2][N \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

$$r = \frac{30 (10964.65) - (1236)(267.57)}{\sqrt{30 (53942) - (1236)^2} \sqrt{30 (2391.2277) - (267.57)^2}}$$

$$r = \frac{328939.50 - 330716.52}{\sqrt{(1618260 - 1527696)(71736.831 - 71583.704)}}$$

$$= \frac{-1777.02}{\sqrt{(90564)(143.127)}}$$

$$= \frac{-1777.02}{\sqrt{12962153}}$$

$$= \frac{-1777.02}{3600.2990}$$

$$= -.4935756$$

COMPROBANDO LA SIGNIFICANCIA DE LA r DE PEARSON

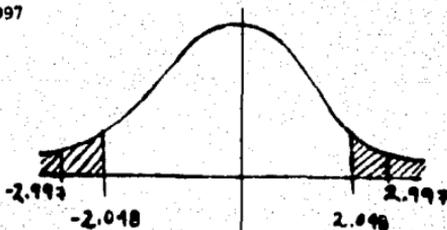
$$T_c = \frac{r \sqrt{N-2}}{\sqrt{1-r^2}}$$

$$T_c = \frac{-.493 \cdot 28}{\sqrt{1 - (.493)^2}}$$

$$T_c = \frac{-.493 (5.291)}{\sqrt{1 - .243}}$$

$$T_c = \frac{-2.608}{.870}$$

$$T_c = -2.997$$



Una razón significativa debe ser igual o mayor en valor absoluto que 2.048 al nivel de confianza de 0.05 con 28 grados de libertad.

CONCLUSION: Ya que nuestra razón t calculada $t_c = |-2.997|$ es mayor que el valor requerido podemos rechazar la hipótesis nula de que $r = 0$ y aceptar la hipótesis de investigación de que $r \neq 0$.

CONCLUSIONES

En la presente investigación se vió que existe una relación entre adaptación personal y rendimiento académico. Sin embargo, si bien se da una relación correlacional, esto no indica la causa. El éxito en los estudios puede causar una adaptación personal satisfactoria - igual que ésta puede causar aquél, o ambos pueden ser causados por una tercera variable tal como la clase social o la calidad de las experiencias escolares del pasado. Hasta que algún estudio dé pruebas fehacientes de que la adaptación personal de un individuo con respecto a su rendimiento influye significativamente en el nivel de sus realizaciones futuras, la cuestión de la causalidad no tendrá respuesta total.

Cabe afirmar que esta comprobación no es de modo alguno absoluta, sino relativa al medio y las circunstancias en que se efectuaron, y están sujetas a nuevas revisiones.

La correlación o magnitud de las relaciones entre dos variables es siempre relativa a la luz de éstas. Esto implica que mientras nosotros encontramos una correlación de -0.49 (a mayor puntuación en el test de adaptación personal, esto es mayor inadaptación, menor rendimiento académico) la correlación podría ser mucho más alta o baja en otras poblaciones y condiciones diferentes.

SUGERENCIAS

Dado que el rendimiento académico y la adaptación personal en el trabajo escolar parecen estar relacionadas. Consideramos que los siguientes dos puntos ayudarían a aumentar los niveles de adaptación personal y por consiguiente el rendimiento.

1.- El como se ve el estudiante a sí mismo es de importancia prima. La escuela puede ayudar a los estudiantes a formarse conceptos de sí mismos positivos. El estudiante que muestre un futuro académico prometedor debería ser ayudado a verse a sí mismo como un futuro universitario. Las críticas negativas deben evitarse; en su lugar, los pa-dres y maestros deberían ayudar al niño a formarse un sentimiento de valor personal.

2.- Las actitudes de la comunidad, y de los amigos hacia el de-
sempeño intelectual tiene una influencia poderosa en la motivación y el logro académico. La escuela debe saber cuales son estas actitudes, ayudar a desarrollarlas en direcciones deseables, y asistir al estudiante a identificarse con grupos orientados constructivamente.

