

31961
5
25j



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
" I Z T A C A L A "
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO
PSICOLOGIA

LA AUTOESTIMA EN EL NIÑO DISLEXICO

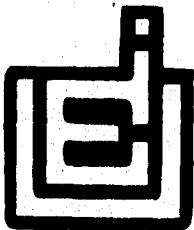
T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
MAESTRIA EN MODIFICACION DE CONDUCTA

P R E S E N T A :
LORNA LETICIA SANTIN HODGES

ASESOR: MTRA. LAURA EDNA ARAGON BORJA

1996



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A Arturo Silva, porque siempre confió en mis capacidades y me apoyó académicamente.

A Laura Edna Aragón por su ayuda incondicional en la realización de este trabajo y por todo su estímulo y aportaciones que contribuyeron a enriquecerlo y darle mayor profesionalismo.

A Vidal Vargas por su sensibilidad, su capacidad de escucha y su interés por mi trabajo.

A Yolanda Guevara porque sus comentarios me permitieron mejorar puntos que era necesario elaborar con más esmero en esta investigación.

A Milagros Damián porque me hizo posible advertir formas y recursos disponibles para perfeccionar este trabajo.

DEDICATORIA

A DARIO, MI TODO.

RESUMEN

Investigaciones realizadas sugieren que en toda comunidad escolar existe aproximadamente un 15% de niños que se desempeñan académicamente en un nivel inferior al normal (Gaddes, 1985). Muchos de ellos, en tercer grado de primaria, no saben leer ni siquiera al nivel esperado para un niño de 7 años.

Diversos autores (Coopersmith, 1959, y Hill y Sarason, 1966, citados por Mc. Candless, 1967) reportan correlación entre autoconcepto positivo y logros escolares. Ajuriaguerra (1977) menciona que los trastornos afectivos son extremadamente frecuentes en la dislexia. Young y Collins (1992) reportan mayor incidencia de problemas emocionales en lectores deficientes que en niños normales. Aragón (1990) y Young y Collins (1992) relacionan problemas de lectura con baja autoestima.

Madaule (1978) manifiesta que el niño con problemas de lectura tiene una historia de fracasos que le hace dudar profundamente de sí mismo. Vivencias de incompetencia académica le hacen anticipar nuevos fracasos. No se siente eficaz ni capaz de cubrir las demandas escolares que se le plantean.

Los programas remediales para niños con problemas de lectura deben adaptarse a las necesidades específicas de cada chico. Esto será posible en la medida en que se tenga cuidado de evaluar y definir cuidadosamente cuáles son los aciertos y cuáles los errores del niño en actividades de lectura. Si esto se realiza de manera adecuada, con técnicas pedagógicas apropiadas, puede conducirse al niño a aumentar su eficacia y su competencia para realizar tareas que anteriormente le eran imposibles de llevar a cabo.

Si además de ello se diseñan estrategias para incrementar su autoestima, el efecto del programa terapéutico será mayor ya que una persona con buena autoestima enfrenta con mayor confianza los retos y logra mayor grado de éxito.

NOTA ACLARATORIA

En sus inicios, este trabajo pretendió, como su título lo especifica, buscar la relación existente entre la autoestima y la dislexia. Conforme se avanzó en la revisión bibliográfica del tema, se llegó a contar con tanta información, que rebasaba ampliamente los objetivos de la investigación inicial. Fue esa la razón que llevó a replantear los objetivos del trabajo y optar por modificar el título del mismo, de manera que pudiera abarcar a cualquier niño con problemas escolares y no solamente a aquellos que presentan problemas con la lectura y que han sido diagnosticados como disléxicos. En este sentido, el título que se pretendió darle fue el de autoestima y fracaso escolar.

Por situaciones ajenas, y que son cuestiones propiamente administrativas, no fue posible cambiar el título de este trabajo. No obstante, la temática abordada corresponde al fracaso escolar en general, y no solamente a la dislexia. Por esta razón el lector encontrará que el contenido presentado difiere del título. Dentro de la revisión bibliográfica se incluyen datos y fuentes que se refieren específicamente a dislexia, a los que el lector interesado podrá remitirse para encontrar más información al respecto.

AUTOESTIMA Y FRACASO ESCOLAR

| | |
|--|--------|
| I. INTRODUCCION | Pág. 1 |
| II. OBJETIVOS DEL TRABAJO | 4 |
| III. REVISION BIBLIOGRAFICA | 6 |
| 1. LA AUTOESTIMA COMO OBJETO DE ESTUDIO. SU IMPORTANCIA EN LA CONDUCTA DE LOS INDIVIDUOS | 6 |
| 1a. DEFINICIONES DE AUTOESTIMA | 8 |
| 1b. LA AUTOESTIMA COMO SENTIDO DE EFICACIA O DE COMPETENCIA | 12 |
| 1c. LA AUTOESTIMA COMO SENTIDO DE DIGNIDAD PERSONAL | 12 |
| 1d. AUTOESTIMA, BASE DEL COMPORTAMIENTO | 13 |
| 2. AUTOESTIMA Y COMPORTAMIENTO | 15 |
| 2a. EFECTOS DE LA AUTOESTIMA EN EL COMPORTAMIENTO | 16 |
| 2b. EL MECANISMO DE LA AUTO-EFICACIA | 19 |
| 2c. RELACION ENTRE AUTOESTIMA Y CONFIANZA EN SÍ MISMO | 23 |

| | | |
|-------|---|----|
| 3. | DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA | 25 |
| 3a. | AUTOCONOCIMIENTO OBJETIVO, FUNDAMENTO DE LA AUTOESTIMA | 25 |
| 3b. | FACTORES QUE CONTRIBUYEN AL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA | 29 |
| 3b.1. | EL PAPEL DE LA ACEPTACIÓN EN EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA | 30 |
| 3b.2. | EL ÉXITO Y SU VALOR EN EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA | 32 |
| 3b.3. | REPERCUSIÓN DEL FRACASO EN EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA | 34 |
| 3b.4. | RELACIÓN ENTRE ASPIRACIONES PERSONALES Y AUTOESTIMA | 35 |
| 3c. | COMPETENCIA Y SENTIMIENTO DE AUTOEFICACIA | 37 |
| 4. | AUTOESTIMA Y LOGROS ESCOLARES | 40 |
| 4a. | AUTOESTIMA Y COMPORTAMIENTO ESCOLAR | 42 |
| 4b. | EL DESEMPEÑO CONFORME A LAS DEMANDAS ESCOLARES. MEDIDA OBJETIVA DEL ÉXITO ACADÉMICO; EL BUEN ESTUDIANTE | 46 |
| 4c. | LOS MAESTROS EXITOSOS. PRINCIPIOS QUE FAVORECEN EL BUEN RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS | 48 |

| | | |
|-----|---|-----|
| 5. | EL FRACASO ESCOLAR | 51 |
| 5a. | EL PROBLEMA DEL FRACASO ESCOLAR | 53 |
| 5b. | DIFICULTADES ESCOLARES | 55 |
| 5c. | DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO | 61 |
| 5d. | PREVALENCIA DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE | 71 |
| 5e. | RELACIÓN ENTRE APRENDIZAJE Y ADAPTACIÓN PERSONAL Y SOCIAL | 74 |
| 5f. | CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR | 80 |
| 5g. | APROXIMACION CONDUCTUAL A LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE | 89 |
| 6. | IMPACTO DEL FRACASO ESCOLAR | 93 |
| 6a. | DISCREPANCIA ENTRE EXPECTATIVAS Y LOGROS: SUS CONSECUENCIAS | 95 |
| 6b. | LA ESCUELA, LOS MAESTROS Y LOS PADRES DE FAMILIA. SUS EXPECTATIVAS ANTE EL DESEMPEÑO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS | 97 |
| 6c. | EL NIÑO QUE NO APRENDE. ACTITUDES DE PADRES Y MAESTROS FRENTE AL DESEMPEÑO DEFICIENTE | 100 |
| 6d. | AUTOESTIMA EN EL ALUMNO CON BAJO RENDIMIENTO | 105 |

| | | |
|------|---|-----|
| 7. | PROGRAMAS CORRECTIVOS | 110 |
| 7a. | PRINCIPIOS GENERALES DE LA ENSEÑANZA CORRECTIVA | 113 |
| 7b. | ANÁLISIS APLICADO A LA CONDUCTA: EL ENFOQUE CONDUCTUAL EN EL MANEJO DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE | 117 |
| 7c. | PROGRAMAS ESCOLARES PARA DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA | 131 |
| 7d. | LA AUTOESTIMA COMO OBJETIVO ESCOLAR | 134 |
| 7e. | CONDICIONES QUE PROMUEVEN EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA EN EL SALON DE CLASE | 136 |
| | | |
| IV. | METODO | 143 |
| | EL PROBLEMA | 143 |
| | IMPORTANCIA DEL ESTUDIO | 149 |
| | OBJETIVOS | 153 |
| | DEFINICION DE TERMINOS | 154 |
| | PROCEDIMIENTO | 155 |
| | RESULTADOS | 158 |
| | CONCLUSIONES DEL ESTUDIO | 161 |
| | DISCUSION | 165 |
| | CONCLUSIONES GENERALES | 174 |
| | BIBLIOGRAFIA | 180 |
| | GRAFICAS | |
| | CUESTIONARIO DE AUTOESTIMA PARA NIÑOS DE STANLEY COOPERSMITH | |

INTRODUCCION

No obstante que cursar la escuela primaria se considera un derecho y un deber de todo ciudadano en nuestro país, el aprendizaje, que para algunos resulta algo tan natural, representa para otros un obstáculo insufrible. El gran número de chicos que avanzan con grandes tropiezos en la escuela primaria son un problema tanto para sus maestros, como para sus compañeros, administradores escolares y familia. Hay muchos alumnos que han llegado a tercero de primaria y no saben ni siquiera leer al nivel esperado para un niño de 7 años.

La mayor parte del tiempo que el niño permanece en la escuela se ocupa en actividades tales como lectura, escritura, ortografía y aritmética. ¿Cómo explicar entonces que muchos alumnos después de 12 ó 13 años de asistir a instituciones escolares no dominen habilidades de lectura y expresión escrita u oral, menos aún que no posean una cultura básica en materias tales como ciencias naturales, ciencias sociales, o que no puedan resolver problemas aritméticos elementales y cotidianos?

Si las escuelas no han logrado que los alumnos en su totalidad lleguen a dominar los contenidos de enseñanza-aprendizaje de que se ocupan sus maestros, tal vez sería conveniente revisar los procedimientos, métodos y materiales que se utilizan para tales actividades, al igual que la efectividad de los programas de entrenamiento de nuestros maestros.

Dada la situación histórico-social del momento, que se caracteriza por cambios rápidos, parece fundamental enseñar a los alumnos aquellas habilidades que les permitan adaptarse inteligentemente a tales cambios. Lo que se debería pretender, finalmente, sería enseñar a los alumnos cómo aprender de modo efectivo y eficiente, y cómo aplicar la información y las habilidades que han aprendido: se buscaría en última instancia que la persona supiera leer, escribir, utilizar habilidades

AUTOESTIMA Y FRACASO ESCOLAR

matemáticas, organizar y expresar ideas, tomar decisiones inteligentes, resolver problemas de modo racional y mantener un espíritu de investigación.

Diversas investigaciones (Coopersmith, 1981; Reasoner, 1982; Bandura, 1986; Verduzco, 1992; Branden, 1993) demuestran que entre la autoestima y la efectividad personal existe una relación muy estrecha. Las personas que fracasan en cumplir las tareas que corresponden a su edad se sienten devaluadas; la devaluación apaga aún más su motivación, factor indispensable para la superación de sus dificultades; las dificultades acrecentadas disminuyen aun más su sentimiento de dignidad personal y valía, y el círculo continúa indefinidamente.

La autoestima es un proceso de juicio personal que permite a las personas concluir que son dignas y valiosas o que, por el contrario, no lo son. El niño que a causa de sus problemas escolares se siente incapaz, falto de éxito, sin apoyo ni aceptación del exterior, perderá su sentido de valor personal.

Si el problema que experimenta es real -es decir, que sus intentos por aprender son un fracaso- lo más común es que comience a tener dudas sobre sí mismo. No es raro que piense que algo dentro de sí está mal puesto que sus compañeros aprenden y él no; ellos han obtenido buenas calificaciones y él no; ellos son felicitados por sus maestros, y él es castigado porque constantemente está retrasado con respecto al grupo. Si aunado a esto comienza a recibir críticas del exterior en forma de burlas, regaños, exhortaciones que lo invitan a poner más atención y a que se esfuerce, no pasará mucho tiempo antes de que su autoestima se vea completamente afectada. Y justamente eso es lo común: los niños con problemas escolares suelen tener una historia de críticas provenientes de sus maestros, de sus compañeros, de sus padres y de sí mismos, que aumentan sus dudas sobre sus capacidades personales y disminuyen sus sentimientos de autoeficacia.

La capacidad de observación clínica que poseen los especialistas, les permite advertir que los niños con problemas escolares son inseguros y tienen niveles bajos de autoestima. Los estudiantes que no están seguros de sí mismos, o que esperan

fracasar, se inclinan a no intentar un mayor esfuerzo y a darse por vencidos; no se esfuerzan por lograr nada, ya que su preocupación constante es tratar de no sentirse tan mal y evitar enfrentarse al fracaso.

En los programas correctivos para alumnos con problemas académicos, el papel que juega el maestro resulta clave. Experiencias en otros países (Celia, 1988) han permitido advertir que cuando un maestro se sabe respetado en su identidad personal y profesional, y cuando se le ha hecho sentir participe importante en el proceso de formación social y cultural de los ciudadanos, llega a sentirse responsable del éxito o fracaso de sus alumnos, y a considerar su rendimiento escolar como un reto personal. Se entiende entonces que los sentimientos de autoestima de un maestro son fundamentales para que ejerza su labor docente con dignidad y eficacia. No es el método la clave sino la actitud flexible y creativa del maestro que es capaz de colocarse al nivel del alumno con dificultades para idear procedimientos alternativos que faciliten al chico captar y asimilar los contenidos de enseñanza-aprendizaje.

La autoestima es fundamental para el desarrollo sano de los individuos; el fracaso constante o repetitivo repercute en forma dañina en la autoestima de aquellos que lo experimentan. He aquí un planteamiento que relaciona a la autoestima con el fracaso escolar. Que sirva para reflexión personal de los maestros y especialistas en educación, que a diario tienen que enfrentarse al problema de ayudar a chicos con dificultades escolares a superar sus deficiencias académicas y emocionales.

II. OBJETIVOS DEL TRABAJO

Mediante este trabajo se pretende, en la primera parte, contribuir a realizar un análisis de lo que algunos autores han investigado sobre la autoestima en general y sobre la autoestima en relación con el fracaso escolar; en la segunda, se busca dar a conocer los resultados de una investigación de campo llevada a cabo con escolares mexicanos de alto y bajo rendimiento académico, con el fin de relacionar su autoestima con su desempeño escolar .

Para lograr todo esto se llevará a cabo primeramente una revisión bibliográfica de las principales contribuciones que se han hecho sobre el tema de la autoestima dentro del campo de la psicología, iniciando con el análisis de las definiciones que se han dado acerca del constructo autoestima, para a continuación relacionar la autoestima como medida subjetiva con el comportamiento de los individuos.

Se abordarán los distintos factores que, de acuerdo con los autores Investigados, contribuyen al desarrollo de la autoestima en general; y por lo que respecta al desempeño académico, se analizará la relación que guarda la autoestima con los logros escolares, sin desatender el papel fundamental que desempeña el maestro en este sentido. Se analizará el impacto negativo que ejercen las demandas del

AUTOESTIMA Y FRACASO ESCOLAR

sistema educativo tradicional en la autoestima de los alumnos que fracasan, la importancia de un diagnóstico pedagógico adecuado, y las contribuciones que ha hecho la aproximación conductual a la resolución de los problemas de aprendizaje.

Como último punto de la revisión bibliográfica, se plantearán distintos programas escolares que se han implementado en distintas partes del mundo con el fin de desarrollar la autoestima de los escolares.

En la segunda parte del trabajo que corresponde a la fase de investigación de campo, se darán a conocer los resultados de una exploración efectuada con escolares mexicanos, en una escuela oficial. Mediante esta investigación se buscó comprobar cómo el bajo rendimiento académico afecta a la buena autoestima de los alumnos. Se especifica cómo fue seleccionada la población de estudio, cuál fue el instrumento utilizado para determinar el grado de autoestima de los chicos, cómo fue llevada a cabo la investigación, y los resultados de la misma.

III. REVISION BIBLIOGRAFICA

1. LA AUTOESTIMA COMO OBJETO DE ESTUDIO SU IMPORTANCIA EN LA CONDUCTA DE LOS INDIVIDUOS.

La experiencia nos permite advertir que las personas difieren en su comportamiento en múltiples formas. ¿Por qué hay personas que se plantean metas superiores, mientras que otras disminuyen sus aspiraciones?, ¿por qué algunos redoblan su esfuerzo al enfrentarse a los obstáculos, y otros se rinden ante ellos?, ¿cuál es la razón de que unos anticipen consecuencias agradables y otros garanticen el fracaso?, ¿cómo unos eligen conductas por encima de lo que se estiman capaces, cuando muchos prefieren evitar este tipo de tareas?

De acuerdo con Bandura, en su obra *Social Foundations of Thought and Action* (1986), las personas regulan su comportamiento a través de estándares interiores y reacciones auto-evaluadoras. El dice que quizás no haya nada que influya más en la vida cotidiana de las personas que las concepciones que tienen sobre sus propias capacidades. Piensa que los pensamientos de autorreferencia intervienen entre los conocimientos y la acción. Bandura afirma que el éxito no depende solamente de la propia capacidad sino que es requisito indispensable, además, poseer un buen juicio acerca de uno mismo: es este juicio personal el que controla los eventos de la vida de la gente. *Lo que la gente cree sobre sí misma influye en su funcionamiento psicosocial.*

Y si este juicio personal controla el comportamiento de las personas; ¿no sería conveniente, entonces, tomarlo como objeto de estudio para saber cómo se desarrolla, qué factores intervienen en su formación, y cómo podemos influir en él con miras a modificar la conducta?

Coopersmith, en *The Antecedents of Self-esteem* (1981), utiliza el término autoestima para denominar a estas actitudes evaluativas que un individuo tiene hacia su propia persona, contemplada como un objeto. La autoestima -para este autor- expresa una actitud de aprobación o desaprobación del sujeto hacia sí mismo. Indica la extensión hacia la cual uno se cree capaz, significativo, exitoso y valioso. Es un juicio personal del Individuo hacia sí mismo; es una experiencia subjetiva que la persona transmite a otros a través de reportes verbales y de otras conductas expresivas abiertas. Para Coopersmith la autoestima está asociada significativamente con los sentimientos de satisfacción y el funcionamiento efectivo de las personas; no obstante, reconoce que se necesitan aún muchas más investigaciones que pongan en evidencia cómo específicamente se relacionan la autoestima y el comportamiento de las personas.

Janis (1954; citado por Coopersmith, 1981) condujo una investigación que lo llevó a concluir que las personas con baja autoestima son más sumisas y menos capaces de distinguir estímulos amenazadores que las personas con autoestima alta. Así mismo las personas con alta autoestima son más propensas a asumir roles activos en los grupos, a expresar sus puntos de vista con frecuencia y de manera efectiva, están menos invadidas de temores y ambivalencia, menos preocupadas por sentimientos de duda y desórdenes de personalidad, y se conducen más directa y realísticamente a sus metas.

Estudios realizados con niños (Reasoner, 1982) muestran cómo los que tienen buena autoestima se muestran ávidos por aprender y se relacionan bien con sus compañeros.

Investigaciones que relacionan autoestima con desempeño escolar (Bledsoe, 1984; Brookover, Thomas y Patterson, 1984; Bodwin, 1984, citados por Verduzco y Lara, 1989) han puesto en evidencia que los niños con alta autoestima tienen mejores resultados en su trabajo escolar que los niños con niveles más bajos de autoestima.

Otros estudios (Quimby, 1984 y Shaw y Alves, 1984; citados también por Verduzco y Lara, 1989) manifiestan que los estudiantes que no están seguros de sí mismos o que esperan fracasar se inclinan a no intentar un mayor esfuerzo y a darse por vencidos.

1a. DEFINICIONES DE AUTOESTIMA

La investigación de la autoestima ha sido enfocada desde diferentes perspectivas. Weells y Marwell (citados por Verduzco en 1992) la subdividen en cuatro grupos básicos: como **actitud de aprobación o desaprobación** hacia uno mismo; como **discrepancia entre las metas y los logros**; como **respuesta psicológica al proceso actitudinal o perceptual**; como **componente regulador del sistema del sí mismo ante la tensión**.

Verduzco y Lara (1989) dicen que el término autoestima ha dado lugar a un gran número de definiciones discrepantes que caracterizan diferentes puntos de vista teóricos: De esta manera -dicen- Maslow la categorizó en 1954 como una **necesidad**; Coopersmith en 1981 como una **actitud** y como una **condición necesaria para el logro**; White, en 1964, como una **consecuencia del nivel de**

competencia o habilidades y Fitts, en 1972, como un **indicador de salud mental**. Mencionan también que la autoestima ha sido considerada como factor etiológico en la depresión (Beck, 1967), en la ansiedad (Rosenberg, 1962) y problemas de alcoholismo (Mc Cord y Mc Cord, 1960)

Según Hovland y Janis (1959, citados por Coopersmith, 1981), la autoestima se refiere al proceso de juicio en el cual el individuo examina su actuación, capacidades y atributos de acuerdo con sus estándares y valores personales y llega a una decisión sobre su propia dignidad o valía. Estas actitudes hacia sí mismo pueden medirse de la misma manera que cualquier otra actitud con respecto a otros objetos. Una actitud implica una orientación de acercamiento o alejamiento del sujeto hacia unos objetos o eventos y una predisposición a responder favorable o desfavorablemente hacia estos objetos y eventos, y otros relacionados. *En el proceso de autoestima, el objeto valorado es la propia persona: una autoestima alta conducirá al sujeto a responder favorablemente hacia sí mismo mientras que una baja autoestima lo llevará a reaccionar de modo desfavorable: el sujeto se considerará valioso en el primer caso, o poco digno, en el segundo.*

Cooley (citado por Andersson & Aceves, 1978), sostiene que nuestra autoestima resulta de cómo nos perciben los demás y de cómo nos imaginamos que nos perciben.

William James (1890, citado por Branden, 1993) en su obra *Principles of Psychology* dice que lo que sentimos con respecto a nosotros mismos en este mundo depende enteramente de lo que apostemos ser y hacer; la autoestima depende del grado en que el éxito actual coincida con las propias metas y aspiraciones. De acuerdo con este planteamiento, la autoestima puede ser definida como éxito dividido entre pretensiones.

Block y Robins (1993) ven a la autoestima como el punto en el cual uno se percibe a sí mismo como relativamente cercano a ser la persona que uno quiere ser y/o relativamente distante de ser la clase de persona que uno no quiere ser, con respecto a cualidades personales y a valores positivos y negativos.

Richard L. Bednar, M. Gawain Wells y Scott R. Peterson, (citados por Branden, 1993) en su libro *Self-Esteem: Paradoxes and Innovations in Clinical Theory and Practice*, definen la autoestima como un sentido subjetivo de autoaprobación realista. Refleja cómo el individuo ve y valora al uno mismo en los niveles fundamentales de la experiencia psicológica... es fundamentalmente un sentido perdurable y afectivo del valor personal basado en una autopercepción exacta.

En *Toward a State of Esteem: The Final Report of the California Task Force to Promote Self and Personal and Social Responsibility* (citado por Branden, 1993) se define a la autoestima como el aprecio del propio mérito e importancia y la posesión del carácter para responder por uno mismo y actuar de forma responsable con los demás.

De acuerdo con Branden (1993) la autoestima es la experiencia de ser aptos para la vida y para sus requerimientos: es la confianza en la propia capacidad para pensar y afrontar los desafíos de la vida, a la vez que la confianza en el propio derecho a ser felices: el sentimiento de ser dignos, de merecer, de tener derecho a afirmar nuestras necesidades y a gozar de los frutos de nuestros esfuerzos. En su obra *El poder de la autoestima* (1993), dice que un ser humano no puede esperar realizarse en todo su potencial sin una sana autoestima.

Para Bandura (1986) la autoestima es un tipo de pensamiento auto-referente que tiene que ver con la evaluación de valía y dignidad personal y depende de cómo la cultura valora los atributos que uno posee y qué tan bien se ajusta la conducta personal a los estándares personales de dignidad y valía; Bandura habla también de la autoeficacia percibida la cual tiene que ver con el juicio de las capacidades personales.

El autoaprecio ha sido tradicionalmente conceptualizado en términos de autoconcepto (Rogers, 1959; Wylie, 1974, citados por Bandura, 1986). Para Bandura (1986), el autoconcepto es una visión de uno mismo que se forma a través de la experiencia directa y de las evaluaciones hechas por personas significativas que el sujeto adopta.

No debemos confundir los términos autoestima y autoconcepto, como algunos autores que no discriminan entre uno y el otro. Así, para Mc. Candless (1967), el constructo psicológico del auto-concepto connota el área de experiencia y autoevaluación esencialmente privada (aun cuando se traslada a la acción a través de lo que decimos y hacemos, por actitudes que tenemos y creencias que expresamos) que sintetiza todas las experiencias sociales y personales que el niño ha tenido y que le permiten distinguirse como individuo, y, más tarde, articulan la conciencia personal y autoevaluación. Dice Mc. Candless que con excepción de los niños muy pequeños, todos han formado algún concepto de sí mismos como personas; describe al autoconcepto como una serie de expectativas a las que se agregan autoevaluaciones de las áreas o conductas con referencia a las cuales estas expectativas se tienen.

Es importante establecer de manera clara qué es lo que implica cada uno de estos conceptos. El autoconcepto se refiere a la imagen que el individuo tiene de sí mismo. Es la visión introspectiva de su apariencia física, sentimientos, actitudes, personalidad y valores. Es la respuesta a la pregunta: "¿Quién soy yo?" (Andersson & Aceves, 1978); es el contenido de las autopercepciones.

La autoestima, en cambio, representa las actitudes, valores y evaluaciones que el sujeto hace de su autoimagen (Verduzco, 1992). Coopersmith cita el siguiente ejemplo: una persona puede verse como maldosa, activa y medianamente hábil (autoimagen), y concluir que es popular, capaz, y hacer una apreciación positiva de sí misma (autoestima). Otra persona, con la misma autoimagen, puede llegar a conclusiones negativas sobre sí misma (1981, citado por Verduzco, 1992).

De acuerdo con Branden (1993), la autoestima tiene dos aspectos interrelacionados: un sentido de eficacia personal (autoeficacia), y un sentido de mérito personal (autodignidad). Ambos, sumados en forma integrada, constituyen la autoestima; son los pilares duales de la autoestima positiva. En este sentido, *la autoestima es una predisposición a experimentarse competente para afrontar los desafíos de la vida y digno de éxito y felicidad.*

1b. LA AUTOESTIMA COMO SENTIDO DE EFICACIA O DE COMPETENCIA

Como se expuso anteriormente, para Branden (1993) la autoestima implica la integración tanto de un sentido personal de eficacia, como de un sentido de mérito personal. En el primero de estos aspectos, dice Branden que la autoeficacia significa confianza en el funcionamiento de nuestra mente, confianza en nuestra capacidad de pensar, confianza en los procesos por los cuales juzgamos, elegimos, decidimos; confianza en nuestra capacidad de comprender los hechos de la realidad que entran en la esfera de nuestros intereses y necesidades; confianza cognoscitiva en nosotros mismos. Esta experiencia de la autoeficacia genera, según Branden, el sentido de control sobre la propia vida.

Para Bandura (1986) la autoeficacia percibida es un pensamiento auto-referente, de la misma manera que lo es la autoestima; pero cada uno de estos conceptos representa un fenómeno distinto. Para este autor, la autoeficacia percibida es un pensamiento auto-referente que tiene que ver con el juicio de las capacidades personales, mientras que la autoestima es un tipo de pensamiento auto-referente que tiene que ver con la evaluación de valía y dignidad personal y depende de cómo la cultura valora los atributos que uno posee y qué tan bien se ajusta la propia conducta a los estándares personales de dignidad y valía.

1c. LA AUTOESTIMA COMO SENTIDO DE DIGNIDAD PERSONAL

Como ya fue expuesto, para Bandura (1986) el término que expresa la idea personal sobre su propia valía y dignidad es el de autoestima. Para este autor, la autoestima depende tanto del valor que la cultura concede a los atributos que uno posee, como

del ajuste que exista entre la propia conducta y los estándares personales de dignidad y valía.

De acuerdo con Branden (1993) la autodignidad significa seguridad en nuestro valor; es una actitud afirmativa hacia nuestro derecho de vivir y de ser felices; implica comodidad al expresar apropiadamente nuestros pensamientos, deseos y necesidades. Es esta experiencia de autodignidad la que posibilita, según Branden, un sentido de comunidad con otros individuos, la fraternidad de la independencia y la consideración mutua.

Bandura (1986) señala que no existe una relación directa entre los juicios personales de dignidad y de capacidad. Para afirmar esto se apoya en el hecho de que las personas pueden verse a sí mismas como altamente eficaces en una actividad de la cual no obtienen orgullo; o pueden juzgarse ineficaces en una actividad determinada, sin sufrir, por esta razón, ninguna pérdida de dignidad personal. No obstante, aquellas actividades que la gente realiza y que le proporcionan un sentido de dignidad personal, le permiten cultivar sentimientos de autoeficacia. En este sentido, concluye, tanto la autoestima como la autoeficacia contribuyen, cada una a su manera, a la calidad de vida humana.

1d. LA AUTOESTIMA, BASE DEL COMPORTAMIENTO

¿En qué forma influye o interviene la autoestima de una persona en su comportamiento? Podemos decir que la manera como una persona se percibe, y la actitud de agrado o desagrado que tiene hacia sí misma, son la base de su comportamiento.

Bandura (1986) sostiene que las concepciones personales de autoeficacia son de influencia primordial en sus vidas. A partir de la percepción de auto-eficacia, dice Bandura, las personas producen su propio futuro. La actuación, los pensamientos

y los sentimientos de las personas que se perciben a sí mismas como altamente eficaces son completamente diferentes a los de aquellas que se perciben como ineficaces. Branden (1993) apoya esta opinión diciendo que de todos los juicios que emitimos en la vida, ninguno es más importante que aquel que emitimos sobre nosotros mismos; Branden añade que la propia imagen es el destino. Con respecto a los niños, el proceso es semejante: de acuerdo con Robert Reasoner (1982), los niños se comportan en modos que reflejan lo que sienten acerca de sí mismos. Para este autor el sentido de identidad o autoconcepto es la clave para entender la conducta infantil.

La autoestima positiva conduce a una persona a buscar objetivos exigentes que la estimulen, y al lograrlos, la alimenta; la hace reponder apropiadamente a los desafíos y oportunidades; la fortalece, le da energía, la motiva; la impulsa a alcanzar logros y le permite complacerse y enorgullecerse de ellos (Branden, 1993).

2. AUTOESTIMA Y COMPORTAMIENTO

De acuerdo con Fitts (1965, citado por Andersson y Aceves, 1978), se ha demostrado que la imagen que el individuo tiene de sí mismo ejerce gran influencia en su comportamiento y está directamente relacionada con su personalidad y estado de salud mental.

Las personas que se ven a sí mismas como indeseables o malas tienden a actuar de acuerdo con esta idea; aquellas que tienen un concepto irreal de sí mismos, tienden a enfocar la vida y a otras personas en formas irreales; aquellos que tienen autoconceptos desviados tienden a comportarse en forma desviada. Desde este punto de vista podemos afirmar que para poder evaluar u orientar a una persona, es muy útil saber cómo se percibe a sí misma.

Bandura (1986) menciona que son muchas las aproximaciones teóricas hacia la conducta humana que se han ocupado de analizar el papel que juegan los pensamientos de auto-referencia en el funcionamiento psicosocial, pero que las distintas perspectivas difieren en la manera como consideran la naturaleza y los orígenes de los auto-preceptos y los procesos intervinientes a través de los cuales afectan a la conducta. Para la teoría social-cognitiva, de la cual Bandura es representante, los juicios de autoeficacia regulan todo tipo de actuaciones excepto las rutinarias. El valor que Bandura confiere a este tipo de pensamientos es tal que incluso se atreve a afirmar que es fácil predecir la conducta futura de una persona conociendo su autoeficacia percibida.

2a. EFECTOS DE LA AUTOESTIMA EN EL COMPORTAMIENTO. DIFERENCIAS EN EL COMPORTAMIENTO DE LAS PERSONAS CON AUTOESTIMA ALTA Y LAS PERSONAS CON AUTOESTIMA BAJA

COMPORTAMIENTO DE LAS PERSONAS CON AUTOESTIMA ALTA

La autoestima positiva ha sido asociada con términos como *autorrespeto*, superioridad, orgullo, autoapreciación y *amor a sí mismo* (Verduzco, 1992). De acuerdo con Coopersmith (1981), las personas con alta autoestima, comparadas con aquellas que tienen autoestima baja, aceptan mejor a los demás y tienden a llevar vidas activas con un sentimiento de autodeterminación, son más capaces de tolerar el estrés externo e interno y son menos ansiosas. Reasoner (1982), refiriéndose a las investigaciones de Coopersmith, dice que los individuos con alta autoestima demuestran un alto grado de aceptación de sí mismos y de los demás; reconocen sus cualidades propias y sus habilidades así como las de los otros; se sienten seguros en su ambiente y en sus relaciones sociales; tienden a tener un sentido de pertenencia con otros; cuando se enfrentan a retos o problemas, responden con confianza y logran un mayor grado de éxito; se enorgullecen de sí mismos y se sienten responsables por sus propias acciones; lo más importante es que están orientados hacia metas.

Lundgren (1978, citado por Verduzco en 1992) menciona que las personas con buena autoestima son menos sensibles a la crítica que aquellas que la tienen baja, y pueden con mayor facilidad dar una opinión que sea controvertida, poniendo más atención al interés personal que a los valores del grupo. De acuerdo con Rosenberg (1965, citado por Verduzco en 1992), estos individuos suelen tener mejor salud física, tienden a disfrutar más de las relaciones interpersonales, se inclinan a valorar la independencia, gustan de la competencia, y son propensos a obtener

mayores éxitos que las personas con baja autoestima. Lefevre y West (1981, citados por Verduzco en 1992) marcan una correlación positiva entre autoestima y asertividad.

De acuerdo con Janis (1954, citado por Coopersmith, 1981), las personas con alta autoestima mantienen imágenes bastante constantes sobre sus capacidades y sobre su individualidad como persona. Estudios sobre personas creativas muestran que tienen una alta autoestima. Igualmente es más factible encontrar que las personas que asumen papeles activos en los grupos sociales y que son más dadas a expresar sus puntos de vista, son aquellas que gozan de una alta autoestima.

Para Mc. Candless (1967), las personas con buen autoconcepto son menos ansiosas, mejor ajustadas, más efectivas en grupos, y son más honestas consigo mismas y menos defensivas.

Branden (1993) menciona formas simples y directas en que la autoestima se manifiesta. Cita, entre otras, las siguientes: serenidad al hablar de los propios logros y fracasos, en forma directa y honesta; comodidad al dar y recibir cumplidos, expresiones de afecto, aprecio, etc; apertura a las críticas y comodidad para reconocer errores; armonía entre lo que dice y hace; actitud abierta y de curiosidad hacia las ideas, experiencias y posibilidades de vida nuevas; aceptación, dominación y superación de los sentimientos de ansiedad o inseguridad; flexibilidad para responder a situaciones y desafíos; capacidad para preservar la armonía y dignidad en condiciones de estrés. En el nivel puramente físico, agrega, la autoestima positiva se manifiesta entre otras cosas en ojos despiertos, brillantes y vivaces; rostro relajado que (salvo en caso de enfermedad) suele tener color natural y vitalidad en la piel; mentón en posición natural y alineado con el cuerpo; mandíbula relajada; hombros relajados aunque erguidos; manos que tienden a estar relajadas, gráciles y quietas; brazos relajados y en posición natural; postura relajada, erguida, bien equilibrada; modo de caminar decidido; voz modulada, con intensidad adecuada a la situación y con pronunciación clara.

COMPORTAMIENTO DE LAS PERSONAS CON AUTOESTIMA BAJA

De la misma manera en que los investigadores han encontrado características comunes presentes en las personas con autoestima adecuada, han descubierto rasgos de personalidad y tipos específicos de comportamiento en aquellas que poseen una baja autoestima. De acuerdo con Verduzco (1992), una autoevaluación negativa o una baja autoestima es con frecuencia equiparada con inferioridad, timidez, odio a sí mismo, falta de aceptación personal y sumisión.

Estudios experimentales llevados a cabo en 1954 por Janis (citado por Coopersmith, 1981) indican que una persona con baja autoestima es menos capaz de resistir a la presión social para conformarse y es menos apta para percibir estímulos amenazantes. Andersson y Aceves (1978) mencionan que una persona con autoestima baja es sensible a la opinión ajena y vulnerable a los juicios negativos de los demás. A este respecto, es interesante destacar la diferencia de valor que las personas atribuyen a la opinión ajena, de acuerdo con su sexo. Según Rampel y Bingham (1975, citados por Verduzco en 1992), el hombre basa su autoestima sobre todo en su aprobación personal, mientras que la mujer se apoya más en los juicios de los otros. Desde este punto de vista, la autoestima de la mujer es más sensible a las apreciaciones ajenas que en el hombre.

La autoestima baja implica también un alto nivel de ansiedad (estado de aprehensión y tensión física). Morris Rosenberg (1963, citado por Verduzco, 1992) encontró que los niveles bajos de autoestima están asociados más frecuentemente a síntomas psicossomáticos como insomnio, nerviosismo, sudoración, que son síntomas indicadores de ansiedad. Se le ha identificado también como factor etiológico que contribuye a la depresión como lo mencionan Beck (1967), Wilson y Krane (1980); a la ansiedad (Rosenberg, 1963); al abuso del alcohol (Mc. Cord y Mc. Cord, 1960) y al abuso de drogas (Brehm y Back, 1968) (todos ellos citados por Verduzco, 1992). Además la autoestima baja según Storr (1979, citado por

Verduzco, 1992) incluye: dependencia, necesidad de aprobación, indefensión y hostilidad enmascarada; y de acuerdo con Coopersmith (1981) apatía, aislamiento, indeseabilidad, evitación y pasividad. Reasoner (1982), partiendo de los estudios de Coopersmith, señala que los individuos con baja autoestima temen arriesgarse por temor al fracaso, se preocupan por lo que los demás piensan sobre ellos y son incapaces de enfrentar las demandas que se les anteponen.

Representantes de la terapia racional emotiva como son Daley y Burton (1983, citados por Verduzco, 1992) afirman que el desarrollo de la baja autoestima se ha asociado con algunos pensamientos irracionales como son: la excesiva necesidad de aprobación, el perfeccionismo, la evitación de los problemas y la preocupación excesiva.

2b. EL MECANISMO DE LA AUTOEFICACIA

De acuerdo con Bandura (1986), existe una generalidad predictiva en el comportamiento de las personas a partir de su autoeficacia percibida. La percepción de la propia eficacia -afirma Bandura- predice el comportamiento social, la conducta de afrontamiento, las reacciones de estrés, la excitación fisiológica, la depresión, la tolerancia al dolor, la autorregulación del comportamiento, la automotivación, el esfuerzo de logro, los logros atléticos, la elección de carrera y el desarrollo de las personas. Agrega Bandura que mientras más autoeficacia se tiene, mayor seguridad se mostrará al aproximarse a los problemas y también se utilizarán mejor los propios talentos.

Para Bandura (1986) las creencias sobre sí mismo contribuyen a la calidad del funcionamiento psicosocial en: a) el tipo de **conducta elegida**; b) la cantidad de **esfuerzo y persistencia** puestos en el logro de las metas, y c) los **patrones de pensamiento y reacciones emocionales**.

a) Conducta elegida.-

Bandura (1986) menciona que los juicios de autoeficacia no operan en el vacío, sino que necesitamos contar con metas bien definidas. Con respecto al tipo de conducta elegida, dice Bandura que en la vida cotidiana las personas tienen que tomar decisiones todo el tiempo acerca de qué comportamiento llevar a cabo y cuánto tiempo proseguir en él, y añade que la gente tiende a evitar tareas y situaciones que cree que exceden sus capacidades: si nos creemos capaces de lograr siempre un poco más, incrementaremos nuestras habilidades.

b) Esfuerzo y persistencia.-

Dice Bandura que, a pesar de las dificultades, la gente dedica esfuerzo y perseverancia para obtener lo que valora pero este no es un proceso simple ya que los esfuerzos ante el logro son mediados a través de diversos mecanismos cognitivos. De acuerdo con Cervone & Peake (1985b, citados por Bandura, 1986), mientras más firmes son los preceptos personales de eficacia, más perseverante es la gente en tratar de resolver problemas difíciles e insolubles. Bandura apoya esto afirmando que la gente que se ve a sí misma como eficaz, intensifica sus esfuerzos cuando su desempeño se queda corto ante sus metas; anticipa el éxito y, si fracasa, busca las razones de ello, pero nunca pierde de vista la posibilidad de obtener el éxito. Se plantea desafíos que aseguran su interés e involucramiento en las actividades; se aproxima a las tareas difíciles sin ansiedad; experimenta pocas reacciones de estrés al valorar la situación; obtiene logros.

La cantidad de esfuerzo y persistencia puestas en el logro de las metas son fundamentales para la acción eficaz ya que son pocas las actividades completamente rutinarias que llevamos a cabo en la vida cotidiana. Lo contrario es la norma: ser eficaz requiere de una continua improvisación de nuestras habilidades; la mayoría de los eventos se presentan en circunstancias cambiantes y

contienen, muchas veces, elementos ambiguos impredecibles y estresantes (Bandura, 1986). El éxito se logra a menudo solamente después de generar y probar distintas formas de comportamiento y estrategias -diferentes alternativas. Esto, por supuesto, requiere de constancia. La gente que duda de sí misma se detiene prematuramente -no persiste- en este proceso, si sus esfuerzos iniciales resultan deficientes .

Nuestros juicios de eficacia personal influyen de manera importante en la cantidad de esfuerzo y persistencia puestos ante los obstáculos y las experiencias aversivas. Mientras mejor sea nuestro juicio de autoeficacia, más vigoroso y persistente será el esfuerzo. Al surgir las dificultades, la gente que duda de sus capacidades disminuye sus esfuerzos, o se rinde; aquellos que se juzgan capaces, hacen esfuerzos adicionales para superar el desafío. La gente que se rinde fácilmente se limita a sí misma. Las personas con firme sentido de eficacia dirigen su atención y esfuerzo hacia las demandas de la situación y se esfuerzan más cuando encuentran obstáculos (Bandura, 1986).

Bandura menciona que las personas pueden rendirse, bien por pensar que no tienen las habilidades suficientes para enfrentarse a los eventos, o por creer que existen controles externos, ajenos a ellos, que escapan de su posibilidad de influencia y manejo; y creen que hagan lo que hagan, cualquier esfuerzo será inútil (Bandura, 1986). En este sentido, la gente pierde inclinación a esforzarse por recompensas que requieren desempeños que juzgan ser incapaces de obtener. Seligman (1975, citado por Bandura, 1986) pone de relieve que las personas se comportan de manera sumisa o resignada porque adquieren expectativas de que no pueden afectar las consecuencias ambientales a través de su conducta. Bandura añade que hay situaciones en que la actuación es independiente de los juicios de autoeficacia; tal es el caso cuando las personas carecen de incentivos para hacerlo, o cuentan con recursos inadecuados.

Leffcourt (1976, 1979), Phares (1976), Rotter et al. (1972) (citados por Bandura, 1986) investigaron la diferencia que existe entre pensar que uno mismo es capaz de

determinar los eventos, o que éstos le son ajenos y dependen de causas externas. Ellos concluyeron que, en general, cuando las personas creen que las consecuencias dependen de su actuación, tienden a ser más activas que si perciben lo contrario. Bandura (1986) afirma que si la gente posee las habilidades para actuar, y se cree capaz de influir en las consecuencias, adquirirá un sentido de poder.

c) Patrones de pensamiento y reacciones emocionales.-

Cuando las personas se juzgan incapaces de enfrentar las demandas ambientales, sobreestiman las dificultades (Beck, 1976; Lazarus & Launler, 1978; Meichenbaum, 1977; Sarason, 1975a, citados por Bandura, 1986). Estos juicios provocan estrés y disminuyen el uso adecuado de las habilidades. En vez de ocuparse en cómo actuar para enfrentarse a los problemas, su atención se centra en sus carencias y en los contratiempos que pueden surgir. De manera opuesta, las personas con firme sentido de eficacia ocupan su atención y esfuerzo hacia las demandas de la situación y se esfuerzan más aún cuando encuentran obstáculos. Incluso con respecto a la atribución de causas, el pensamiento de las personas que se juzgan incapaces es distinto al de aquellas con sentido de autoeficacia adecuado: cuando surgen dificultades, las personas que se perciben altamente eficaces, atribuyen sus errores a una cantidad insuficiente de esfuerzo; personas con habilidades semejantes, pero que se perciben menos eficaces, atribuyen el fracaso a falta de habilidad.