BIBLIOGRAFIA

- ARKOFF, Abe. Adjustments and Mental Health. New York: McGraw-Hill, -
1968.
- ATWATER, Eastwood. Psychology of Adjustment. New Jersey: Prentice-
Hall, Inc., 1979.
- AXLINE, Virginia M. Dibs en Busca del Yo. 8va. Ed. México: Ed. Dia-
na, 1981.
- BIGGES, M. L. Bases Psicológicas de la Educación. México: Ed. Trillas,
1970.
- BRIKLIN, Barry, y Patricia Bricklin. Bright Child - Poor Grades. New
York: Dell Publishing Co. Inc., 1967.
- CALHOUN, James F. y Joan Ross Accella. Psychology of Adjustment and
Human Relationships. New York: Random House, Inc., 1978.
- COLDWELL, John Holt. How Children Fail. New York: Pitman Publishing
Corporation, 1968.
- CROW, Alice. Educational Psychology. New Jersey: Littlefield, Adams
and Co., 1972.
- DERLEGA, Valerian J., y Louis H. Janda. Personal Adjustments. Illinois
Scott, Foresman and Company, 1979.
- DI CAPRIO, Nicholas S. Teoría de la Personalidad. México: Interamerica
na, 1976.

- FADIMAN, James, y Robert Frazer. Teorías de la personalidad. México: Harla, 1979.
- GILMER V. Von Haller. Psicología General. 2da. ed. México: Harla 1973
- GLANZ, Edward C., y Ernest B. Waltson. An Introduction to Personal Adjustment. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1958.
- GOLD, Milton J. Education of the Intellectually Gifted. Ohio: Charles E. Merrill Books, Inc., 1965.
- GORLOW, Leon, y Walter Katrovsky. Readings in the Psychology of Adjustments. 2da. ed. New York: McGraw-Hill, 1968.
- JOHNSON, David W. Psicología social de la educación. Argentina: Ed. Kapelusz, 1972.
- KRFLINGER, Fred N. Investigación del comportamiento. 2da. ed. México: ed. Interamericana, 1982.
- Lazarus, Richard S. Patterns of Adjustment and Human Effectiveness. - New York: McGraw-Hill, 1969.
- LAZARUS, Richard S. Personality and adjustment. New York: Prentice Hall Foundations, 1964.
- LEBINGER, Otto. Diseños para una comunicación persuasiva. México: Ed. El Manual Moderno, 1979.
- LEVIN, Jack. Fundamentos de Estadística de la Investigación Social. 2da. ed. México: Harla, 1977.

- MASLOW, Abraham. "La Motivación deficiente y la motivación para el desarrollo". Polémicas sobre Educación. Editado por William F. O'Neill. México: Ed. Concepto, 1979.
- MASLOW, Abraham. "Las personas que se realizan a sí mismas: Estudio de la salud psicológica". Polémicas sobre Educación. Editado por William F. O'Neill. México: Ed. Concepto 1979.
- MOULY, George. Psicología para la enseñanza. México: ed. Interamericana 1976.
- PAPALIA, Diane E., y Sally Wendkos Olds. Sicología del Desarrollo. México: McGraw-Hill, 1979.
- ROGERS, Carl R. El Proceso de Convertirse en Persona. Buenos Aires. Ed. Paidós, 1975.
- ROGERS, Carl R. Libertad y Creatividad en la Educación. 1ra. ed. Buenos Aires: Ed. Paidós, 1975.
- SAWREY, James M., y Charles W. Telford. Psychology of Adjustment. 2da. ed. Boston: Allyn and Bacon. Inc., 1968
- SECORD, Paul F., y Carl W. Backman. Psicología Social. México: ed. McGraw-Hill, 1976.
- SINGER, Robert D., y Anne Singer. Psychological Development in Children. Philadelphia: W.B. Saunders Company, 1969. g

SHAFFER, Laurance Frederic, y Edwar Shoben, Jr. The Psychology of Adjust-
ment. 2da. ed. Boston: The Riverside Press Cambridge, 1956.

WHITTAKER, James O. Psicología. 3ra. ed. México: ed. Interamericana,
1981.