Para la teoría social-cognitiva, la gente actúa, piensa y siente diferente según que se perciba a sí misma como altamente eficaz, o ineficaz. A partir de las observaciones hechas por Bandura (1986), y a manera de síntesis, podemos decir que las personas que se juzgan ineficaces, sobreestiman las dificultades, se estresan y disminuyen sus capacidades, se centran en sus carencias en lugar de idear estrategias para abordar los problemas, atribuyen la causa de sus fracasos a su falta de habilidad, evitan tareas difíciles, disminuyen sus esfuerzos, se dan por

vencidas ante las dificultades, enfatizan sus deficiencias personales y no atienden a las demandas de la tarea, disminuyen sus aspiraciones, experimentan mucha ansiedad y estrés. De modo contrario, la gente que se ve a sí misma como eficaz, se plantea desafíos, atiende a las demandas de la situación, intensifica su esfuerzo cuando encuentra dificultades, está segura de su éxito, se aproxima a las tareas difíciles sin ansiedad, obtiene logros.

2c. RELACION ENTRE AUTOESTIMA Y CONFIANZA EN SÍ MISMO

De acuerdo con Branden (1993), el significado más importante de la autoestima es la confianza de uno mismo en sus propios procesos intelectuales: la confianza en sus capacidades de aprender, de juzgar, de decidir. Y añade: un individuo que desconfía de su propia mente está en grave desventaja para enfrentarse a las elecciones y opciones que presenta la vida; la incapacidad para tomar decisiones se debe a una autoestima con problemas, a la desconfianza en la propia mente y en su habilidad para juzgar las situaciones.

Sroufe, Egeland, y Kreutzer (1990) investigaron la auto-confianza en niños pequeños y la definieron como la seguridad del niño al aproximarse a las situaciones: la creencia proyectada de que él puede hacer cosas; su expectativa de éxito. Esto se relaciona con el sentimiento de poder personal y eficacia. *Un niño que posee confianza en sí mismo enfrenta las situaciones nuevas con la convicción previa de que puede dominarlas.*

Para Reasoner (1982) es importante crear la confianza del niño en sí mismo porque es un ingrediente básico de la automotivación. Otros estudios han encontrado una asociación positiva entre la motivación intrínseca y el autoconcepto, control proveniente del interior, sentimientos de felicidad y varios comportamientos relacionados con la destreza (o habilidad) tales como curiosidad, creatividad,

AUTOESTIMA Y FRACASO ESCOLAR

exploración, persistencia en la tarea y preferencia por los desafíos (Amabile, 1979; Boggiano, Main and Katz, 1988; Decl, Nezek & Sheinman, 1981; Harackiewicz, 1979; Harter & Connel, 1984; Ryan, Mims & Koestner, 1983, citados por Ginsburg y Bronstein, 1993)

3. DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA

Las personas adquieren, o más bien, construyen su autoestima a partir de sus experiencias personales, de los juicios que otros hacen de ellas y de la identificación con su familia y amigos. Una vez que se posee una determinada estima, los eventos son interpretados a la luz de ésta, formando una estructura cognitiva permanente. (Beck, 1967, citado por Verduzco, 1992).

Para Mc. Candless (1967), el desarrollo de la autoestima es un proceso de aprendizaje intensamente personal. Conforme un niño crece y se desarrolla, él aprende no sólo acerca del mundo a su alrededor y de su lugar en él, sino acerca de sí mismo. El aprendizaje que el niño tiene sobre sí mismo es en gran parte privado, es altamente simbólico y a menudo ilógico, y es de vital importancia tanto para su felicidad interior como para su conducta exterior.

3a. AUTOCONOCIMIENTO OBJETIVO, FUNDAMENTO DE LA AUTOESTIMA

Un fuerte sentido de identidad o un autoconcepto positivo implica que uno tiene un conocimiento realista de sus virtudes, limitaciones, y cómo uno aparece a los otros. También implica que uno tiene sentimientos positivos acerca de su autoimagen. Branden (1993) opina que las personas con autoestima positiva tienden a evaluar sus habilidades y logros en forma objetiva, sin negarlos ni exagerarlos.

Ya Mc. Candless, desde 1967, observó lo mismo: las personas que tienen un buen ajuste personal, tienden a ser precisos en sus autoconceptos.

La identidad y el autoconcepto se forman a través de la interacción con los demás y reciben la influencia de lo que los niños ven como modelos. Las investigaciones de Purkey (1970, citado por Reasoner, 1982) indican que el autoconcepto se integra en gran parte con la ayuda de las expresiones y reacciones que el niño percibe en aquellas personas que son importantes para él. El que un niño sienta que algo está bien o mal hecho depende en buena medida de estas percepciones: él interpreta la conducta basado en las reacciones de esos otros significativos, y su nivel actual de desempeño puede tener menos efecto en su autoconcepto que las reacciones que capta en ellos.

En el proceso de desarrollo del autoconocimiento, las respuestas que el niño obtiene de sus padres aumenta su competencia cognitiva, a la vez que las capacidades infantiles dan lugar a mayor respuesta de los padres (Bradley, Caldwell & Elardo, 1979, citados por Bandura, 1986). Las experiencias de eficacia iniciales se centran en la familia (aspectos que influyen en este sentido son incluso el sexo del niño y la posición que ocupa en relación con sus hermanos); conforme se expande el mundo social del niño, los compañeros asumen un papel cada vez más importante en el desarrollo del auto-conocimiento de sus capacidades. Hacia los seis años se dan cuenta de que la actuación de aquellos que los superan un poco, es su mejor punto de comparación.

Evaluar de manera precisa las propias capacidades implica no sobreestimarlas ni subestimarlas. La falta de precisión al juzgar las capacidades tiene diversas consecuencias: por ejemplo, si una persona las sobreestima, puede meterse en dificultades y dañar así su percepción sobre sí misma; si las subestima, puede evitar situaciones que podrían resultar gratificantes. Bandura (1986) opina que quizá los mejores juicios son aquellos que exceden levemente lo que podemos hacer en un momento dado, ya que nos conducen a tareas desafiantes y nos otorgan motivación para un desarrollo progresivo de nuestras capacidades.

Con respecto al desarrollo de las habilidades metacognitivas, se ha investigado cómo los niños adquieren conocimiento de sí mismos como conocedores, y cómo aprenden acerca de las metas, de las tareas y de las estrategias para lograrlas. (Brown, 1978; Flavell, 1978a, 1979, citados por Bandura, 1986). Cuando el niño obtiene autoconocimiento sobre sus propias capacidades como hacedor y como pensador, se amplía la gama de habilidades susceptibles de valoración. Es fundamental que los niños aprendan a valorar la versatilidad de sus habilidades, que aprendan sobre la dificultad de las tareas, sobre el tipo de habilidad que se requiere para llevarlas a cabo, y sobre los tipos de problemas que pueden surgir al ejecutar distintos cursos de acción. Las incongruencias entre la auto-eficacia y la acción pueden derivarse de malas percepciones de las demandas que impone una tarea al igual que de autoconocimiento equivocado. Mientras más experiencia tienen los niños, poseen más entendimiento de sí mismos y de su ambiente cotidiano, lo cual los capacita para juzgar su eficacia en áreas particulares de funcionamiento más realista. Cuando los niños carecen de habilidades de monitoreo, sus autoapreciaciones pueden depender demasiado de experiencias inmediatas y por lo mismo ser bastante inestables (Bandura, 1986).

Bandura (1986) sostiene que los juicios de autoeficacia pueden revalorarse y ajustarse continuamente con base en las experiencias cotidianas, y que si la percepción de sí mismo se ha modificado conforme han ocurrido nuevas experiencias, serán las vivencias más recientes las que ejercerán mayor influencia en el comportamiento presente. Contrario a esto, Aronson (1959, citado por Coopersmith, 1981) enfatiza el peso que tienen las ideas de auto-referencia y dice que en general las personas no están dispuestas a aceptar evidencias de que ellos son mejores o peores de lo que de antemano han decidido, y que lo común es que si existen diferencias entre la realidad y su juicio, den prioridad al juicio. Lecky (1945, citado por Coopersmith, 1981) fue tal vez el mayor teórico que propuso y demostró que las autoevaluaciones son relativamente resistentes al cambio porque el individuo tiene necesidad de consistencia psicológica. Bandura (1986) apoya este

AUTOESTIMA Y FRACASO ESCOLAR

criterio al mencionar que cuando la experiencia contradice firmemente los propios autoconceptos de eficacia, la gente puede no cambiar sus creencias sobre sí misma y en cambio tiende a disminuir la importancia de su experiencia.

De acuerdo con Kun (1977, citado por Bandura, 1986), conforme los niños se hacen más aptos para evaluar sus habilidades, comienzan a entender cómo el esfuerzo puede compensar la falta de habilidad. Reasoner (1982) concuerda con esto al afirmar que cuando los niños se sienten en confianza y saben que con un poco de esfuerzo adicional pueden mejorar su desempeño, tratarán de hacerlo y probablemente tendrán éxito. Bandura (1986) previene contra el riesgo de que fracasos anticipados, basados en creencias equivocadas, conduzcan a las personas a abandonar el esfuerzo necesario para el logro de sus metas. No obstante, hay situaciones en las cuales, las creencias equivocadas pueden elevar la autoeficacia percibida. Esto ocurre, por ejemplo, en los casos en que se hace creer a las personas que su desempeño fue bueno, incluso cuando esto no sea cierto. No perdamos de vista, sin embargo, que si el desempeño fue bueno, y la persona cree lo contrario, disminuirá su autoeficacia percibida.

Dice Bandura (1986) que con frecuencia el esfuerzo sostenido, apoyado en sentimientos de autoeficacia, hace posible que ciertas habilidades se desarrollen aunque la motivación -resultado de la autoeficacia percibida- no garantiza el éxito si se carece de las habilidades necesarias. Distintas personas con habilidades similares, o la misma persona en diferentes ocasiones, puede actuar pobre, adecuada o extraordinariamente. *La autoeficacia varía en distintas circunstancias: varía en cuanto a nivel, si la tarea requerida es sencilla o compleja; en generalidad, en lo que respecta a cantidad de habilidades; en fuerza, que es el grado de convicción con respecto a las creencias de las propias capacidades.*

En un estudio realizado por Assor, Tzengov y Thein & Ilardi y Connell (1990) se concluyó que la precisión o los errores en la autoevaluación tienen distintos efectos dependiendo de si el error es grande o es pequeño, y si es en favor o en contra. A este respecto ellos dicen que el efecto de sobre-evaluarse o subevaluarse no puede

medirse independientemente del efecto de la competencia actual ni tampoco puede considerarse aparte del efecto de la competencia percibida. En este sentido, se tienen que tomar en cuenta tanto el nivel real de competencia como el nivel de competencia percibida.

La precisión en la autoevaluación aumenta con la edad (Butler, 1990). Los niños pequeños son poco realistas porque no poseen las habilidades necesarias para integrar la información acerca de sus propias capacidades. A este respecto Bandura (1986) dice que los niños pequeños requieren la atención y guía de los adultos para evitar los posibles peligros a los que pueden exponerse por no tener un conocimiento adecuado sobre sus capacidades y sobre el esfuerzo que se requiere en distintas situaciones. Conforme se van desarrollando las capacidades cognitivas, el juicio personal de autoeficacia sustituye cada vez más la guía exterior.

3b. FACTORES QUE CONTRIBUYEN AL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA

Coopersmith (1981) señala que *son cuatro los principales factores que contribuyen al desarrollo de la autoestima. Estos son: la cantidad de aceptación, respeto e interés que recibe una persona; la historia de éxitos acumulados a lo largo de su vida; el grado en que vive sus valores y logra sus aspiraciones, y, por último, el tipo de defensas que utiliza.*

Para Bandura (1986), las experiencias que tienen los niños con su ambiente les proporcionan la base inicial para desarrollar un sentido de eficacia causal; así el control sobre el ambiente social comienza a jugar un papel importante en el desarrollo temprano de la auto-eficacia. Bandura asigna también gran importancia a la observación de las experiencias de los otros, como fuente para el desarrollo de los pensamientos de auto-referencia.

Seligman (1980, citado por Bandura, 1986) opina que cuando los niños experimentan éxito en el control de los eventos de su ambiente, se vuelven más alertas con respecto a su propio comportamiento, y más competentes en el aprendizaje de nuevas respuestas eficaces; esto no ocurre si los mismos eventos acontecen independientemente de su acción. Además, la certeza que tiene el niño acerca de su capacidad de influencia sobre el ambiente, le permite desarrollar un sentido de eficacia y poder; si, por el contrario, el niño advierte que las consecuencias ocurren ajenas a su comportamiento, lo común es que opte por la apatía.

3b.1 EL PAPEL DE LA ACEPTACIÓN EN EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA

Cuando Coopersmith (1981) habla de **aceptación**, se refiere a la cantidad de reconocimiento, respeto e interés que un individuo recibe por parte de personas que le son significativas. Coopersmith, al investigar sobre la autoestima, encontró aspectos comunes entre las familias con niños que habían desarrollado una alta autoestima. Estos fueron: 1) aceptación del niño con sus cualidades y defectos; 2) respeto hacia el niño y a sus intereses, y 3) límites muy claros y consistentes en la familia. Nuevas Investigaciones (Verduzco, 1992) han puesto de relieve otro aspecto de suma importancia que es apoyar al niño en sus decisiones para que llegue a conseguir sus metas. Verduzco (1992) menciona que de todos estos aspectos, el que reviste mayor importancia es la aceptación.

Desde el punto de vista de Branden (1993), los padres pueden dificultar el desarrollo de una buena autoestima en sus hijos, sobre todo, cuando les impiden tener la experiencia personal de ser aptos para afrontar los desafíos básicos de la vida; o cuando les obstaculizan vivir la experiencia de tener derecho a afirmar las propias necesidades. De esta manera, los padres ejercerán una mala influencia en la

autoestima infantil si les transmiten que son indignos (o que no son "suficientes"); si intentan controlarlos mediante la vergüenza, el ridículo, la humillación o la culpa, o con violencia física o amenazas; si los castigan por expresar algún sentimiento "inaceptable"; si les transmiten que sus pensamientos o sentimientos no tienen valor o importancia; si los sobreprotegen; si los educan sin normas, o con normas contradictorias, confusas, indiscutibles y opresivas; si niegan su percepción de la realidad (provocando que el niño desconfíe de sí mismo); si tratan hechos evidentes como irreales.

Branden (1993), retomando la investigación de Coopersmith en *Antecedents of Self-Esteem* (1981), sugiere que una de las mejores vías para poseer una autoestima positiva es contar con unos padres que la poseen y que la actúan. Añade que la experiencia de tener unos progenitores amorosos y respetuosos; que aceptan a sus hijos de manera invariable y benevolente; que les brindan la estructura de apoyo de normas razonables y expectativas apropiadas; que no los abruman con contradicciones; que no recurren al ridículo, la humillación o el maltrato físico como medios para controlarlos; que reflejan confianza en la capacidad y bondad del niño, abre el camino para interiorizar estas mismas actitudes y desarrollar así una buena autoestima.

No obstante -aclara Branden- los resultados del propio estudio de Coopersmith indican que no existe una garantía para pensar que esto ocurrirá siempre así, en todos los casos. De esta manera, la experiencia nos permite saber de personas que parecen haber sido excelentemente educadas de acuerdo con aquellos principios, y, sin embargo, son adultos inseguros que dudan de sí mismos. Otras personas, en cambio, han tenido antecedentes educativos inadecuados, y, a pesar de ello, han manifestado un buen desempeño en la escuela, gozan de relaciones estables y satisfactorias, poseen un fuerte sentido de su propio valor y dignidad, y como adultos satisfacen todos los criterios racionales de la autoestima positiva. Finalmente Branden concluye, basado en su experiencia clínica, que el punto clave para el desarrollo de una autoestima buena o mala es el compromiso personal con la voluntad de comprender, de encontrar un sentido para las experiencias vividas.

3b.2. EL EXITO Y SU VALOR EN EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA

Al mencionar el factor de **éxitos**, Coopersmith (1981) se refiere tanto a la historia de logros que ha tenido una persona, como al estatus y posición que ocupa en el mundo. Esto último debido a que el éxito generalmente proporciona reconocimiento, relacionándose así con el estatus en la comunidad. Para medir este factor, Coopersmith utilizó las manifestaciones materiales de éxito y sus indicadores de aprobación social.

Coopersmith (1981) menciona que son cuatro elementos los que definen al éxito: 1) el **poder**, que se refiere a la habilidad para influir y controlar a otras personas; 2) la **significancia**, que implica la aceptación, atención y afecto de los otros; 3) la **virtud**, que consiste en la actuación conforme a los estándares morales y éticos, y 4) la **competencia**, que se refiere al desempeño conforme a las demandas.

Para Coopersmith (1981) el éxito en el área del **poder**, se mide por la habilidad del individuo para influir el curso de acción mediante el control de su propia conducta y la de los demás. En cualquier situación, tal poder se revela a través del reconocimiento y respeto que el individuo recibe de los demás y por el peso que se le da a sus opiniones y derechos; el éxito en el área de la **significancia** se mide mediante la preocupación, atención y amor expresado por los demás. Estas expresiones de aprecio e interés se incluyen bajo los términos de aceptación y popularidad, mientras que su opuesto se denomina rechazo y aislamiento. La aceptación se manifiesta por calidez, interés, gusto por el individuo tal y como es. El éxito en la **virtud** se manifiesta por el vivir de acuerdo con códigos morales, éticos y religiosos. El éxito en el área de **competencia** se manifiesta por altos niveles de desempeño en tareas que varían con la edad.

Coopersmith opina que es posible desarrollar alta autoestima a través de logros sobresalientes en cualquiera de las cuatro áreas, aun si el éxito en las otras es mediocre o pobre. Por ejemplo, un individuo puede recibir mucha atención y afecto de parte de personas que son importantes para él, y así se le facilita desarrollar una actitud positiva hacia sí mismo, aun cuando sea relativamente incompetente. O bien, puede lograr buena autoestima a través de gran competencia, sin actuar conforme a la moral, o sin ser notablemente poderoso. Por otro lado, es posible que un individuo extraordinariamente capaz en su profesión u ocupación, logre éxitos notables en áreas que no le sean importantes, y, concluya que es indigno porque no ha tenido éxito en el criterio que valora más que es la virtud. De modo similar, un estudiante que sobresale en sus estudios puede desarrollar actitudes negativas hacia sí mismo por no contar con la aceptación, la atención y el afecto de las personas que le interesan.

Existen, como hemos visto, distintos criterios para juzgar el éxito; asimismo éstos pueden estar en conflicto entre sí. Para quien valora y logra el poder, posiblemente sea difícil obtener el afecto de sus subordinados. Si su meta es contar tanto con el poder como con el afecto de aquellos a quienes controla, la probabilidad de una autoestima baja es bastante grande. No hay que perder de vista que algunas personas, sin darse cuenta, utilizan criterios para autoevaluarse, que son incompatibles entre sí.

La experiencia de éxito es fundamental para las personas. Dice Glasser (1981) que independientemente de los fracasos que se hayan tenido, una persona no será "exitosa", hasta que haya sentido, de alguna manera, el estímulo del éxito en una área importante de su vida. Menciona Glasser que el primer éxito resta importancia a los factores negativos. Una vez alcanzado el primer éxito, los fracasos previos significan poco. Bandura (1986) opina que el éxito da lugar a evaluaciones de eficacia. Una vez que se ha desarrollado un fuerte sentido de la autoeficacia a través del éxito repetido, fracasos ocasionales tendrán poco efecto en los juicios personales.

3b.3. REPERCUSIÓN DEL FRACASO EN EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA

Dice Bandura (1986) que los fracasos pueden dar lugar a sentimientos de inadecuación. Cuando son frecuentes o periódicos, originan una baja valoración de sí mismo, sobre todo si ocurren tempranamente en el curso del evento, y no son motivados por falta de esfuerzo o adversidad en las circunstancias externas.

Si el fracaso se atribuye a estrategias inadecuadas más que a la falta de habilidad, el fracaso puede acrecentar la confianza con respecto a que utilizando mejores estrategias, podrán obtenerse éxitos futuros (Anderson y Jennings, 1980, citados por Bandura, 1986).

El impacto que los fracasos pueden tener en los sentimientos de auto-referencia de una persona, depende de la prontitud y profundidad con las cuales un individuo se recupera de ellos. Si la recuperación es rápida y profunda, su efecto disminuye. (Bandura, 1986).

Con respecto a este último punto, es necesario considerar el tipo de **defensas** que las personas utilizan para responder a la devaluación. Hay individuos que niegan o pseudojustifican sus fracasos personales, o que minimizan, distorsionan o completamente suprimen las conductas devaluatorias que los demás tienen para con ellos. De esta manera, pueden rechazar o disminuir los juicios negativos que los demás hacen de ellos; o bien, al contrario, pueden ser altamente sensibles hacia o estar demasiado pendientes de los juicios ajenos sobre sí mismos. Esta habilidad para defender la autoestima -que constituyen los controles y las defensas- reduce la experiencia de ansiedad y ayuda a mantener el equilibrio personal. Las defensas tienen que ver con la capacidad individual para definir eventos negativos de tal manera que no afecten su sentimiento de dignidad, habilidad o poder. (Coopersmith, 1981).

Las reacciones de defensa surgen del deseo o inclinación del individuo de presentar una respuesta manifiesta diferente que sus actitudes y convicciones privadas. Se supone que la conducta manifiesta es socialmente aceptada y actúa como una fachada que permite obtener aceptación o respuestas menos desaprobatorias. La negación de las actitudes verdaderas puede ser consciente o no, y surge de la incapacidad del individuo para tolerar la ansiedad debida a la desaprobación del grupo, o a la autoacusación y una indisposición para disentir públicamente de las normas del grupo. Las defensas en este sentido reflejan una negación de la experiencia subjetiva como base para la actuación manifiesta, una condición que está asociada con la baja autoestima. Las personas con mediana autoestima son las más altamente orientadas por valores y son las que más probablemente dependan de la opinión de los demás. No tienen confianza en sus propio modo de pensar. Las defensas también son más comunes en los de mediana autoestima que están inseguros sobre su propio valor, más que los que la tienen baja y que ya se han rendido y definitivamente sienten que son indignos.

3b.4. RELACION ENTRE ASPIRACIONES PERSONALES Y AUTOESTIMA

Las personas se fijan para sí mismos fines y estándares de excelencia, que los motivan a logros notables. (Bandura & Cervone, 1983; Locke, Frederick, Lee & Bobko 1984, citados por Bandura, 1986). Estas metas permiten que la gente dedique esfuerzo y perseverancia, a pesar de las dificultades, para obtener lo que valora (Bandura, 1986). No obstante, los valores y aspiraciones son individuales. Las personas difieren en cuanto a la importancia que le atribuyen a distintas áreas de experiencia.

Dice Coopersmith (1981) que las experiencias individuales se interpretan y modifican de acuerdo con los propios valores y aspiraciones; y por esta razón, el mismo logro obtenido por dos personas con distintas aspiraciones puede tener efectos opuestos.

Branden (1993) menciona que una razón por la cual una persona exitosa puede tener baja autoestima es, por ejemplo, el no haber sido libre para elegir sus metas; es decir, haberse subordinado a los valores y deseos de terceros. En este sentido, afirma Branden, el orgullo que proporciona el éxito será solamente superficial dado que las metas alcanzadas no fueron planteadas por uno mismo sino por los demás. Por esta razón, Branden sostiene que la autoestima depende de lo que cada persona desea lograr.

De acuerdo con Coopersmith (1981), las **aspiraciones y valores** que tienen las personas conforman otro de los factores determinantes en el desarrollo de la autoestima; y son estos valores personales los que confieren distinto significado al éxito, al poder y al afecto. Una autoestima alta se alcanzará en la medida en que una persona logre aquellas aspiraciones que para ella son importantes, pero no existe una relación sistemática entre la preferencia por determinados valores y la autoestima. Las personas con buena autoestima se plantean metas más altas que las personas con autoestima mediana o baja: esperan más de sí mismas y mantienen su estima logrando sus expectativas más que bajando sus estándares.

Coopersmith (1981) observó que las personas con historias de éxito son en general más realistas que aquellas que han tenido fracasos repetidos; pero que no se ha comprobado que el nivel de aspiraciones esté asociado con la autoestima. Podría esperarse que las personas con baja autoestima bajarían sus aspiraciones y así su estima se elevaría, sin embargo esto no ocurre. La distancia que existe entre sus aspiraciones y su desempeño es muy grande.

3c. COMPETENCIA Y SENTIMIENTO DE AUTOEFICACIA

Lo que para Coopersmith (1981) constituye el éxito en el área de la competencia o del desempeño, para Bandura (1986) es la autoeficacia. Con respecto a ella, Bandura menciona que la percepción de la propia eficacia se basa en cuatro fuentes de información que son: 1) los **logros o éxitos personales**; 2) las **experiencias vicarias** en que se observa a personas similares a uno actuar con éxito; 3) la **persuasión** de los demás acerca de nuestras capacidades (dado que la mayor parte de los comportamientos son evaluados en términos de criterios sociales); y 4) los **estados fisiológicos** a partir de los cuales la gente juzga sus capacidades: la ausencia de excitación aversiva, tensión o agitación visceral invita con más facilidad a anticipar el éxito; lo opuesto induce a esperar lo peor.

De acuerdo con Reasoner (1982), un sentido de competencia personal puede lograrse solamente después de varias experiencias exitosas. Implica ser capaz de realizar las decisiones apropiadas a partir del uso efectivo de los recursos disponibles. Él observó que los niños que tienen sentido de competencia son más responsables de sus propias acciones y encuentran más fácil hacer decisiones, resolver problemas y completar metas. Los niños que carecen de este sentimiento se encuentran perdidos, tienden a sentirse víctimas, se fijan pocas metas y viven conflictos constantes con sus padres y maestros; sus padres suelen empujarlos a realizar actividades, pero lo que obtienen es su resistencia, su hostilidad y su resentimiento.

Para Bandura (1986), el modelamiento constituye un recurso básico en la competencia y en el desarrollo de los sentimientos de autoeficacia. Utilizando este recurso, un individuo puede mejorar su autoevaluación siendo observador de logros ajenos, al igual que puede disminuirla motivado por el fracaso modelado. El modelamiento diversificado en el cual distintas personas superan tareas difíciles es

AUTOESTIMA Y FRACASO ESCOLAR

superior a la exposición a las mismas actuaciones por un único modelo (Bandura, Menlove, 1968; Kazdin, 1974a; 1975, 1976, citados por Bandura, 1986).

Cuando el observador se considera a sí mismo superior al modelo que fracasa, mantendrá un alto sentido de eficacia personal, e incluso el fracaso repetido no le hará disminuir su esfuerzo; en cambio, si se identifica con el modelo en cuanto a competencia, los fracasos que éste tenga, repercutirán devastadoramente en su sentido de autoeficacia. Los modelos que resultan más favorables para desarrollar sentido de competencia son aquellos que son similares o un poco superiores en habilidad a quien los observa. Los observadores también se benefician al ver cómo los modelos superan las dificultades, ya que esto les permite advertir el provecho del esfuerzo intensificado. Presenciar el vencimiento de los obstáculos reduce el efecto negativo de los fracasos y demuestra que la perseverancia finalmente lleva al éxito, haciendo ostensible que el fracaso refleja un esfuerzo insuficiente más que una carencia de habilidades.

De la misma manera que las personas pueden elevar o disminuir su competencia y sentimientos de autoeficacia a través del modelamiento, Bandura (1986) otorga poder en este sentido a la persuasión de los demás; es decir, a lo que otros dicen acerca de nuestras habilidades. A este respecto, señala, el impacto que tengan las opiniones ajenas en las personas, dependerá del grado de confianza que el receptor haya depositado en quienes las externan: su alcance estará sujeto a cómo percibe el evaluado a aquel que las emite. Es decir: quién es, qué tan creíble le resulta su opinión, si puede o no ser considerado como una autoridad en la materia en virtud de su experiencia, competencia, pericia y conocimientos, etc. (Bandura, 1986).

La probabilidad de que la persuasión surta efecto en las personas se intensifica cuando la evaluación supera un poco lo que los individuos se saben capaces de hacer. En estos casos un poco más de esfuerzo es suficiente para mejorar el desempeño. Si la persona se imagina capaz de obtener el éxito, incrementará su sentido de competencia; no obstante, si los comentarios persuasivos terminan en fracaso, el sujeto dejará de otorgarles valor (Bandura, 1986).

AUTOESTIMA Y FRACASO ESCOLAR

Otro aspecto importante que Bandura (1986) considera al hablar de la competencia y los sentimientos de autoeficacia, es la información sobre la propia eficacia basada en la fisiología. Desde un punto de vista fenomenológico, diferentes emociones parecen tener reacciones fisiológicas similares; esto hace difícil a quien las experimenta, el poder discriminar entre ellas. Esta dificultad ocurre en parte debido al entrenamiento: los padres confieren a las emociones del hijo interpretaciones que pueden, o no, ser acertadas; y con base en ellas, el niño aprende a etiquetarlas adecuada o inadecuadamente.

Interpretar las emociones de una u otra manera dará lugar a distintas consecuencias, algunas veces -incluso- opuestas. Así, por ejemplo, hay personas que contemplan la excitación como derivada de su propia ineptitud; otras, en cambio, la consideran como una reacción transitoria y común incluso para las personas más competentes. Las primeras, probablemente disminuirán su concepto de eficacia e incluso las sensaciones viscerales que experimenten incrementen aun más su excitación; las segundas, podrán mantener intacto su concepto de autoeficacia, y simplemente se alertarán ante la situación. Asimismo, habrá personas que den la bienvenida a la excitación porque les parezca estimulante; mientras que otras la temen por encontrarla debilitante. Bandura considera que una excitación moderada es conveniente ya que resulta facilitadora para la acción, pero que la excitación elevada es indeseable (Bandura, 1986).

4. AUTOESTIMA Y LOGROS ESCOLARES

Existe una correlación entre autoconcepto positivo y logros escolares. Así lo manifiestan los resultados de una investigación realizada con niños de 5o. y 6o. de primaria por Coopersmith en 1959 (citado por Mc. Candless, 1967) y por Hill y Sarason (1966, citados por Mc. Candless, 1967), quienes reportan resultados similares.

A partir de 1967, y con la cooperación de Stanley R. Coopersmith, se comenzó a llevar a cabo un proyecto en el Bancroft Elementary School en Walnut Creek, California. Dicho proyecto tuvo como objetivo desarrollar un programa que fortaleciera los autoconceptos de los niños y favoreciera su motivación intrínseca, sin sacrificar la excelencia académica. Bancroft llegó a convertirse en un modelo para otras escuelas y programas, y sirvió incluso para entrenamiento de estudiantes de las escuelas de Educación de diversas partes de Estados Unidos.

La evaluación del proyecto, realizada en 1969, arrojó resultados dignos de ser tomados en consideración. En comparación con alumnos de escuelas similares, los chicos de Bancroft que participaron en el proyecto manifestaban mayor gozo por la escuela, y mejor adaptación a nuevas situaciones escolares, al cambiar a los grados superiores. El nivel de logro en todas las áreas del plan de estudios se mantuvo cuando menos tan alto como estaba antes del programa, no obstante que la mayoría de los estudiantes dedicaban ahora menos tiempo a trabajar en las materias; su nivel de funcionamiento intelectual -medida por tests de inteligencia- se incrementó significativamente. Los problemas de disciplina declinaron conforme los niños trabajaron efectivamente con sus compañeros, dedicaron menos energía en

conductas defensivas, reconocieron las cualidades de los otros, y resolvieron mejor sus problemas sin intervención de los adultos. Estudios de seguimiento entre dos y seis años después, indicaron efectos a largo plazo: nivel académico alto y habilidades de liderazgo sobresalientes, actitudes positivas y alto nivel de motivación, convivencia adecuada con los demás, apertura a nuevas ideas y canalización de sus energías al logro de objetivos específicos.

De acuerdo con Reasoner (1982) una característica de los niños con buena autoestima es el enfrentarse con confianza a los retos. Sroufe, Egeland, y Kreutzer (1990), en sus estudios sobre la auto-confianza en niños pequeños, encontraron que cuando un niño posee confianza en sí mismo, se enfrenta a las situaciones nuevas con la convicción previa de que puede dominarlas y tener éxito en las tareas que emprende; además es asertivo en situaciones grupales y tiende a ocupar el rol de líder.

Asimismo, Reasoner, (1982) a partir de las evaluaciones a largo plazo del proyecto de Bankroft, identifica como comportamiento típico de la autoestima, el estar altamente motivado y orientado hacia metas específicas. Dweck & Elliot (1983), Grolnick & Ryan (1987), Harter & Connell (1984) (todos ellos citados por Ginsburg y Bronstein, 1993) ofrecen resultados que apoyan que la orientación de la motivación juega un papel importante en el logro académico y el aprendizaje, en los sentimientos de competencia académica, y en las percepciones de causalidad para el éxito o el fracaso escolar.

Un trabajo reciente identificó una serie de fuentes internas motivacionales necesarias para el éxito escolar (Grolnick et al, 1991, citados por Grolnick y Bronstein, 1993). Estas son la comprensión del control, la percepción de la propia capacidad, y la autorregulación.

AUTOESTIMA Y FRACASO ESCOLAR

Por comprensión del control Grolnick y sus colaboradores se refieren al entendimiento de la asociación que existe entre los resultados obtenidos y el propio comportamiento. Investigaciones al respecto del control han sido llevadas a cabo por Skinner, Welborn & Connell (1990, citados por Grolnick y Bronstein, 1993). La percepción de sí mismo como capaz y competente para ejecutar las acciones necesarias para alcanzar el éxito ha sido tema ampliamente estudiado por Bandura, (1977) y por Harter (1982, citados por Grolnick y Bronstein, 1993). Al hablar de autorregulación, Grolnick y colaboradores se refieren al hecho de experimentar la propia conducta como autónoma y con libertad de elección. Autores tales como Ryan & Connell (1989, citados por Ginsburg y Bronstein, 1993), se han ocupado del estudio de este rubro. En síntesis, estos autores opinan que las tres fuentes principales que influyen en la competencia escolar son: saber cómo lograr resultados, sentirse competente para hacerlo, y sentirse libre para actuar.

4a. AUTOESTIMA Y COMPORTAMIENTO ESCOLAR

De la misma manera que la autoestima se ha asociado a conductas específicas tales como la aceptación propia y de los demás (Coopersmith, 1981; Reasoner, 1982), los sentimientos que el chico tiene con respecto a sí mismo, influyen en su desempeño escolar. En este sentido, un niño con una buena autoestima obtendrá mejores logros en la escuela que sus compañeros que la tienen baja; si es seguro de sí mismo, será más capaz de superar las dificultades que se le presenten en el logro de sus metas. El chico que tiene autoestima alta se fijará metas superiores a aquel que carece de ella, se afanará vigorosamente en lograrlas y las obtendrá, pues estará más capacitado para soportar el estrés que conlleva el aprendizaje, experimentará menos ansiedad, sentirá deseos por aprender y estará altamente motivado.

AUTOESTIMA Y FRACASO ESCOLAR

Mc Candless (1967) hace referencia a la relación que existe entre autoconcepto y ajuste a la escuela. Él dice que la evidencia muestra que los niños con bajas calificaciones poseen autoconceptos más pobres que los niños promedio, y reflejan sentimientos de restricción en su libertad, defensividad y soledad.

Investigaciones de Bledsoe (1984), Brookover, Thomas y Patterson (1984) y Bodwin (1984) (todos ellos citados por Verduzco y Lara, 1989), muestran que los niños con alta autoestima tienen mejores resultados en el trabajo escolar que los niños con niveles más bajos de autoestima. Otros estudios como el de Quimby (1984) y el de Shaw y Alves (1984) (también citados por Verduzco y Lara, 1989) manifiestan que los estudiantes que no están seguros de sí mismos o que esperan fracasar se inclinan a no intentar un mayor esfuerzo y a darse por vencidos.

El niño que duda de sus capacidades, evitará lo que piensa que es difícil para él; si, por el contrario, se siente apto, estará dispuesto a realizar algo un poco más difícil de lo que ya domina. Pensar que se es capaz de lograr algo un poquito más allá de sus habilidades actuales, motiva a los niños a desarrollarse cada vez más porque les permite superar logros anteriores.

Collins (1982, citado por Bandura, 1986) realizó un estudio con niños. Después de haberlos separado en dos grupos de acuerdo a cómo se percibían a sí mismos con respecto a las matemáticas, les pidió que resolvieran unos problemas. Él observó que los niños que se veían a sí mismos como eficaces fueron más rápidos en descartar estrategias equivocadas, resolvieron más problemas, eligieron intentar nuevamente sobre más problemas en los que se habían equivocado, trabajaron con más precisión y exhibieron actitud más positiva hacia las matemáticas, que aquellos que se percibían como poco aptos.

Bandura (1986), afirma que cuando un niño se siente incapaz y piensa que las consecuencias derivan de sus habilidades, se dará por vencido; así, por ejemplo, si se cree poco hábil en la aritmética, y espera que sus calificaciones dependan sólo de su capacidad o de la falta de ella, se desmoralizará.

AUTOESTIMA Y FRACASO ESCOLAR

Es importante señalar que los niños pueden adquirir una sensación de control personal sobre el ambiente, si esto se les permite (Bandura, 1986). Reasoner (1992) habla sobre la trascendencia de que los niños aprendan que ellos pueden afectar el cambio.

Schunk (1982a, 1983d, citado por Bandura, 1986) evaluó a niños con poca habilidad para la aritmética. Periódicamente les dio diferente retroalimentación acerca de su progreso en un programa de aprendizaje individualizado. Cuando el progreso fue atribuido a talento escondido o al esfuerzo concentrado, se incrementó la eficacia percibida y se aceleró el dominio de las habilidades aritméticas. En cambio, la retroalimentación que implicaba menos habilidad o que exigía menos esfuerzo, o la falta de retroalimentación, no condujeron a un aumento en la percepción de la eficacia personal. Mientras más se insiste en crear autocreencias sobre la propia efectividad, mayor esfuerzo exhiben los niños y mayores logros obtienen.

Assor, Tzelgov y Thein & Ilardi y Connell, (1990) distinguieron los efectos que provoca en el rendimiento escolar la falta de precisión en la autoevaluación ya sea que esta inexactitud sobreestime o subestime sus habilidades; asimismo consideraron el efecto que tiene el grado de la imprecisión en la motivación del niño. Ellos observaron que si un niño se percibe como poco competente y tiene evidencias para apoyar este pensamiento (por sus bajas calificaciones), se frustra y no se atreve ni siquiera a intentar un mayor esfuerzo. De la misma manera, puede haber niños que sobreestimen en extremo sus habilidades, y que al enfrentarse con el fracaso, se frustran. Hay chicos a quienes el maestro percibe como altamente competentes, y que son imprecisos en su autoevaluación, subestimándose en forma moderada. Para estos alumnos, el estímulo del maestro es fundamental ya que provoca aumento en su motivación académica.

En 1967, Mc Candless observó que las personas bien ajustadas tienden a ser más precisas en sus autoconceptos que las mal ajustadas. Sin embargo admitió que hay niños autocríticos que se autoconceptúan por debajo de lo que sus maestros los

consideran. Estos alumnos -agrega- serán populares y académicamente exitosos, aunque críticos consigo mismos.

Branden (1993) relaciona la autoestima con la objetividad. El afirma que, por lo general, los estudiantes con autoestima no se engañan a si mismos diciéndose que les va bien cuando en realidad les va mal. Añade que no contribuimos al desarrollo sano de los jóvenes cuando sostenemos que la autoestima puede lograrse mediante autoafirmaciones cotidianas tales como: "soy especial", "me estimo a mí mismo", ni tampoco identificando la autovalía con la pertenencia a un grupo en particular.

Reasoner (1982, citado por Verdusco, 1992), al hablar de lo significativo de la autoestima positiva en los primeros años, dice que es importante porque determina en gran medida cómo actúa y cómo aprende un niño. Así por ejemplo, dice, los niños que poseen una alta autoestima están deseosos de aprender, se llevan bien con los compañeros, están altamente motivados, y llegan a ser personas que disfrutan el éxito.

En cambio, a los niños que les falta autoestima no aprenden tan bien, se sienten inadecuados, y compensan esos sentimientos criticando los logros de los demás; se vuelven sensibles y se preocupan de lo que los otros puedan pensar sobre ellos, y pierden motivación; si surgen dificultades, culpan a sus compañeros y encuentran excusas para sí mismos; como no tienen autoconfianza, suponen que de todas formas van a fracasar y por ello rara vez dedican el esfuerzo requerido para triunfar. Después de continuos fracasos, llegan a creer que no pueden hacer nada bien. Como resultado, su nivel de autoestima y su motivación descienden aún más (Reasoner, 1982). Los niños que carecen de sentido de competencia personal -agrega- típicamente recurren a mecanismos defensivos en un esfuerzo por hacer frente a las demandas que se les hacen. Estos mecanismos incluyen rebeldía, oposicionismo, reto, mentira, trampa, culpar a otros, molestar a los demás, ordenar, querer siempre ganar, soñar despierto o rendirse, conformarse, no asumir riesgos ni tratar de hacer nada nuevo, o bien someterse a los deseos ajenos, sin esforzarse por tener iniciativa propia.

Dice Reasoner (1982) que los niños que han participado en programas para desarrollo de la autoestima se sienten orgullosos de sus logros y quieren compartirlos con otros. Así mismo, gozan respondiendo a los desafíos y adquieren motivación intrínseca. El proceso tiene efectos espirales ya que conforme los niños adquieren nuevas habilidades o logran metas, y a medida que incrementan sus autoconceptos y aumentan su confianza, se plantean nuevas metas y nuevos desafíos. Con la práctica incrementada se encuentran mejor equipados para hacer decisiones y utilizar sus recursos con más efectividad. Esto les permite abordar los problemas con más confianza y determinación; se vuelven menos dependientes de la alabanza y del juicio de los demás.

4b. EL DESEMPEÑO CONFORME A LAS DEMANDAS ESCOLARES. MEDIDA OBJETIVA DEL ÉXITO ACADÉMICO; EL BUEN ESTUDIANTE

De acuerdo con Bandura (1986) los autoperceptos de eficacia funcionan como mediadores cognitivos en el desempeño. Niveles más altos de autoeficacia percibida tanto entre grupos y dentro del mismo individuo dan lugar a logros cada vez mejores. La gente realiza con éxito aquellas tareas que caen dentro del nivel de eficacia personal percibida y fracasan en aquello que la excede.

Sin embargo, no bastan las habilidades para garantizar un buen desempeño. Distintos factores deben confluir para enfrentar las tareas con eficacia. Dice Bandura (1986) que el nivel de desempeño puede verse afectado por situaciones ajenas a la propia capacidad. Hay que considerar la dificultad de la tarea, la cantidad de esfuerzo dedicado, la cantidad de ayuda externa recibida, las circunstancias bajo las cuales se actúa, y el patrón temporal de sus éxitos y fracasos. En suma: parte del éxito tiene que ver con la capacidad de estimación cuidadosa de todos los requisitos de las subhabilidades implicadas.

Valorar de manera precisa las propias capacidades depende en mucho de las habilidades que se desarrollan a través de la experiencia directa y de la experiencia social. Los niños deben poder fijarse simultáneamente en: la naturaleza de la tarea, las circunstancias, las características del desempeño y los resultados que producen. Ya que las actividades son ejecutadas en repetidas ocasiones, los niños deben ser capaces de comparar sus logros en experiencias ocurridas a lo largo del tiempo. Esto demanda habilidad de monitorear los eventos que se suceden, evaluar las causas de las fluctuaciones en el desempeño y sus consecuencias, y representar y retener información de la propia eficacia derivada de muchas experiencias anteriores en circunstancias variadas (Bandura, 1986).

En las tareas escolares sería conveniente que los niños desconocieran hasta cierto grado la dificultad que implican, dado que Salomon (1984, citado por Bandura en 1986) encontró que los niños con alta autoeficacia percibida, invierten grandes esfuerzos si juzgan que una tarea es difícil de ser aprendida, pero se dedican poco a aquello que sienten fácil. A este respecto, Bandura (1986) opina que los efectos de la autoeficacia percibida son distintos en el esfuerzo que se realiza durante el aprendizaje que durante la ejecución de las habilidades adquiridas; esto, debido a que los chicos que se perciben altamente eficaces sienten que no necesitan invertir mucho esfuerzo preparatorio. Por el contrario, para realizar tareas difíciles, creer firmemente en la propia eficacia, intensifica y sostiene el esfuerzo de habilidades ya adquiridas.

Para Reasoner (1982), cuando los niños tienen una idea realista y objetiva acerca de lo que son capaces o no de hacer, están más inclinados a tener éxito que cuando sus autopercepciones son irreales. Así mismo, si se sienten en confianza y saben que con un poco más de esfuerzo pueden mejorar su desempeño, intentarán hacerlo y muy probablemente lo conseguirán. Por otro lado, si no tienen idea de cómo hacer las cosas y temen al ridículo o al fracaso, lo más factible es que ni siquiera procuren probarlo.

AUTOESTIMA Y FRACASO ESCOLAR

Con respecto a la autopercepción, estudios de Assor, Tzelgov & Thein; Roman & Ilardi y Connell (1990) enfatizaron el hecho de que los efectos de sobre-estimarse o sub-estimarse en cuanto a capacidad, no pueden considerarse aisladamente de las consecuencias que tiene la competencia actualizada -medida por los logros académicos. Los constructos de sobre y subcalificarse describen el grado en el cual las personas se perciben como más o menos competentes de lo que son de acuerdo con alguna medida de competencia actual razonablemente válida.

Un niño con suficiente autoestima es capaz de aceptar sus limitaciones y reconocer que quizá una estrategia distinta pueda hacerle mejorar su desempeño. En clase, el niño que se siente inadecuado está más inclinado a tornarse defensivo que a esforzarse. Este niño puede aparecer como tímido, desafiante, hosco o necio, como medida defensiva para evitar situaciones.

Los niños con autoconceptos pobres, que no pueden aceptarse a sí mismos y que a su vez se sienten inadecuados y poco aceptados, suelen manifestar esta actitud inadecuada mediante conductas que muchas veces los maestros no reconocen como muestras de un bajo autoconcepto: pueden aparecer distraídos, desmotivados o negativos; pueden bloquearse ante situaciones porque no saben cómo manejar las presiones a que se enfrentan y prefieren comportarse así en lugar de exponerse a un fracaso que incite a las críticas de sus compañeros (Reasoner, 1982).

4c. LOS MAESTROS EXITOSOS: PRINCIPIOS QUE FAVORECEN EL BUEN RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS

De acuerdo con Strommen et al (1982) las expectativas que tienen los maestros con respecto a las habilidades de sus alumnos no pesan tanto en el rendimiento escolar como se pensaba; son las actitudes que tienen los maestros acerca de lo que es importante y el concepto que poseen con respecto a sus propios papeles como

AUTOESTIMA Y FRACASO ESCOLAR

maestros, lo que influye en el rendimiento de los niños. Bandura (1986) opina que el talento y la autoeficacia de los maestros permite crear ambientes de aprendizaje que conduzcan al desarrollo de habilidades cognitivas; y añade que los maestros diestros en su materia y con alto sentido de eficacia acerca de sus capacidades docentes pueden motivar a los niños de bajo rendimiento y estimular su desarrollo cognitivo (Aston, 1985; Gibson & Dembo, 1984, citados por Bandura, 1986)

Uno de los aspectos más importantes de la eficacia del maestro es la definición de su papel. Esta equivale a una profecía autocumplidora, y radica en las expectativas que los maestros tienen acerca de sí mismos (Brophy y Evertson, 1976, citados por Strommen et al, 1982). El maestro que piensa que su misión consiste en enseñar a los niños lo que deben aprender, y que a su vez se considera capaz para lograrlo, es más eficaz que aquel que carece de estas percepciones sobre sí mismo.

De acuerdo con Reasoner (1982), los maestros que poseen una buena autoestima facilitan el desarrollo de sus alumnos estimulándolos a probar sus propias habilidades, a explorar nuevos campos, a elegir sus propias metas y a ser más independientes; tienden más a prestar ayuda a los niños impulsándolos para que desarrollen estrategias de resolución de problemas, que dando consejo o restando importancia a aquello que los niños perciben como problema. Tales maestros construyen un sentido de confianza en sus estudiantes; basan su control de grupo en la comprensión, en la cooperación, en el trabajo para resolver problemas, en la preocupación y en el respeto mutuo. Esta relación positiva permite que los niños aprendan y adquieran confianza en sí mismos a la vez que habilidad para funcionar en forma independiente. Los maestros con alta autoestima aceptan a sus alumnos aun cuando no se ajusten a sus expectativas. Tales maestros tienden a tener fe en sus estudiantes y suelen ser más positivos en los comentarios que hacen sobre los chicos.

Reasoner (1982) dice que el maestro puede manifestar preocupación por los niños mostrándose cálido y aceptante. Lo más importante en este sentido -dice- es relacionarse con ellos como personas: reconociendo que cada estudiante es

AUTOESTIMA Y FRACASO ESCOLAR

importante y único, con derechos y sentimientos; llamándolos por su nombre; estableciendo contacto visual con ellos; dándoles palmaditas ocasionales; comunicándoles qué espera de ellos en cuanto a comportamientos específicos tales como guardar silencio, ocupar sus asientos, etc.

Ante situaciones difíciles en clase, Ginott (1981) sostiene que los maestros capaces no predicán ni dan sermones moralizantes; no adjudican culpabilidad ni exigen promesas; no tratan de averiguar el origen de pequeños incidentes de mal comportamiento; sí, en cambio, hacen uso de una comunicación congruente a través de la utilización de mensajes claros, concretos, lógicos, e invitan a la cooperación.

Bandura (1986) menciona que, a diferencia de los maestros eficaces, aquellos que dudan de su capacidad didáctica se dan por vencidos con los estudiantes que no obtienen logros y son más dados a criticarlos. Reasoner (1982), en apoyo a esto, opina que los maestros que carecen de confianza en sí mismos tienden más a criticar a sus alumnos, se quejan de ellos, los etiquetan como indisciplinados y desmotivados, hieren su autoestima, minan su creatividad y su entusiasmo por aprender, desalientan su audacia y los hacen dependientes de los adultos; ponen más énfasis en las limitaciones del niño, en su falta de esfuerzo, y en las modificaciones que, desde su punto de vista, el chico debe efectuar en su comportamiento. En respuesta, sus estudiantes optan por conductas defensivas en lugar de enfocarse en metas y objetivos. De esta manera, los maestros que no confían en sí mismos fomentan la pasividad y el conformismo en sus alumnos.

Hay ocasiones en que los maestros, sin darse cuenta de ello, y en contra de su voluntad, desarrollan autoconceptos negativos en algunos niños a través del uso de etiquetas, o pasando por alto sus capacidades. Esto ocasiona que los niños eviten situaciones que podrían conducirlos a superar sus limitaciones. Enfatizar los errores e ignorar las virtudes puede ocasionar muchas consecuencias negativas.

5. EL FRACASO ESCOLAR

De acuerdo con Glasser (1981) son cada vez más los alumnos cuyo denominador común es la autodefinición de académicamente fracasados. Pero esto no ocurre solamente en el alumnado. Multitud de maestros y directores de escuela se sienten fracasados y desconcertados por el número cada vez mayor de niños que parecen totalmente reacios al proceso escolar: son rebeldes, no estudian, no tienen incentivos, son retraídos y apáticos; a los ojos de las autoridades escolares, parecen "ineducables". Atribuir el fracaso a factores externos exime a quienes lo experimentan de su responsabilidad, y les impide reconocer que el éxito escolar es potencialmente accesible a todos.

Jourbel y Bertrand (1968) manifiestan que cuando un niño de siete u ocho años no es capaz de seguir el ritmo de sus compañeros en clase, o cuando lo sigue con gran dificultad, nos encontramos ante un problema que debe resolverse de inmediato. Glasser (1981) opina que los niños que logran éxito en la escuela tienen excelentes oportunidades de triunfar en la vida; no así quienes han experimentado el fracaso escolar, ya que por lo común verán disminuidas, en mucho, sus oportunidades de éxito a futuro. Por esta razón, opina Glasser, *es fundamental crear un sistema escolar en el cual los niños tengan éxito: escuelas en donde el éxito no sólo sea posible, sino probable.*

Para Wall, Schonell y Olson (1970) los términos "éxito" y "fracaso" son relativos; y basan esta afirmación en el hecho de que cada filosofía educativa posee su propio punto de vista al respecto. En un extremo se sitúa un concepto de éxito basado

AUTOESTIMA Y FRACASO ESCOLAR

exclusivamente en el desempeño escolar, sobre todo, en el rendimiento en las materias de lectura y aritmética. Este concepto deriva de la tradición que contempla la labor del maestro proplamente como mera instrucción; no es raro que en especial en los primeros dos o tres años escolares, el alumno se retrase en lectura o en aritmética. Si ambas o incluso una de ellas, son las asignaturas determinantes de la promoción del niño, se aplazará a aquel que ha manifestado un bajo rendimiento transitorio y remediable en una sola materia, aun cuando en todos los otros aspectos del plan de estudios haya realizado progresos satisfactorios o incluso sobresalientes.

En el extremo opuesto Wall, Schonell y Olson (1970) sitúan el punto de vista que considera que el concepto de "éxito" debe implicar al ser humano como un todo integral, y en este sentido, como persona capaz de enfrentarse a los problemas cotidianos que la vida misma le plantea. Para esta aproximación, tanto el éxito como el fracaso deberían determinarse tomando en consideración cuando menos los principales aspectos intelectuales y personales del desarrollo. Para Wall, Schonell y Olson (1970), la educación no puede dejar de lado la socialización, la integración de la personalidad, la creatividad, etc. Un concepto adecuado del éxito y del fracaso debe tomar en cuenta mucho más de lo que se le ha enseñado formalmente al alumno.

En concordancia con lo anterior, para Piaget (1970) *el fin último de la educación es formar personas creativas que impulsen el progreso; es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas, que sean creativos, descubridores, críticos, que empleen la lógica en la comprensión y estructuración de la experiencia.* Desde el punto de vista de Piaget (Labinowicz, 1982) la educación debe tender hacia el logro de la autonomía tanto intelectual como moral, entendiendo por éstas: poseer un criterio propio, tener capacidad de realizar juicios morales y tomar decisiones. En este sentido Piaget opina que la escuela ha fallado para la mayoría de los alumnos, y, de

acuerdo con este criterio, tendría que aceptarse que el porcentaje de fracaso escolar es mucho más elevado de lo aparente.

Según Wall, Schonell & Olson (1970), desde el punto de vista del desarrollo infantil, es dudoso que exista un auténtico fracaso escolar, pues cada niño manifiesta en su desarrollo el potencial de rendimiento que posee; y, cuando se le ofrecen las condiciones óptimas para el crecimiento correspondiente a su propio ritmo y a su propio nivel, se supone que progresará tan rápidamente y tanto como sea capaz. El desarrollo lento, la enfermedad, las lesiones o la privación, producen de diversos modos un bajo nivel de rendimiento, pero siempre será la manifestación de la propia capacidad. En este sentido -afirman-, si un niño de desarrollo lento no cumple con las expectativas, es decir, no logra realizar ciertas actividades que se esperarían de él, dadas sus características personales, se podrá hablar de "fracaso", pero, siempre que se deje en claro que se trata de un fracaso desde el punto de vista administrativo, y no de un fracaso del niño. Denominar a un niño que se desarrolla lentamente un "fracaso" porque se ubica por debajo de la media de su grupo, o porque no logra alcanzar normas arbitrarias, conduce a conclusiones erróneas. (Wall, Schonell & Olson, 1970).

6a. EL PROBLEMA DEL FRACASO ESCOLAR

En condiciones óptimas, con programas adaptados a sus necesidades, capacidades e intereses, la mayor parte de los alumnos progresaría en la escuela de manera satisfactoria. Son muchas las instituciones escolares que por diversas razones no satisfacen estas condiciones. Por ejemplo, el programa puede estar mal organizado y poco adaptado a los intereses y nivel de desarrollo de los escolares; los métodos didácticos pueden ser inadecuados y carentes de la flexibilidad necesaria para ajustar los objetivos de la enseñanza a las diferencias individuales de los alumnos;

el material de instrucción puede ser pobre y mal concebido y construido, y las relaciones sociales -o el clima afectivo- que imperan en la escuela pueden ser desfavorables y poco estimulantes.

Por otra parte, las condiciones que vive el chico en su familia pueden dificultar su aprovechamiento escolar, ya sea porque carezca de seguridad emocional -cuya principal fuente es el apoyo de los padres-, o porque falte en su hogar un clima afectivo caracterizado por el respeto a sus necesidades (lo cual no excluye a una adecuada especificación de límites). También puede darse el que la familia no cuente con los medios económicos suficientes para proporcionar al niño material de estudio y un espacio idóneo para la elaboración de sus tareas.

En cuanto a sus características individuales, resulta evidente que las cualidades propias del sujeto, por ejemplo su temperamento (Alexander, Entwisle y Dauber, 1993), deficiencias sensoriales (visión o audición defectuosas), deficiencias mentales y problemas específicos para llevar a cabo determinadas tareas (tales como problemas de atención, problemas de lateralidad, etc.) pueden ser el origen de una dificultad de aprendizaje (Brueckner & Bond, 1969). El hecho real es que, por una u otra razón los maestros y autoridades educativas deben enfrentarse cada día al problema del fracaso escolar.

Wall, Schonell y Olson (1970) expresan que probablemente no exista en el mundo un solo sistema escolar que no se preocupe, de algún modo, por la proporción de alumnos que fracasan. Y esto no solamente porque repercuta en la adaptación individual inmediata y futura de quien fracasa, sino porque cuestiona la eficiencia del propio sistema escolar. No se pretende evitar todo fracaso, pero sí salta a la vista la necesidad inmensa que existe de saber con precisión cuáles pueden ser los alcances que tiene este problema en cualquier sistema escolar y cuáles pueden ser algunas de las formas de optimizar el tiempo de enseñanza, el esfuerzo y el potencial humano representado por los alumnos que fracasan.

Para Wall, Schonell & Olson (1970), tanto el fracaso como el éxito deben definirse cuidadosamente, y deben asimismo ser susceptibles de algún tipo de medición objetiva, confiable y válida.

En muchos países, por ejemplo, las autoridades elaboran planes y programas de estudio para los diferentes niveles escolares, los cuales especifican los contenidos que deben enseñarse, y el promedio de habilidad que es necesario lograr al final de año. Se espera que la tarea prescrita podrá ser realizada en el curso del año escolar, si se cuenta con un adecuado nivel de trabajo por parte del alumno, y con una habilidad docente suficiente por parte del maestro. La incapacidad del chico para dominar el trabajo del año, se considerará como un fracaso.

En este tipo de planes de estudio, para utilizar el rendimiento del alumno como medida del éxito académico, debemos partir del supuesto de que quienes previamente los elaboraron, conocen suficientemente las capacidades del niño promedio, como para determinar lo que es factible aprender en condiciones normales de enseñanza. Además, debemos suponer que, a menos que un alumno domine la tarea del grado inmediatamente inferior, no podrá tener éxito en el siguiente.

6b. DIFICULTADES ESCOLARES

De acuerdo con Watkins (1953, citada por Brueckner & Bond, 1969), el alumno con dificultades es aquel que no progresa en la forma en que lo hace la generalidad, sino que desarrolla sus capacidades y destrezas de distinto modo. Brueckner y Bond (1969) añaden que para clasificar a un sujeto entre los que tienen dificultades reales de aprendizaje es necesario que sus resultados escolares sean inferiores al nivel esperado. Es común encontrar alumnos con un coeficiente de inteligencia

relativamente alto, que no progresan eficazmente en determinadas materias. Esto no es raro, por ejemplo, en los niños que presentan deficiencias para la lectura.

Desde el punto de vista de Roush (1995) a pesar del número creciente de niños que presentan problemas escolares, la definición, diagnóstico y comprensión científica básica de los problemas de aprendizaje han permanecido esquivas y escurridizas. No hay -dice Roush- un test psicológico aprobado ni ningún factor biomédicamente discernible que caracterice los problemas de aprendizaje. Como resultado, agrega, los niños son usualmente diagnosticados como incapacitados para aprender cuando su lectura o nivel de competencia en matemáticas está significativamente detrás del nivel predicho por sus coeficientes intelectuales.

Cuando decimos que un niño presenta dificultades escolares, estamos hablando de que presenta fallas, problemas, capacidad insuficiente para cumplir con las demandas que le plantea la escuela. Pero surge aquí, nuevamente, el problema de la definición de los conceptos.

El término "incapacidad de aprendizaje" fue empleado por primera vez por Kirk (1963, citado por Gaddes, 1985). No obstante que desde un principio fue evidente para muchos educadores que dicho término acarrearía dificultades por resultar una descripción y definición multifacética que englobaba diversos tipos de dificultades escolares, en aquel momento se pensó que presentaba más ventajas que desventajas (Gearheart, 1987).

En términos sencillos, la incapacidad infantil para el aprendizaje tiene que ver con la ineptitud para afrontar las demandas de la escuela, de tal manera que el grado de incompetencia académica en relación con sus compañeros hace evidente que el niño tiene algún problema específico de aprendizaje. Una manera fácil de detectar esto es cuando el niño se desempeña en un nivel dos grados por debajo del que le correspondería de acuerdo con su edad. No obstante, esta aproximación ofrece ciertos peligros ya que no considera al niño que puede ser superior en muchas habilidades y sutilmente deficiente en otras (Gaddes, 1985).

De acuerdo con Gearheart (1987) se puede determinar que un niño tiene una incapacidad para el aprendizaje específica si no logra concordar con su edad y niveles de habilidad en una o más de las áreas siguientes: expresión oral, comprensión al escuchar, expresión escrita, habilidad básica en la lectura, comprensión en la lectura, cálculo matemático, o razonamiento matemático, siempre y cuando el niño tenga las experiencias apropiadas de aprendizaje para su edad y niveles de habilidad, y no obstante manifieste una discrepancia grave entre el logro y su habilidad intelectual. Por el contrario, si su falta de logro es resultado primordialmente de impedimentos visuales, auditivos o motores, de retraso mental, de perturbaciones emocionales o de desventajas ambientales, culturales o económicas, no podemos hablar de una incapacidad de aprendizaje.

En 1968, el National Advisory Committee on Handicapped Children presentaron la siguiente descripción: "Los niños con incapacidades para el aprendizaje (...) muestran trastornos en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en el entendimiento y el uso del lenguaje hablado o escrito. Esto puede manifestarse en trastornos de la atención, pensamiento, habla, lectura, escritura, deletreo o aritmética. Se incluyen trastornos que han sido referidos como impedimentos perceptuales, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia del desarrollo y otros, pero se excluyen problemas de aprendizaje causados principalmente por impedimentos visuales, auditivos o motores, retraso mental, perturbaciones emocionales o desventajas ambientales". (Gearheart, 1987, pag 12).

Cuando Kirk (1963, citado por Gearheart, 1987) empleó la expresión *incapacidades para el aprendizaje*, la limitó a la descripción de niños "con trastornos en el desarrollo del lenguaje, habla, lectura y en habilidades de comunicación asociadas, necesarias para la interacción social". No pretendió que dicha expresión incluyera a niños con incapacidades cuya minusvalidez primaria era retraso mental generalizado o deterioro sensorial (ceguera o sordera). El término propuesto por Kirk pronto se

convirtió en la subárea de mayor crecimiento en la educación especial. El mencionado término vino a ser un conglomerado de trastornos agrupados bajo un nombre, de manera principal por conveniencia administrativa. Estudiantes calificados como hiperactivos, dañados cerebrales, disléxicos, con trastornos perceptuales, con disfunción cerebral mínima, afásicos o con deterioro neurológico eran ahora llamados incapacitados para aprender.

En 1977 se publicó la siguiente definición y criterios en el Federal Register: "Incapacidades para el aprendizaje específicas" significa trastorno en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en el entendimiento o el uso del lenguaje hablado o escrito, lo cual puede manifestarse en una habilidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o efectuar cálculos matemáticos. El término incluye trastornos como impedimentos perceptuales, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia del desarrollo. Excluye a niños con problemas en el aprendizaje que resultan principalmente de impedimentos visuales, auditivos o motores; retraso mental, perturbaciones emocionales, o desventajas ambientales, culturales o económicas". (Gearheart, 1989, pag 13).

En 1981 el National Joint Committee for Learning Disabilities (Hammill, Leigh, McNutt y Larsen, 1981, citados por Gearheart, 1987) propuso la siguiente definición: "Incapacidades para el aprendizaje es un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de las habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar y matemáticas. Estas perturbaciones son intrínsecas al individuo y se cree que son causadas por una disfunción del sistema nervioso central. Aunque una incapacidad para aprender puede suceder de manera concomitante con otros trastornos de minusvalidez (como deterioro sensorial, retraso mental, y perturbación emocional y social), o influencias ambientales (diferencias culturales, instrucción deficiente o inapropiada y factores psicógenos), no es resultado de aquellas condiciones o influencias". (Gearheart, 1987, pag 14).

Es importante recalcar, entonces, que el término incapacidad de aprendizaje se encuentra asociado a problemas neurológicos que pueden ser daños o deficiencias en el desarrollo, y que, en este sentido, se distingue de otras dificultades escolares cuyas causas no son neurológicas y para las cuales se utiliza mejor el término "problemas de aprendizaje" (Frostig, 1978; Gaddes, 1978a -citados en Gaddes, 1985).

De esta misma manera podemos hablar de dislexias o pseudodislexias. El Dr. MacDonald Critchley (citado por Young y Colin, 1992), neurólogo clínico, autoridad en el campo de la dislexia, y que ha ganado reputación internacional por sus trabajos en favor de los niños disléxicos, peca de ambigüedad -dicen- en la definición que ofrece sobre este trastorno. "La dislexia del desarrollo -dice Critchley- es una incapacidad de aprendizaje que se manifiesta al principio por una dificultad para aprender a leer, y más adelante por una ortografía irregular y torpeza para manipular las palabras escritas, no las habladas. Dicha anomalía es básicamente cognoscitiva, y por lo general de origen genético. No se debe a ninguna deficiencia intelectual o a la falta de oportunidades socioculturales, factores emocionales, o a algún defecto cerebral estructural. Quizá representa un defecto específico de la maduración, que tiende a desaparecer a medida que crece el niño. Este es capaz de mejorar en forma considerable, en especial si se le brinda con toda oportunidad la ayuda correctiva adecuada". (Young y Colin, 1992, pag 29).

Para Azcoaga (1983), la dislexia se refiere a un fracaso específico en el aprendizaje de la lectoescritura, mientras que denomina pseudodislexia a esta dificultad cuando forma parte de un retardo general de aprendizaje. Las pseudodislexias reponen a factores generales (tales como hiponutrición, enfermedades crónicas, fallas metodológicas, causas psicógenas); las "dislexias" genuínas, en cambio, dependen de una deficiencia en las funciones cerebrales superiores (lenguaje, gnosias visoespaciales, praxias manuales) indispensables para esta forma de aprendizaje pedagógico.

Scarborough (1990) entiende por dislexia la incapacidad severa para la lectura, no atribuible a obstáculos sensoriales, intelectuales, emocionales o socioeconómicos, o a otro impedimento conocido para aprender a leer. Y advierte que, por mera definición, los disléxicos no son identificados sino hasta que han intentado y fracasado en el aprendizaje de la lectura en la escuela.

El hecho de que Kirk haya tenido la iniciativa de emplear una expresión tan inespecífica como puede ser el de "incapacidad de aprendizaje" para denominar a ciertos problemas específicos -con exclusión de otros-, nos obliga a tener cuidado en la utilización de los términos. Al abordar el tema de la autoestima y el fracaso escolar, resulta indistinto cuál sea el origen del fracaso. Interesa conocer cómo se autoevalúan todos aquellos chicos que por razones diversas han presentado fallas para obtener logros académicos que la mayoría de los niños de su edad son capaces de alcanzar. Quizás resulte más útil la clasificación que ofrece Rabinovitch (1968, citado Katz, 1976) sobre los estudiantes que fracasan en la escuela. El clasifica los problemas en el aprendizaje de acuerdo con su etiología en dos grupos básicos a los que denominó primarios y secundarios. Dentro del grupo de los problemas primarios del aprendizaje Rabinovitch incluye únicamente la dislexia del desarrollo; como problemas secundarios cataloga a impedimentos específicos en el lenguaje o en la concentración o impedimentos motores- (que presentan evidencia de daño cerebral en la historia clínica y/o en el examen neurológico); problemas emocionales; falta de motivación o factores socioculturales de oportunidad; y deprivación o distorsión en la experiencia del lenguaje. Para el presente estudio, interesa conocer la situación emocional de cualquier niño que ha sido aceptado en el sistema escolarizado, y, que una vez dentro de él, ha tenido problemas para mantenerse en el nivel escolar esperado de acuerdo con su edad. En este sentido, es indistinto si sus dificultades han sido debidas a falta de motivación, a métodos deficientes de enseñanza, a problemas emocionales, a deprivación sociocultural, a problemas neurológicos, a dificultades de atención, o a un coeficiente intelectual bajo.

5c. DIAGNOSTICO PEDAGOGICO

Kirk (1973, citado en Gearheart 1987) habla acerca de la poca ayuda que implica para un niño con trastornos el ser etiquetado utilizando un nombre técnico. Estas etiquetas, dice él, aparentemente satisfacen al especialista, quien muchas veces da por terminado el caso. Advierte Kirk que esto no es un verdadero diagnóstico, si por tal queremos implicar una evaluación del niño, que conduzca a alguna forma de tratamiento, de manejo o de terapia.

Cada niño tiene dificultades diferentes, e incluso una misma dificultad puede tener varias causas constitucionales y diversas manifestaciones, y presentarse en distintos grados desde leve hasta grave. Por lo que respecta a los problemas de lectura, por ejemplo, algunos chicos sólo tienen problemas para leer y deletrear palabras largas y poco comunes, mientras que otros los tienen para reconocer las letras del abecedario, y otros más sólo para palabras de una, dos, tres o cuatro letras; algunos no pueden leer bien en voz alta; otros pueden leer de corrido pero sin entender lo que han leído. Es imposible determinar la medida en que los resultados reflejan no tanto las habilidades de los pequeños, como las dificultades de lectura que los han privado del lenguaje y la experiencia educativa (Young y Colin, 1992).

Es importante determinar cuáles son los factores que entorpecen el progreso del niño, y raras veces se descubre sólo uno. Casi siempre coinciden factores interrelacionados, que hay que tener en cuenta al hacer recomendaciones sobre cómo satisfacer las necesidades de educación remedial de estos chicos. Mientras más profunda haya sido su valoración, se podrá decidir mejor un plan de acción que abarque las necesidades físicas, educativas, emocionales, sociales y de otro tipo. Quizás uno de los niños requiera motivación; otro ayuda con sus dificultades emocionales, o conductuales; otro más terapia del habla para desarrollar habilidades lingüísticas, o contar con la seguridad de un grupo pequeño; y alguno más, disminuir

su estrés y ansiedad. Hasta que no se hayan aliviado otras dificultades, puede ser contraproducente el tratar de mejorar su lectura. Otras veces, todo lo que se requiere es educación correctiva en lectura y sus habilidades afines (Young y Colin, 1992).

Desde el punto de vista de Aragón (1990), los niños son distintos unos de otros; y, por tal razón, cuando se evalúe a un niño, debe incluirse una entrevista con él, en la cual se le pregunte cómo cree que se le podría ayudar a superar sus dificultades, qué impresión tiene sobre sus padres y maestros, cuál es su grado de motivación para trabajar, y qué impresión tiene de sí mismo.

De acuerdo con Brueckner y Bond (1969), el diagnóstico pedagógico implica tres problemas capitales: 1. Comprobación o apreciación del progreso del alumno hacia metas educativas establecidas; 2. Identificación de los factores en la situación enseñanza-aprendizaje que puedan interferir con el óptimo desarrollo individual del escolar; y 3. Adaptación de los aspectos de la situación enseñanza-aprendizaje a las necesidades y características del alumno con vistas a asegurar su desarrollo continuado.

Para determinar la medida en que han sido logrados los objetivos educativos se hace necesario utilizar procedimientos que informen al maestro sobre cambios operados en el comportamiento de los escolares. Estos procedimientos de comprobación varían desde los tests de instrucción estandarizados hasta la observación esporádica y circunstancial de las reacciones del alumno en la clase y en cualquier otra parte. Cuando el alumno tropieza con una dificultad en su aprendizaje, el maestro debe esforzarse en determinar la naturaleza exacta del problema y los probables factores que han contribuido a crearlo. El diagnóstico es un proceso lógico, basado en el análisis de toda la información disponible sobre el caso, a la luz de los conocimientos que la experiencia y el estudio proporcionan. Cuando el maestro, por inexperiencia o falta de tiempo, considere que el problema es demasiado complejo para ser analizado por él, debe recurrir al personal especializado de las clínicas psicopedagógicas. Sólo es posible un tratamiento

racional después de un diagnóstico que revele la naturaleza de la dificultad y las causas que la motivaron (Brueckner & Bond, 1969).

Por lo que respecta a la apreciación del progreso académico del alumno, Myklebust (1967, citado en Gearheart, 1987 y Gaddes 1985) ha sugerido una medida que relacione el potencial de aprendizaje con el logro, la cual nos permita determinar el coeficiente de aprendizaje en diversas áreas, tales como aptitudes verbales y no verbales, velocidad de percepción, relaciones espaciales, lectura, deletreo, solución de problemas de aritmética, y lenguaje auditivo receptivo. Todo esto con el fin de detectar problemas de aprendizaje mínimos y sutiles que permitan poner en marcha programas de tratamiento adecuados.

Los educadores, particularmente en los países anglosajones, a partir de los años 50, han intentado establecer medidas objetivas de rendimiento, al menos en materias básicas como la lectura y la aritmética. Dichas pruebas, si están bien construidas y estandarizadas, tienen la ventaja de reducir a un mínimo el azar y los factores subjetivos del examinador. Basándose en la aplicación de estos tests a muestras amplias de niños de una determinada edad cronológica y provenientes de muy diversas escuelas, es posible establecer normas de edad, es decir, puntajes que indican el rendimiento promedio de niños de, por ejemplo ocho o nueve años. En consecuencia, pueden compararse los resultados obtenidos por cualquier alumno con la distribución de puntajes de un grupo típico; entonces es posible afirmar que, según los resultados de un test determinado, el 90% de los niños de la misma edad superan el rendimiento de un determinado niño que se esté evaluando (Wall, Schonell y Olson, 1970).

Sobre esta base, Cyril Burt (1953, citado por Wall, Schonell & Olson 1970) propuso que se considere retrasado a cualquier alumno cuyo rendimiento, tal como lo miden los tests objetivos, sea menor en un 85% al del niño promedio de la misma edad cronológica. Tal retraso puede ser general y afectar a todas las materias o habilidades del plan de estudios, o bien limitarse a un tema o habilidad específicos. El punto límite de 85% (o cociente educacional de 85 como se lo denominó a

AUTOESTIMA Y FRACASO ESCOLAR

menudo) separa aproximadamente entre el 12 y el 15% de la muestra. No obstante que es un punto de delimitación arbitrario, se conforma a ciertas consideraciones prácticas. De esta manera un alumno considerado retrasado de acuerdo con este criterio, puede tener a los 7 años un rendimiento levemente inferior a un niño medio de 6; y a los 10, puede igualar al alumno promedio de ocho años y medio. El supuesto estadístico básico del cociente educacional (Cociente educacional= edad de rendimiento/edad cronológica x 100) es que los tests utilizados o el puntaje derivado de los mismos tiene una medida de 100 y una desviación típica de 15. El punto de delimitación -85- se sitúa 15 puntos por debajo de la media (Wall, Schonell y Olson, 1970).

Contar con este tipo de mediciones permite al sistema escolar comparar el progreso de un niño con la media de su grupo de pares y detectar los "fracasos". No obstante, no puede concluirse que todos aquellos alumnos cuyo rendimiento es inferior a la media fracasan en un sentido estricto; muchos, incluso la mayoría de ellos, constituyen casos en que el ritmo natural de aprendizaje es inferior al promedio y, en consecuencia, el progreso es comparativamente más lento. Sin embargo, entre estos alumnos se cuentan aquellos cuyo rendimiento inferior refleja serias perturbaciones del desarrollo (Wall, Schonell y Olson, 1970).

No debemos perder de vista, sin embargo, que aun cuando un niño mantenga en su grupo una posición que permite equiparlo con sus pares en edad, ello no implica que esté empleando al máximo su capacidad y, menos aún que toda la clase o la escuela esté aprendiendo tan satisfactoriamente como sería posible en circunstancias diferentes o con métodos distintos. En la mayoría de los instrumentos que se emplean en las escuelas para medir el rendimiento existe un grado de subjetividad y arbitrariedad, que puede oscurecer muchos factores y circunstancias cuyo mejor conocimiento facilitaría el desarrollo académico de los niños y adolescentes (Wall, Schonell y Olson, 1970).

Los tests de rendimiento y de capacidad correctamente estandarizados y aquellos que permiten diagnosticar las dificultades y los errores de aprendizaje de los alumnos, en asignaturas particulares del plan de estudios, proporcionan a la escuela

AUTOESTIMA Y FRACASO ESCOLAR

una pauta de comparación exenta de la arbitrariedad de los juicios individuales y un instrumento que puede emplearse con relativa facilidad. Mediante el empleo de estos tests el docente puede comparar a los alumnos de su clase con el promedio de los niños de la misma edad, y confrontar así su juicio, basado en una experiencia necesariamente limitada, con muestras mucho más amplias y representativas. Los resultados de estos tests le dirán poco y nada acerca de las causas; simplemente le brindarán cierto conocimiento de la situación general del grupo y le permitirán detectar los casos individuales que requieren una investigación más profunda (Wall, Schonell y Olson, 1970).

La utilización de las fichas escolares de registro acumulativo y la aplicación de tests objetivos y estandarizados de rendimiento permiten detectar a aquellos niños cuyo desarrollo plantea dudas al maestro, con el objeto de realizar después un estudio más intensivo. Es indudable que, si se conociera más a cada niño, en muchos sistemas escolares se podría evitar una considerable cantidad de fracasos y prevenir también las consecuencias emocionales y sociales de los mismos. Estos medios permitirían detectar a niños que fracasan por indoles diversas, se trate de un caso con un alto nivel intelectual y complejas inadaptaciones socioemocionales, de un fracaso relativamente simple causado por condiciones externas modificables, como el ausentismo, o del caso de un alumno cuya inteligencia es inferior a la normal. Con frecuencia, padres y maestros tratan de "remediar" un "fracaso" que no es sino un desarrollo lento. Por otra parte, muchos niños, que se beneficiarían con pequeñas modificaciones en su vida escolar y familiar, no son nunca detectados o lo son cuando sus dificultades han alcanzado tal dimensión que el tratamiento constituye un largo y difícil proceso (Wall, Schonell y Olson, 1970).

Por otra parte, el estudio de los niños notoriamente infradotados requiere que se conceda mayor atención a otros aspectos, principalmente a los exámenes físicos, junto con una investigación del desarrollo social mucho más detallada que la que normalmente haríamos. Es necesario determinar, mediante una escala de desarrollo social cuidadosamente planeada, el nivel exacto alcanzado por el alumno en lo que respecta al aprendizaje y a la adaptación social (Wall, Schonell y Olson, 1970).

Para obtener una estimación suficientemente amplia acerca del nivel de competencia de un niño con dificultades escolares, Wall, Schonell y Olson (1970) sugieren una evaluación en los siguientes aspectos: historia del desarrollo orgánico, exámenes orgánico y médico, estudio ambiental, historia de la evolución educacional, y examen de la inteligencia y del rendimiento.

I. Historia del desarrollo orgánico.- Este rubro abarca el acopio de información que permita al especialista descubrir si el niño ha gozado de una salud relativamente buena, o si, por el contrario, su desarrollo y su asistencia a la escuela se han visto afectados por diversas enfermedades. Es necesario determinar, si es que los hubo, los efectos de dichas enfermedades sobre el desarrollo del niño, sobre su progreso escolar, y sus actitudes hacia su propia salud y fortaleza.

En los países en desarrollo, la desnutrición total tanto como la alimentación inadecuada pueden constituir un problema que afecte a la totalidad de la población escolar; ello explica su vitalidad generalmente escasa y su consecuente ineficacia educacional.

Las líneas habituales de investigación son: características del embarazo; condiciones del nacimiento; salud posnatal (reacción ante la alimentación, destete, dentición, ritmo de crecimiento); edad en que se sentó, logró el control de esfínteres, habló, y caminó; enfermedades (deben incluirse defectos constitucionales, alimentación deficiente, raquitismo, convulsiones, alergia, asma, sífilis congénita, encefalitis letárgica, meningitis, enfermedades nerviosas -tartamudeo, por ejemplo, etc.-, fechas y probables efectos); lapso transcurrido en el hospital (si lo hubo); cantidad de tiempo que faltó a la escuela (si hubo ausentismo); accidentes o lesiones (con especial referencia a la severidad y secuelas

aparentes); hábitos establecidos o falta de control (incontinencia, salivación, masturbación excesiva).

El propósito de la historia del desarrollo orgánico es descubrir en qué medida el fracaso actual del niño en la escuela, tanto en lo que respecta al aprendizaje como a las relaciones sociales, o a ambos, se debe a los efectos de una enfermedad o lesión previa, o a las actitudes mentales con ella asociadas.

II. Exámenes orgánico y médico.- Los defectos de los órganos de los sentidos tienen una estrecha vinculación con el fracaso escolar.

En el estudio orgánico del niño que fracasa es necesario buscar signos de retardo maduracional, tales como la criptorquidia, la falta de coordinación elemental, que pueden ser índice de que nos encontramos frente a un niño cuyo desarrollo general es lento o cuya situación puede remediarse mediante un tratamiento médico. De cualquier modo, un retardo notable de la maduración orgánica o fisiológica puede afectar el desarrollo de la personalidad en dos sentidos; puede derivar en una privación experiencial más o menos seria, o acentuar ante el niño o ante quienes lo rodean sus diferencias con los niños normales, suscitando así sentimientos de inferioridad o actitudes agresivas. Los síntomas de tensión o ansiedad como la onicofagia, los guiños, la sudoración excesiva, los tics o la hipermotilidad de los miembros deben ser considerados como índices que requieren un cuidadoso estudio.

El modo como el niño reacciona ante el examen permite entrever experiencias pasadas que se relacionen con su fracaso escolar actual.

En los casos en que el fracaso escolar obedece a una posible deficiencia mental o a un nivel intelectual notoriamente inferior a la media, puede ser necesario realizar exámenes orgánicos adicionales, en particular a causa de que, con frecuencia la deficiencia mental reconoce concomitantes

orgánicos peculiares; en dichos casos se pueden añadir los análisis de laboratorio y un electroencefalograma.

III. Estudio ambiental.- Hay casos en que las dificultades escolares son determinadas o agravadas por las tensiones del hogar o por las normas o expectativas demasiado estrictas que conciben los padres.

Cuando se trata de alumnos inteligentes, las condiciones socioemocionales adversas del hogar constituyen la causa más importante de la inadaptación a la situación escolar, en particular cuando no se satisfacen las necesidades psicológicas básicas.

La comprensión de las causas de la conducta inusual de un alumno se basa no tanto en la observación de aquélla, sino en la indagación de las experiencias subyacentes; y, por supuesto, no de las experiencias en sí mismas, sino del significado psicológico que éstas tienen para el niño.

Se ha demostrado que una enorme cantidad de niños que fracasan pertenecen a hogares en que ambos padres están ausentes durante la mayor parte del día.

El asistente social debe tratar de evaluar la actitud de cada uno de los padres hacia la escuela, hacia las oportunidades de educación y hacia los problemas escolares del niño: si son indiferentes o ansiosos en lo que respecta a este problema, si tienen o no ambiciones con respecto a su hijo, si son muy exigentes y esperan de él más de lo que puede dar.

También es importante evaluar la actitud de cada padre hacia el niño: si son sensibles y considerados o severos y represores, si son ansiosos y tensos o inconsecuentes y vacilantes, en lo que respecta a la disciplina y la orientación del niño, o si son ambivalentes.

Asimismo deben examinarse los problemas familiares -económicos, de salud, de vivienda, etcétera- y el nivel de salud mental de los padres.

Al mismo tiempo, el psicólogo o el asistente social deberán indagar los sucesos de la vida pre-escolar del niño, tales como las muertes ocurridas en la familia, los accidentes, los miedos infantiles, las hospitalizaciones; ya que estos hechos pueden haber determinado un cambio en él.

También es necesario investigar la cantidad y la naturaleza de las oportunidades para jugar y para tener amigos; en los niños pequeños, esto último se relaciona directamente con el desarrollo de la personalidad y con la educación asistemática que facilita el aprendizaje temprano de la lectura y la aritmética.

Un punto que no debe descuidarse es la evaluación de las relaciones entre los hermanos, en el caso de que éstos existan. Hay fracasos escolares que se producen a causa de la rivalidad o los celos excesivos entre los hermanos; por ello es importante incluir este aspecto como parte del estudio familiar.

También es necesario considerar el estado legal de la familia: existencia de divorcio, abandono, separación, nuevo matrimonio; debe determinarse qué efecto puede haber causado en el niño cualquiera de estos cambios. En el caso de que el padre o la madre no se hallen en el hogar o haya un padrastro o una madrastra, es necesario efectuar una evaluación cuidadosa de las consecuencias de estas situaciones.

IV. Historia del desarrollo escolar.- Algunos fracasos escolares son directamente atribuibles a la pérdida de continuidad, no sólo en lo que respecta a la instrucción sino también en lo que atañe a los maestros.

Si este vínculo se rompe varias veces, puede surgir apatía, indiferencia e incluso hostilidad hacia la situación escolar. También necesitamos conocer los intentos realizados en el pasado para remediar el fracaso, y los resultados obtenidos. Es necesario además poseer conocimiento de

la opinión de los maestros, anteriores y actuales, acerca de la capacidad y esfuerzos de los niños en los diversos campos de la enseñanza.

V. Examen de la inteligencia y del rendimiento.-

a) Evaluación de la capacidad mental.-

Es dudoso que la capacidad mental de los niños que manifiestan dificultad para la lectura pueda evaluarse mediante un test verbal colectivo, pero éste junto con tests colectivos no-verbales, resulta útil para una clasificación preliminar.

Los resultados de los tests de inteligencia son más valiosos en el estudio de niños que fracasan, pues no sólo indican las posibles causas de la dificultad escolar, sino que además proporcionan datos útiles para explicar la inadaptación (tanto los infradotados como los sobredotados tienen, en efecto, sus problemas especiales en este sentido) y orientan con respecto a las líneas que debe seguir la terapia o la reeducación.

b) Tests estandarizados de rendimiento.-

Muchos tests de rendimiento bien estandarizados tienen una alta validez y confiabilidad y constituyen el instrumento más útil de que dispone el psicólogo.

Los tests de rendimiento estandarizados son pues, evidentemente, de una gran utilidad para el estudio de los niños que fracasan en la escuela.

Sin tests estandarizados, resulta difícil identificar, especialmente en la escuela primaria, cuáles son los alumnos normales pero retrasados en una o más asignaturas del programa. El niño sobredotado con un rendimiento inferior a su capacidad, pero a pesar de ello superior al de sus compañeros, también es difícil de detectar, particularmente porque en un sentido estricto no constituye un problema inmediato. Sin embargo, en ambos casos es frecuente que existan tensiones subyacentes que se

manifestarán más tarde. Por lo demás, en el mejor de los casos, las energías del niño se desaprovechan o se canalizan en otra dirección. En ausencia de tests confiables, sólo un conocimiento íntimo de estos alumnos permitirá descubrir que no trabajan al nivel de su capacidad total.

c) Tests de diagnóstico educativo.-

Los tests de diagnóstico para la lectura o la ortografía, la aritmética o el álgebra, o para el idioma natal, se utilizan predominantemente para reconocer dificultades; no obstante también arrojan información acerca de los hábitos de trabajo del alumno y de su aproximación global al tema, incluyendo sus actitudes hacia el aprendizaje en un campo particular.

5d. PREVALENCIA DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Los estudios acerca de la prevalencia de los problemas de aprendizaje en la población en edad escolar en Estados Unidos hacia los años 70 sugieren que hay un 15% de niños que se desempeñan académicamente en un nivel inferior al normal. De entre ellos, más o menos el 7% tienen alguna disfunción cerebral. Hay aproximadamente un 2.5% de niños con problemas neurológicos gruesos y un 5% de niños con signos suaves. Esto significa que, de acuerdo con Myklebust & Boshes (1969, citados por Gaddes, 1985), la otra mitad de los niños tienen problemas de aprendizaje debidos a falta de motivación. Una estimación segura acerca de los niños que necesitan servicios de tratamiento educativo de algún tipo se sitúa entre el 10 y el 15% en la mayoría de las poblaciones.

El concepto de alfabetismo funcional que se empleó por primera vez en 1956 en las encuestas internacionales de lectura de la Unesco (Young y Colin, 1992), define a la persona alfabetizada como aquella que ha adquirido los conocimientos y habilidades necesarios para realizar todas aquellas actividades en que se requiere leer y escribir.

para desenvolverse eficientemente en su grupo y comunidad. En las sociedades altamente desarrolladas, poseedoras de complejas industrias que comercian con diversas partes del mundo, como casi todo se maneja a través de formularios, se necesitan niveles cada vez mayores en cuanto a la capacidad de alfabetismo. En el Tercer Mundo, en cambio, sólo es necesario un nivel básico de alfabetismo para satisfacer sus exigencias para el desarrollo social, agrícola, industrial y político. Estudios realizados en Estados Unidos para determinar el grado de alfabetismo en adultos, concretamente el Estudio para la Supervivencia del Alfabetismo, dirigido en 1970 por el Consejo Norteamericano para la Lectura (Young y Colin, 1992), descubrió que 34% de los norteamericanos no podían leer bien una solicitud de ayuda médica, 11% eran incapaces de llenar un formulario para pedir un préstamo bancario y 8% no podían responder adecuadamente el formulario para obtener una licencia de manejo. (Young y Colin, 1992).

En 1972, en Inglaterra, se realizó una investigación para determinar el grado de alfabetismo de los chicos en edad escolar. Para tales efectos se utilizó una prueba de lectura de comprensión de oraciones en silencio (Informe Bullock, citado por Young y Colin, 1992). En dicha prueba no se evaluaba ni la precisión, ni la velocidad de la lectura, ni la habilidad para leer un párrafo y recordar o hacer inferencias a partir de la información presentada, ni tampoco se examinaba la habilidad de los alumnos para enfrentar distintos grados de dificultad en su lectura, en las distintas materias del plan de estudios. No obstante la muestra tan limitada de habilidad de lectura, las normas para determinar qué constituía el analfabetismo y el semianalfabetismo distaron de ser rigurosas. Se definió al analfabetismo como el leer por debajo del nivel de los 7 años, y al semianalfabetismo, el leer por debajo del nivel de los 9 años. Los datos arrojados por la investigación proporcionaron la evidencia siguiente: el 3.18% de los alumnos de 15 años en Inglaterra y Gales, es decir, casi 15 mil alumnos, tenían un nivel de lectura superior a los 7 años de edad pero inferior al de los 9 años; el 0.42% de los alumnos de 11 años eran analfabetas; de los chicos de 11 años, 15.1% eran semianalfabetas (Young y Colln, 1992).

De acuerdo con Virel (1985), existen dos periodos propicios para el fracaso: la entrada en el curso primero y el paso del ciclo primario al secundario. 1) El comienzo de la escolaridad, es decir la admisión en el primer curso de primaria es el momento habitual del fracaso, que es en general global, referido a todas las materias, aunque puede ser selectivo y afectar sólo a la lectura. Los niños que fracasan se reparten en proporciones más o menos iguales entre deficientes intelectuales, sujetos que presentan un retraso de maduración (lenguaje, lateralidad, etc.) y otros con un retardo afectivo. El fracaso en el comienzo de la escolaridad es con frecuencia pasajero, pero puede también prolongarse y comprometerla. El fracaso escolar es más raro entre los 8 y los 10 años: en general, se manifiesta en forma global. Conciernen a niños de nivel intelectual normal, pero que no tienen interés en las actividades escolares, sea por motivo de problemas familiares o de problemas de adaptación al medio escolar. 2) El paso del ciclo primario al secundario, es también un momento crítico y ocasión de fracasos. Esto se refiere, por una parte, al tipo de escolaridad que cambia bruscamente: profesores múltiples, aumento de la cantidad de asignaturas, ritmo de trabajo más rápido y menor grado de libertad: pero de cualquier modo, entran en juego de manera no desdeñable la personalidad del niño y el medio cultural familiar. El niño que fracasa está entonces atrapado en un círculo vicioso, del cual le es difícil salir y que lo conduce a todos los tipos de reacción de oposición. El fracaso provoca el desinterés; éste, la reprobación y las sanciones, que entrañan la inestabilidad, la oposición, las fugas o la inercia y la apatía. Toda la evolución escolar del niño corre el riesgo de quedar, así profundamente marcada por un escollo inicial no reconocido. (Virel, 1985)

Young y Colin (1992) sostienen que las dificultades de lectura son un mal de familia, y que los niños, a razón de 4 de ellos por cada niña (la mayoría de los estudios señalan proporciones de 3 y 5 niños por cada niña), son los más comúnmente afectados. Esto ha sugerido a algunos investigadores que la dislexia podría tener un origen genético asociado al sexo. Algunos sugieren que las dificultades de los varones podrían atribuirse al hecho de que se desarrollan con más lentitud que las mujeres y que en particular se quedan a la zaga de éstas en lo referente a la

adquisición del lenguaje, además de que las niñas tienden a adaptarse mejor que los varones, y responden con más facilidad a maestros del sexo femenino, que predominan en las escuelas, cuando menos, hasta que los niños tienen nueve o más años de edad (Young y Colin, 1992).

Wall, Schonell y Olson (1970) comparten este punto de vista, y lo proyectan aún más lejos. Ellos sostienen que las niñas parecen progresar académicamente con más tenacidad, a pesar del fracaso y de las condiciones difíciles. La desviación típica, dicen, aumenta con la edad. O sea que cuanto más tiempo reciben enseñanza niños y niñas, más dispar resulta su nivel de rendimiento: a la edad de siete años, los extremos de cada uno de los tercios centrales (es decir, el tercio central de varones y el tercio central de niñas) presentan un año de disparidad; para cuando la edad es de once, la disparidad ha aumentado a cinco años. Los extremos del grupo total muestran disparidades aún mayores. Una diferencia de alrededor de cuatro años, a los siete, llega a ser de diez años, a la edad de doce. Así, por ejemplo, encontramos niños de 7 años de edad cronológica cuyo nivel de lectura varía desde los 6 años 5 meses, hasta los 10 años 5 meses; y niños de 10 años de edad con niveles de lectura desde 7 hasta 16 años (Wall, Schonell y Olson, 1970).

6e. RELACION ENTRE APRENDIZAJE Y ADAPTACION PERSONAL Y SOCIAL

La experiencia clínica y pedagógica, así como la investigación sistemática ponen de manifiesto la existencia de una relación íntima entre ciertas deficiencias de aprendizaje y la falta de adaptación personal o social, aunque no resulta fácil determinar las características y sentido de esta relación. Un gran número de deficientes escolares son, al mismo tiempo, emocionalmente inestables y se sienten, en grado variable, insolidarios con el grupo escolar y familiar a que pertenecen. El niño con problemas escolares, con frecuencia se siente fracasado e inseguro en la

AUTOESTIMA Y FRACASO ESCOLAR

escuela y desarrolla actitudes negativas hacia el aprendizaje que le origina tales trastornos. Una seria dificultad en aritmética, por ejemplo, puede ser la causa de sentimientos de aversión y repulsa por esta materia, a la vez que puede contribuir a que el alumno le reste importancia y utilidad a su aprendizaje; pero lo que es aún peor, es que dicha dificultad puede dar pie, incluso, a que el sujeto llegue a dudar de su valor personal (Brueckner & Bond, 1969).

Cuando los niños no tienen idea de cómo hacer las cosas y temen el ridículo o el fracaso, probablemente ni siquiera intenten. Los niños que temen el fracaso no están capacitados para tomar riesgos y son más proclives a errar que aquellos que aproximan la tarea con confianza (Reasoner, 1982). Muchos niños están tan agobiados por sus errores que tienden a repetirlos. Se ven a sí mismos como fracasados y pierden toda motivación de logro.

Diversos autores (Fernald; 1943, citado por Brueckner & Bond, 1992; Ajuriaguerra, 1977; Aragón, 1990; y Colin, 1992, por citar algunos) expresan que la deficiencia escolar y la inestabilidad emocional van de la mano. Así por ejemplo, Ajuriaguerra (1977) sostiene que los trastornos afectivos son extremadamente frecuentes, si no constantes, en los disléxicos. Aragón (1990) menciona que es frecuente encontrar en los niños con problemas de lectura, agresión, hiperactividad, aislamiento social, ansiedad, fobias escolares, depresión, baja autoestima y relaciones pobres con sus padres, maestros y compañeros. Young y Colin (1992), por su parte, expresan que hay evidencias que indican una mayor incidencia de problemas de conducta en lectores deficientes que en los normales.

Fernald (1943, citado por Brueckner & Bond, 1969) opina que los niños inician la vida escolar en condiciones emocionales satisfactorias, y sólo después de sus fracasos escolares empiezan a experimentar sentimientos de inseguridad y frustración.

Cuando un niño en la escuela recibe mensajes verbales tales como: "fíjate bien, cómo es que no puedes leer como tus compañeros", "ya no sé cómo explicarte, necesitas un maestro para ti solo", "haces que se atrase todo el grupo"; y no

AUTOESTIMA Y FRACASO ESCOLAR

verbales como muecas de desaprobación, burlas, intercambio de miradas de los demás cada vez que comete un error en lectura o escritura; o cuando en casa sus padres se desesperan porque el tiempo de las tareas se prolonga hasta más allá de la hora en que debería irse a dormir, y aún así nunca parece cumplir con los estándares: sus trabajos no se ven limpios, están llenos de borrones o tachaduras, letras invertidas, palabras o frases incompletas, etc., por supuesto que no siente que recibe ni aceptación ni respeto, y ambas condiciones son primordiales para desarrollar una buena autoestima.

Wall, Schonell y Olson (1970) sostienen que el desarrollo intelectual y el aprendizaje exitoso no constituyen meros aspectos aislados del desarrollo humano, sino que están íntimamente vinculados con la vida emocional, con la motivación, con la seguridad-inseguridad o con el nivel de ansiedad de la personalidad.

El peso que tiene el bienestar emocional en el desempeño escolar se puso en evidencia en un estudio realizado por Walsk (1956, citado por Mc. Candless, 1967) en el cual se reveló que, independientemente de que posea una inteligencia superior, el chico que se siente incapaz de lograr aquello que le interesa, y que se considera inepto para hacer frente a su medio, puede expresar conflictos de rebeldía en contra del proceso educativo que lo lleven a desempeñarse en un nivel mucho menor a sus capacidades. Para este tipo de niños, añade, se hace necesario otorgar, junto con la enseñanza académica, una educación emocional.

La inestabilidad emocional puede ser al mismo tiempo causa y efecto de las anomalías educativas. Así, por ejemplo, la conciencia de sus deficiencias en lectura, que le dificultan cualquier aprendizaje basado en esta habilidad; la evidencia de que no marcha al ritmo del resto del grupo en una o más materias; sus malas notas, todo esto puede conducir al niño a un estado de confusión y frustración, que a su vez puede contribuir a que se cree en él una actitud negativa frente a la escuela; y esta actitud determinará un nuevo descenso de su desempeño académico. Este proceso en espiral puede continuar hasta agotar la resistencia física y psíquica del alumno y amenazar seriamente su salud. (Brueckner & Bond, 1969).

Es obvio pensar que un gran número de sujetos con problemas educativos padecen al mismo tiempo conflictos personales y sociales pero las opiniones sobre la extensión de estas relaciones y sobre cuál de las dos variables es la causa y cuál el efecto, distan mucho de ser unánimes. Por un lado, *parece probable que los problemas emocionales de un muchacho repercutan negativamente sobre el aprendizaje, mas por otro también es razonable suponer que un alumno con dificultades en lectura, por ejemplo, actividad de la que depende en gran parte su éxito escolar, desarrolle sentimientos de frustración e inseguridad que le impiden mantener su equilibrio emocional y que le obstaculizan su adaptación social.*

Robinson (1946, citado por Brueckner & Bond, 1969); Wall, Schonell y Olson (1970); Scarborough, (1990) y Alexander, Entwisle y Dauber (1993) coinciden en afirmar que *es difícil establecer una relación causa-efecto en lo que es esencialmente un proceso circular.* Ellos sugieren que las perturbaciones emocionales son a veces la causa, a veces el resultado, y a veces simplemente concomitantes de las dificultades en la lectura. De esta manera, Alexander, Entwisle y Dauber (1993) sostienen que la conducta puede influir en el aprendizaje; el aprendizaje puede influir en la conducta; pueden estar recíprocamente relacionados, o la asociación que se da entre ellos en un momento dado puede reflejar continuidad de un patrón establecido con anterioridad. Scarborough (1990) expresa que para cuando un niño ha intentado y ha fracasado en el aprendizaje de la lectura en la escuela, es difícil determinar si las diferencias entre los niños incapaces de leer y sus compañeros reflejan causas directas o meramente consecuencias del fracaso para la lectura.

Gates y Bond (1936, citado por Brueckner & Bond, 1969), después de analizar minuciosamente cien casos de lectores deficientes, determinaron que sólo en un 25% los problemas de aprendizaje fueron efecto de los trastornos emocionales; mientras que en un 75% restante se daba la relación causal inversa. Es decir, que en el 75% de los niños con problemas de lectura, esta deficiencia provocó

problemas emocionales; y en 25% de los niños, los problemas de lectura fueron efecto de la inestabilidad emocional.

Brueckner y Bond (1969) opinan que, por lo que respecta a la lectura, en la mayor parte de los casos, los fracasos en esta área son la fuente de los disturbios emocionales, y que, por lo tanto, el mejor modo de superar estas dificultades consiste en eliminar la causa que las produce, es decir, corregir las deficiencias del aprendizaje en la lectura.

El maestro debe estar alerta, vigilando la aparición eventual de síntomas de trastornos emocionales entre los alumnos rezagados, y tomando las medidas oportunas para contrarrestar su acción. Glasser (1981) opina que tal y como está actualmente estructurada la escuela, hay factores inherentes dentro del sistema educativo mismo que no sólo originan, sino acentúan los problemas que un niño pueda tener.

Reasoner (1982) sostiene que muchos niños están tan agobiados por sus errores, que tienden a repetirlos; además, viéndose a sí mismos como fracasados, pierden toda motivación de logro. Y añade que cuando los niños no tienen idea de cómo hacer las cosas y temen al ridículo o al fracaso, probablemente ni siquiera intentarán; menos aún, dedicarán su mayor esfuerzo.

Cuando el niño, fruto de un programa de tratamiento pedagógico adecuado, empieza a experimentar poco a poco nuevos logros en aquella materia que se le dificulta, va adquiriendo seguridad en sí mismo y su autoestima empieza a elevarse. En este sentido, puede verse claramente la relación que existe entre el éxito y la satisfacción personal.

Es interesante la aproximación que ofrecen Alexander, Entwisle y Dauber (1993) por lo que respecta al comportamiento individual y el aprendizaje escolar. Ellos afirman que la noción de ajuste entre persona y ambiente es la clave para entender por qué el estilo de conducta de los niños afecta las dinámicas de la clase y del aprendizaje. Ellos evaluaron al comportamiento como diferencia individual importante en el colegio, y concluyeron que *algunos estilos de conducta son más compatibles con el*

aprendizaje escolar que otros; y algunos evocan respuestas más favorables por parte de los maestros que otras. Así, por ejemplo, los niños que exhiben interés en actividades relacionadas con la escuela y que participan activamente, son evaluados más positivamente por sus maestros al finalizar el año. Esto ocurre todos los años, sin embargo los efectos son más notorios en el primero.

Hay efectos especialmente fuertes del comportamiento de clase de los niños en el desempeño al mero comienzo de su entrada a la escuela. El primer año es crítico. El proceso implicado en el logro de los chicos en este año es estructuralmente diferente de los siguientes. Sin entender la dinámica de este primer año, podemos subestimar seriamente el efecto total de los patrones de la conducta en el crecimiento cognitivo. El estilo de comportamiento ayuda a determinar quién se desempeña bien y quién no. Lo curioso es que el nivel de la actuación del primer año tiende a permanecer constante a través de años posteriores mostrando firme estabilidad a lo largo del tiempo en mediciones subsecuentes. Estos investigadores descubrieron que hay aspectos en el estilo de conducta de los alumnos que están relacionados con qué tanto aprenden y qué calificaciones les asignan sus maestros cada año. Lo impresionante es que los puntajes son consistentes en años subsecuentes, no obstante que son proporcionados por diferentes maestros cada vez. Una posible explicación es que las calificaciones sirven como reforzamiento y pueden ejercer una influencia independiente en el aprendizaje posterior.

Los niños que se dedican al trabajo y que causan menos problemas reciben más reforzamiento en la forma de más altas calificaciones y esto por sí mismo puede promover que aprendan más. Los puntajes de conducta tienen efecto en las calificaciones del grado siguiente, y el proceso se repite en cada año con cada nuevo maestro. En síntesis, lo que Alexander, Entwistle y Dauber (1993) determinaron, es que el comportamiento en clase es una influencia importante en el desarrollo académico en los primeros años de escuela tanto porque estimulan el aprendizaje como por la dinámica que se establece en la relación maestro-alumno.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

6f. CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR

A ciencia cierta, las verdaderas causas de los problemas de aprendizaje siguen siendo una incógnita para muchos de los casos. Algunos autores hablan de causas neurológicas, otros, de ambiente socio-cultural pobre, otros más de malos hábitos de aprendizaje; lo cierto es que cada año multitud de niños se agrega a la lista de alumnos con problemas. A la fecha, el National Institute of Child Health and Human Development ha destinado 10 años y casi 30 millones de dólares a tratar de decifrar lo que hay detrás de los problemas de aprendizaje (Roush, 1995).

De acuerdo con Wall, Schonell y Olson (1970), el problema del fracaso escolar es muy complejo. Los estudios de casos de niños que fracasan invariablemente revelan, al menos dos, y con frecuencia seis o siete factores causales que actúan interrelacionados. Para tener una visión completa del problema, debemos considerar la interacción de factores intelectuales, orgánicos, emocionales, sociales, y pedagógicos.

Este mismo punto de vista es sostenido por Brueckner y Bond (1969), quienes afirman que en general los casos de las deficiencias escolares no pueden explicarse por una sola causa, sino por la combinación de varias. En muchas ocasiones -explican- el fracaso en el trabajo escolar es causa de disturbios emocionales; en otros casos, las tensiones del hogar y las enfermedades mentales pueden ser las causas primarias de un problema de aprendizaje.

Ajuriaguerra (1977) sostiene que, con respecto a la dislexia, se enfrentan dos concepciones: la que defiende únicamente la desorganización cerebral, y la que invoca solamente factores sociopedagógicos. No obstante, es una verdad reconocida que los niños con problemas de lectura, no necesariamente tienen problemas en matemáticas, y esto sugiere que la fuente de sus problemas no es

meramente un fracaso en entender y ser entendido por sus maestros (Scarborough, 1990).

Una nueva hipótesis plantea la posibilidad de que la dislexia sea un desorden (o una variación natural extrema) que aparece aun antes de que se haya hecho ninguna demanda literaria (Catts, 1989; Kamhi & Catts, 1989, citados por Scarborough, 1990); y en este sentido, el fracaso en la lectura sería solamente uno más de los síntomas de dicho desorden. No obstante, quedan aún muchas dudas por resolver: se ha comprobado que los problemas de lectura son antecedidos por deficiencias lingüísticas, pero no es claro si un aspecto específico de la habilidad de lenguaje (por ejemplo, la presencia de un impedimento para el procesamiento fonológico) o más bien una deficiencia lingüística más general, determina el fracaso en la lectura (Bowey & Patel, 1988; Kamhi & Catts, 1989; Stanovich, 1988; Vellutino, 1979, citados por Scarborough, 1990).

Entre las deficiencias lingüísticas que presentan los niños disléxicos antes de que se haga evidente su problema en lectura, encontramos fallas en sus habilidades prelectoras durante el final del periodo preescolar; deficiencias en su vocabulario; pobreza en su habilidad para recitar rimas, escasez de conciencia fonémica desde la edad de 3 ó 4 años, construcción de oraciones más cortas y simples desde el punto de vista sintáctico y, pronunciación menos precisa de las palabras que otros niños de su edad. Muchas de estas deficiencias se hacen evidentes desde los dos años. (Scarborough, 1990)

La neurología es una ciencia que surgió en el siglo 19; su aplicación en el estudio y comprensión del comportamiento infantil data de los años 60. Dado que toda conducta, incluyendo al aprendizaje escolar, tiene que ver con el sistema nervioso, resalta la importancia de que quienes trabajan con la conducta en general y con el aprendizaje en particular, posean conocimientos básicos sobre neuropsicología. Los datos que proporciona la neurología son indispensables para diagnosticar deficiencias perceptuales, cognitivas o motoras. Un maestro entrenado en

neuropsicología está mejor preparado para reconocer deficiencias de aprendizaje; y un psicólogo escolar que posea ese mismo entrenamiento, estará mejor capacitado para hacer diagnósticos más detallados y útiles (Gaddes, 1985).

Algunas objeciones que se han hecho al modelo neurológico aplicado a problemas de aprendizaje son que no proporciona soluciones y que puede ser limitante dado que es muy común que una vez detectado un problema neurológico, los maestros y psicólogos escolares se crucen de brazos y manifiesten que el problema está más allá de su alcance (Gaddes, 1985).

Para la neurología hay aún muchas incógnitas: en muchos casos sólo se hacen especulaciones e inferencias. Así vemos que hay niños con daño cerebral que no manifiestan problemas de aprendizaje; y muchos otros, en cambio, que aunque muestran incapacidad para aprender, no presentan evidencias de daño o disfunción. Esto ha llevado a los neurólogos, una vez que se ha visto que no hay problemas emocionales o pedagógicos implícitos que constituyan por sí mismos obstáculos para que el aprendizaje se lleve a cabo, a hacer mención de una disfunción cerebral, que, aunque no aparece en los exámenes neurológicos que se aplican al niño, se supone presente, dado que el niño no aprende.

En la actualidad, algunos investigadores atribuyen los problemas de lectura a deficiente actividad en el tálamo. Frank Wood y sus colegas (citados por Roush, 1995) en el Bowman Gray Medical School, concluyeron que los niveles de activación en el tálamo son diferentes entre adultos disléxicos y adultos con capacidad normal de lectura. Wood descubrió que los sujetos con menos capacidad de lectura (con puntajes en el 10% inferior de la población en una prueba estándar de lectura) tenían menos actividad en el tálamo izquierdo.

Se ha empezado a demostrar que en los lectores deficientes se encuentran anomalías sutiles en las estructuras anatómicas y en los niveles de actividad en áreas del cerebro que se supone están relacionadas con el procesamiento fonológico. Estas anomalías pueden aparecer en el 20% de los escolares (Roush, 1995).

En resumen, los niños con problemas escolares saltan a la vista en el salón de clases; pero saber por qué fracasan y cómo ayudarlos a salir adelante, es difícil. Más difícil es aún, reconocerlos oportunamente. Muchos chicos fracasan debido a factores ambientales como escasos recursos, dieta mal balanceada, falta de descanso, descuido general y bajo desarrollo cultural. Pero también pueden existir factores constitucionales, alteraciones emocionales y conductuales, mal ajuste social por inestabilidad familiar, (la cual puede deberse a algo tan simple como cambios frecuentes de casa; o en otro nivel, estrés conyugal o pérdida de seres queridos o enfermedad de los mismos (Young y Colin, 1992).

Bakwin & Bakwin (1974), por lo que respecta concretamente a los problemas de lectura, sintetizan los puntos de vista de los especialistas en tres grupos de niños con dificultades: uno para el cual su problema se atribuye a causas congénitas - algunos autores (Symmes y Rapoport 1972, citados por Bakwin & Bakwin, 1974) hablan incluso de bases genéticas y consideran que la deficiencia se presenta en familias); otro grupo en el que se argumenta la presencia de lesión cerebral; y un tercero constituido por niños retrasados en pruebas de lectura pero cuyo potencial de aprendizaje es normal, y no ha sido utilizado a causa de factores exógenos variados, como una mala motivación, limitada estimulación en el hogar, ansiedad, negativismo, bloqueo emocional, o aun defectos visuales o auditivos.

Por lo que respecta a los estudios que atribuyen causas genéticas a los problemas de lectura, es interesante mencionar las investigaciones realizadas en familias a partir de 1973 y los estudios de gemelos efectuados en 1982 por el genetista conductual John DeFries y sus colegas en la Universidad de Colorado (Roush, 1995) que están ofreciendo evidencias en cuanto a que los problemas de lectura no sólo aparecen en familias sino que además pueden estar asociados a genes en una región específica del cromosoma 6. Coles (citado por Roush, 1995) refuta las suposiciones de DeFries argumentando que demostrar una diferencia en activación cerebral entre lectores normales y con problemas, no prueba que la diferencia sea la responsable de la incapacidad. El neurólogo Raichle agrega que un disléxico probablemente empleará estrategias cognitivas -y circuitos neuronales- muy

diferentes de un lector normal al contestar el test. y que por tal razón las comparaciones de la activación neural son muy difíciles (Roush, 1995).

Scarborough (1990) sostiene que las diferencias ambientales pueden aminorar o exacerbar la predisposición del niño a tener dificultad para adquirir el lenguaje y la lectura. Y esto, advierte Scarborough, es independiente de que aceptemos, como algunos han afirmado, (De Fries, Vogler & LaBuda, 1985. citados por Scarborough, 1992), que la dislexia aparece en familias; e incluso es independiente de que reconozcamos que muchos preescolares que desarrollan problemas de lectura poseen familiares disléxicos. Wall, Schonell y Olson (1970) sostienen que es improbable que las disposiciones mentales y fisiológicas que permiten la adquisición de la habilidad para la lectura maduren independientemente de la experiencia. Sabemos que un niño que se desarrolla en un ambiente rico en expresiones verbales, conceptos y experiencias tiende a poseer un vocabulario más amplio que sus compañeros e inicia el aprendizaje de la lectura con una habilidad mayor para reconocer las palabras, con cuyo sonido y significado están ya familiarizados.

Una clasificación más completa (Gaddes, 1985) de grupos de niños con o sin problemas de aprendizaje nos ofrece las siguientes categorías:

1. Niños con daño cerebral, que presentan signos gruesos, evidentes y fácilmente detectables. Presentan desviaciones en su conducta que pueden ser debidas a derrames cerebrales o tumores. Estos niños presentan en la exploración de EEG, espigas muy alteradas.
2. Niños con disfunción cerebral mínima que exhiben retraso en su desarrollo: retraso en la aparición del lenguaje; torpeza motora; deficiencias perceptuales (rotaciones visuales, inversiones,

incomprensión auditiva fonética, localización de dedos, pobre); problemas de manejo de derecha-izquierda, hiperactividad motora, esquema corporal pobre (este tipo de problemas son normales en niños hasta los 8 años; si rebasan tal edad, el niño debe ser referido a un examen neurológico y neuropsicológico). El niño no puede copiar formas geométricas, tiene una escritura y copiado descuidados, y coordinación ojo-mano defectuosa. (Es natural que los varones sean inferiores a las niñas en escritura y dibujo hasta los 9 ó 10 años debido a patrones de maduración neuronal diferentes). Los problemas de hiperactividad pueden coexistir con problemas de aprendizaje pero eso no ocurre en todos los casos: hay niños con problemas de aprendizaje que son dóciles y otros con torpeza física que son buenos estudiantes. Gaddes cita otra categoría adicional en la cual incluye a niños que presentan deficiencias en lectura o aritmética, quienes posiblemente posean deficiencias genéticas o disfunciones cerebrales muy sutiles que no aparecen en exámenes neurológicos estandarizados, o que pueden tal vez tener variaciones anatómicas en el desarrollo de su cerebro. A este respecto, Geschwind (1979b, citado por Gaddes, 1985) ha propuesto la hipótesis de que en algunos niños los lóbulos temporales se desarrollan en la vida fetal de cierta manera que da lugar a una estructura cerebral específica, la cual en algunos casos facilita el procesamiento verbal, permitiendo al niño aprender a leer y escribir con facilidad. De acuerdo con Geschwind las aptitudes musicales o para el dibujo o el atletismo pueden explicarse de esta misma manera; y si consideramos al aprendizaje de la lectura bajo esta misma perspectiva, las deficiencias en esta área cobran un sentido muy diferente al que poseen en un sistema escolar centrado en las aptitudes verbales.

3. Niños normales sin señales neurológicas o de conducta.

4. Niños que tienen problemas emocionales que pueden surgir de problemas orgánicos o de disfunciones bioquímicas, y que manifiestan problemas de aprendizaje como efecto secundario a su falta de atención, ansiedad u otros problemas emocionales correlacionados.

No obstante que la clasificación ofrecida por Gaddes es bastante conveniente, no hace mención en ella de aquellos niños que no aprenden por una mala relación con su maestro, o porque los métodos de enseñanza-aprendizaje no son adecuados. Siempre quedaría la incógnita de por qué algunos alumnos pueden aprender con ciertas estrategias de enseñanza y otros no. Estudios sobre la prevalencia de los problemas de aprendizaje en la población en edad escolar en Estados Unidos (Myklebust & Boshes 1969, citados por Gaddes, 1985) sugieren que hay un 15% de niños que se desempeñan académicamente en un nivel inferior al normal; y que, de entre ellos, la mitad lo hacen debido a falta de motivación.

En conclusión, el progreso en la escuela depende de una interrelación de factores: por un lado tenemos la capacidad para aprender que posee el alumno, y por otro, la efectividad de la enseñanza a que se le somete. Y si aceptamos esto, no es erróneo decir que un tipo de fracaso escolar -que muy pocas veces es considerado como tal- es aquel del alumno que, teniendo una capacidad superior a la media, exhibe un desempeño académico apenas promedio para su edad (Wall, Schonell y Olson, 1970).

Determinar el nivel de capacidad general de aprendizaje a través de tests de "inteligencia" verbales y no verbales, debe hacerse con cuidado. La interpretación de los resultados de los tests debe tomar en cuenta tanto el proceso de construcción de los tests utilizados como la información adicional que, con respecto a cada alumno, se logre recabar por otras fuentes. Un test de inteligencia constituye, al parecer, el mejor instrumento de predicción respecto de las probabilidades de

aprendizaje de un niño dentro de la gama total de asignaturas: los resultados de los tests de "inteligencia" verbales y no-verbales, tanto grupales como individuales, tienen correlación con los de las pruebas de lectura, aritmética y otras asignaturas escolares. No obstante los maestros o el psicólogo deben cuidarse de suponer que tales tests miden la capacidad innata, independiente de la influencia de factores ambientales remotos o inmediatos, o del estado emocional del niño en el momento en que es evaluado, etc. Los niños tienen cierta capacidad innata de desarrollo; su proceso de maduración va definiendo las capacidades potenciales; pero la experiencia determina la expresión de aquellas capacidades en el desarrollo. Y otro aspecto importante de considerar es el ritmo de maduración. El término "ritmo" designa el monto del aumento o incremento de una estructura o una función por unidad de tiempo. No hay ningún procedimiento mágico que haga posible anular las diferencias individuales resultantes de ritmos diversos (Wall, Schonell y Olson, 1970).

Así entonces, tenemos que el rendimiento escolar de los niños no es producto exclusivo de la experiencia, el aprendizaje y la enseñanza, factores que sólo lo explican parcialmente. Cuando se proporcionan las experiencias necesarias para el aprendizaje, los diferentes rendimientos que se observan en las distintas personas sólo pueden explicarse teniendo en cuenta que los resultados dependen también del patrón individual de maduración (Wall, Schonell y Olson. 1970).

Con respecto al ritmo de maduración, Gates (1937, citado por Wall, Schonell y Olson, 1970) concluyó que sólo al alcanzar una edad mental de seis años, los niños adquieren la capacidad necesaria para comprender el significado de las palabras impresas. Un grupo de niños con una edad cronológica de seis años suele estar compuesto por individuos cuyas edades mentales fluctúan entre los cuatro y los ocho años. Es así como algunos niños de seis años pueden no hallarse preparados para aprender a leer, mientras que otros, si tuvieran la oportunidad de hacerlo, lograrían grandes progresos. Con todo, la adquisición de la habilidad para la lectura depende de otros factores personales, principalmente de la destreza perceptual, tanto como de la capacidad intelectual. En consecuencia, podrá darse el

caso de niños con madurez intelectual suficiente como para aprender, pero cuya madurez fisiológica en el campo perceptual no les permite progresar con la rapidez que podría esperarse (Wall, Schonell y Olson, 1970).

Macaulay (1947, citado por Wall, Schonell y Olson, 1970), realizando estudios sobre maduración y capacidad de aprendizaje, descubrió pruebas contundentes de que, *si los niños no están suficientemente maduros para aprender, no sólo no aprenden lo que el maestro pretende enseñarles, sino que la confusión de sus conceptos es tal que constituye un gran obstáculo para el aprendizaje ulterior.* Otros estudios (Wall, Schonell y Olson, 1970) manifiestan que el rendimiento de los niños que inician el aprendizaje formal de la aritmética a los seis o siete años es inferior al de quienes lo hacen alrededor de los ocho años o más, y dedican los precedentes al trabajo informal con los números.

Ajuriaguerra (1977) destaca la importancia de los factores psicopedagógicos como posible causa de los problemas escolares. Wall, Schonell y Olson (1970), a su vez, sostienen que más de un fracaso atribuido al alumno es en realidad un fracaso del programa y del método de enseñanza o del maestro.

En ocasiones un niño puede hallarse suficientemente maduro tanto en el orden fisiológico como en el mental, y aun así ser incapaz de progresar, si el material que se le presenta es inadecuado. Si se le proporciona un material que requiere una discriminación perceptual muy fina o contiene palabras y conceptos que superan su experiencia, puede ocurrir que este tipo de dificultades originen un fracaso, que sería evitable en otras circunstancias (Wall, Schonell y Olson, 1970).

Esto nos lleva a comprender cómo *el programa -y en particular aquellos que se imponen rígidamente al maestro y establecen una especie de progresión cerrada mediante series de temas-, puede considerarse como una importante causa de fracasos.*

El aprendizaje significativo y eficaz depende de la madurez mental y de la adquisición de conceptos fundamentales de todo tipo. Si un tema se enseña antes de que un alumno esté preparado, el aprendizaje, si es que se realiza, se lleva a

cabo mecánicamente. Si a causa de la enseñanza mecánica el niño no puede lograr, por medio de su propia actividad, una capacitación para el nivel siguiente de desarrollo conceptual, casi inevitablemente fracasará en algún punto del programa. Con toda probabilidad, *la mera repetición de los mismos conceptos, que se produce cuando se obliga al alumno a repetir el año, sólo por accidente incrementará su capacidad de aprendizaje* (Wall, Schonell y Olson, 1970).

5g. APROXIMACION CONDUCTUAL A LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

El enfoque conductual hace énfasis en los determinantes ambientales, situacionales y sociales que ejercen influencia sobre la conducta. Considera que la mayoría de las conductas son susceptibles de ser aprendidas o alteradas mediante procedimientos del aprendizaje (Kazdin, 1978). Gearheart (1987) menciona que a la luz de este enfoque, la conducta humana se aprende como resultado de sus consecuencias.

Los teóricos conductuales, o del aprendizaje, enfocan su atención en las variables que afectan los cambios en la conducta; se ocupan de la conexión entre el estímulo y la respuesta (o la unión E-R) (Gearheart, 1987).

Las características esenciales que distinguen a este enfoque de otros, incluyen el énfasis en la conducta observable, la cuidadosa evaluación de la conducta que se va a alterar, la evaluación del efecto del programa (manejo de contingencias) en la alteración de la conducta, y el interés por los cambios conductuales socialmente significativos (Kazdin, 1978).

Los procedimientos de análisis conductual aplicado representan la culminación de una serie de estudios que comenzaron con los trabajos de Skinner (Haring, Lovitt & Eaton, 1978), en los años 50. Skinner expresa que la lectoescritura, por ejemplo, se mantiene a través de reforzadores educativos y sociales, de la misma manera que

ocurre con cualquier otra respuesta operante. Si la situación de lectoescritura se analiza con cuidado -mediante un análisis funcional que considere tanto los estímulos antecedentes (material impreso o vocal-auditivo) como las consecuencias- y si las contingencias de reforzamiento se aplican a cada individuo de manera adecuada, la mayoría de los niños podrán aprender a leer y escribir correctamente (Aragón, 1990).

La perspectiva que se adopta es que los niños con dificultades escolares, no se han encontrado con los incentivos y oportunidades adecuadas para aprender. Por vasta y compleja que resulte la literatura especializada, lo esencial es que se identifiquen las necesidades educativas especiales de estos niños, y se esté en mejores condiciones de satisfacerlas (Young y Colin, 1992).

De acuerdo con Schwartz y Johnson (1981), debido a que el aprendizaje tiene que ver con el grado de reforzamiento que el niño obtiene al emplearse en determinadas actividades, el maestro debe reforzar los aciertos del niño, si es que desea que éste repita las respuestas correctas al enfrentarse nuevamente al mismo tipo de estímulos.

No interesa a esta aproximación si las dificultades escolares del chico derivan de trastornos neurológicos o no; sí se ocupa, en cambio, de conocer la historia de aprendizaje de los niños. Su objetivo es modificar los errores de aprendizaje, y, por esta misma razón, en ningún momento pretenderá etiquetar al niño sino detectar el tipo de errores que comete al abordar su material de estudio. Siguiendo a Aragón (1990), para este enfoque, los niños cometen errores porque no han aprendido a actuar apropiadamente en la situación escolarizada debido a condiciones deficientes en el medio.

Young y Colin (1992) sugieren que debe evitarse el utilizar términos (como por ejemplo en los supuestos casos de dislexia) y más bien describir cómo específicamente se comporta el chico. La única forma conveniente de describir la dislexia -dicen-, es explicar en qué consisten precisamente las dificultades concretas de lectura, escritura y ortografía en cada caso, y especificar con exactitud qué es lo

que puede o no puede hacer cada niño. El describir cómo concretamente se desempeña el chico permite mayor objetividad, comprensión y claridad.

Por lo que respecta a la historia de aprendizaje del niño, al enfoque conductual le interesa conocer qué conductas ya han sido adquiridas y cuáles necesitan aprenderse. (Kazdin, 1978). Así, por ejemplo, hay niños con dificultades en lecto-escritura cuyo error puede ser únicamente el no estar acostumbrados a discriminar adecuadamente los estímulos, por ejemplo, en aspectos tales como su dirección. La discriminación de estímulos es una capacidad fundamental para que, una vez en la escuela, los niños puedan distinguir entre las diferentes letras del abecedario.

Muchas de las técnicas propuestas por la aproximación conductual, se han utilizado y han beneficiado a estudiantes con problemas escolares. Dentro de estas técnicas tenemos, por ejemplo, el moldeamiento y el modelamiento, así como también el establecimiento de contratos con contingencias de premio y castigo bien definidas (Gearheart, 1987).

El moldeamiento, procedimiento que desarrolla una nueva conducta al reforzar las aproximaciones sucesivas hacia la respuesta terminal, a modo de encadenamiento, es muy útil para ayudar a un estudiante en su aprendizaje. Así, por ejemplo, para el aprendizaje de la lectura, el primer énfasis será puesto en las letras, los sonidos, y más tarde, en las palabras, y las oraciones. El modelamiento o aprendizaje vicario permite que ocurra el aprendizaje a través de la observación de un modelo. Esta técnica facilita a un estudiante la ejecución de una conducta específica mediante la demostración, en vivo o en video, del mismo comportamiento que se pretende enseñar. La autoinstrucción pretende la instigación de la conducta de una persona proporcionándose a sí misma enunciados o autoinstrucciones privadas que dirigen y guían su ejecución. Estos enunciados son estímulos discriminativos o eventos antecedentes que ayudan a iniciar una respuesta, y son útiles como mediadores cuando un chico se ocupa en realizar sus deberes escolares y cualquier otro tipo de actividades.

Las categorías del cambio de conducta como: aumentarla (mediante reforzamiento positivo y negativo), dar forma al nuevo comportamiento (con instigación, moldeamiento, modelamiento, entrenamiento de respuestas alternativas), ampliarlo a nuevos entornos (con generalización), limitarlo (mediante castigo en sus formas de costo de respuesta o tiempo fuera), mantenerlo (a través de reforzamiento) y reducirlo o eliminarlo (mediante el castigo, a través de la saciedad, de la privación o de las conductas de evitación o escape), son muy relevantes para los tipos de metas educativas establecidas, con frecuencia, para estudiantes con problemas escolares.

Las técnicas conductuales no ayudan a los niños a hacer algo para lo cual no tengan una habilidad básica, ni contribuyen a que dé grandes pasos en los procesos de aprendizaje; sí pueden, en cambio, ofrecer sugerencias acerca de cómo motivar a los estudiantes para que atiendan las tareas académicas e intenten más de lo que han hecho con anterioridad. El reforzamiento positivo, planeado e implementado con cuidado, puede ser una herramienta poderosa en manos de los maestros encargados de los niños con dificultades para aprender (Gearheart, 1987). El uso de un sistema administrado de manera consistente, mediante el cual las recompensas apropiadas pueden ser "ganadas", representa un gran recurso pedagógico. Un maestro puede suponer que ha ocurrido el aprendizaje, si el alumno repite respuestas que se vuelven hábito y que son predecibles, controlables y mantenidas mediante el reforzamiento (Gearheart, 1987).

6. IMPACTO DEL FRACASO ESCOLAR

El fracaso escolar repercute tanto en el sujeto que lo protagoniza, como en su familia, en su comunidad escolar y en la sociedad en general. Y Wall, Schonell y Olson (1970) aluden a un efecto recíproco al mencionar que cuando necesidades humanas tan fundamentales como son la seguridad, el cariño de los padres, la expresión y el triunfo, se ven bloqueadas o impedidas, el aprendizaje puede malograrse (Wall, Schonell y Olson, 1970).

En cuanto a la repercusión individual, ya hemos hablado acerca del deterioro que el fracaso provoca en la autoestima, y del detrimento que ocasiona en la estabilidad emocional de quien lo experimenta. De acuerdo con Bakwin & Bakwin (1974), el efecto de los problemas escolares en el estado emocional y mental del chico puede ser profundo. Esto es especialmente lamentable, porque, mediante un temprano reconocimiento, puede hacerse mucho para aliviar la afección. Wall, Schonell y Olson (1970) exponen que si el grupo -escolar, familiar o de pares- considera a los niños menos dotados como "fracasos", éstos sufrirán perturbaciones emocionales y sentimientos de inferioridad, que tenderán a disminuir aun más su rendimiento y su adaptación general de vida.

En el plano familiar, el fracaso escolar afecta la vida cotidiana de todos los miembros de la familia, en especial a las madres que toman a cuevas la responsabilidad -que es propia de su hijo con problemas- para sacar adelante al chico en sus estudios; esto aunado al clima afectivo -no propicio para un desarrollo emocional saludable- que impera en un hogar en donde continuamente se ejerce presión para que el chico se desempeñe académicamente mejor de lo que sus capacidades o su motivación le

permiten. Young y Colin (1992) mencionan que algunas investigaciones han demostrado que el interés que demuestran los padres en la educación de sus hijos, es el factor más significativo en su nivel de aprovechamiento académico. Existe una relación estrecha entre los logros académicos de los pequeños y factores ambientales, como el tamaño de la familia, nivel social y posibilidades económicas, hábitos de lectura de los padres y la cantidad de libros que hay en casa. Muchos padres de familia ignoran que la habilidad de lectura de sus niños se relaciona especialmente con el hecho de que sus mismos padres les lean o no, y con la frecuencia con la que los escuchan leer.

Por lo que respecta a la comunidad escolar, un grupo no puede avanzar fluidamente a un ritmo adecuado, si el maestro requiere constantemente de volver sobre contenidos ya vistos, para aquellos alumnos que se retrasan; más aun, todo el proceso enseñanza-aprendizaje y la dinámica maestro-alumnos se ven afectados si se presentan problemas de disciplina causados por alumnos aburridos o frustrados. Bakwin & Bakwin (1974) sostienen que la responsabilidad de reconocer deficiencias de aprendizaje en los niños compete principalmente a la escuela; y añaden que aunque los maestros están cada vez más conscientes de este problema, no siempre descubren a los chicos con dificultades escolares y suelen considerarlos como holgazanes, torpes o agitadores de la clase. Muchos cursan los grados medios de la escuela elemental, es decir, que se hayan retrasados por varios años, antes de ser auxiliados adecuadamente; otros, nunca reciben ayuda.

En cuanto a lo social, la reprobación implica un enorme gasto que finalmente es absorbido por los ciudadanos mismos; y en un plano mayor, el nivel de escolaridad que predomina en la población, influye en el papel que desempeña un país a nivel internacional.

**6a. DISCREPANCIA ENTRE EXPECTATIVAS Y LOGROS. SUS
CONSECUENCIAS**

Mc. Candless (1967) afirma que el éxito o el fracaso persistentes pueden tener efectos de largo alcance en el nivel de aspiración del individuo que los experimenta. Las personas que poseen motivos de logro alto -añade-, contemplan los problemas, los obstáculos y la competencia como desafíos: trabajan para el éxito. Los demás, en cambio, parecen motivados por el miedo al fracaso y no por el deseo de éxito. En cuanto a lo académico, dice, los niños promedio tienen niveles más positivos de aspiración y motivos de logro más fuertes que los niños de más bajo rendimiento.

Al plantear el tema del fracaso, se hace necesario, también, abordar el de la frustración. Esta surge de la imposibilidad para lograr una meta. Mc. Candless (1967) la define como el fracaso para alcanzar una meta o el bloqueo temporal que se antepone al esfuerzo de una persona en el logro de una meta; o bien como la consecuencia derivada de tal fracaso o bloqueo. Merani (1979) la define, entre otras cosas, como un estado de insatisfacción ocasionada por un obstáculo que impide la obtención de satisfactores que cubran necesidades o deseos. De acuerdo con Dollard y colaboradores (1939, citados por Mc. Candless, 1967), cualquier conducta que permita escapar de la frustración o cuando menos la reduzca, será reforzada. Existen diversas maneras para reaccionar ante la frustración. Algunas personas eligen tomarse pasivas, replegarse, o regresar a modos de comportamiento más inmaduros; otras pueden perseverar y trabajar más, o pueden volverse dependientes y solicitar ayuda; algunas pueden persistir ciegamente en una conducta desadaptativa (mostrando rigidez); otras más pueden desplazar su agresión, o rechazar la tarea, o desmoralizarse. Dollard y sus colaboradores opinan que los individuos eligen maneras de respuesta para reducir la frustración que son acordes con su historia particular de aprendizaje. Es decir, que las personas tienen varias opciones de respuesta, jerarquizadas. El individuo elige una

AUTOESTIMA Y FRACASO ESCOLAR

respuesta determinada; si resulta efectiva, tenderá a reaparecer en la próxima situación frustrante; en cambio, si la respuesta elegida por el sujeto como primera opción no resulta exitosa para reducir la frustración, se debilitará y eventualmente dará lugar a que aparezca la siguiente respuesta en jerarquía. (Mc. Candless, 1967).

Algunas formas de respuesta ante la frustración son en realidad interferencias en el sentido de que obstaculizan la eficacia y la conducta dirigida a una meta. Estas interferencias surgen porque las experiencias de aprendizaje derivadas de la frustración, (es decir, las conductas emitidas por las personas frustradas, y las consecuencias que les siguen), son desadaptativas; y al quedar ligadas a las sensaciones internas que acompañan a la frustración, brotan nuevamente al reaparecer los estímulos frustradores.

A este respecto, Maier (1956, citado por Mc. Candless, 1967) argumenta que la adherencia ciega a una respuesta inadecuada, esto es, la fijación a una respuesta que no resulta apropiada, puede ocurrir a consecuencia de la frustración, y en particular, si el bloqueo es prolongado y severo. Maier concluye que los periodos prolongados de frustración causan más daño en los sujetos que los periodos cortos, de la misma manera que las frustraciones leves los afectan en menor grado que las severas. Uno de los efectos que provoca la frustración severa y prolongada, dice Maier, es que la conducta pierde su fin y su orientación hacia la tarea.

Muchos críticos (Dembo & Gibson, 1985, citados por Bandura, 1986) opinan que la escuela se queda corta en el logro de sus propósitos, en vista de que se muestra incapaz e insuficiente de conseguir que muchos de sus estudiantes obtengan una preparación adecuada para el futuro; aunado a esto, no es raro que, en forma gradual, la escuela les destruya su sentido de eficacia personal que necesitan para proseguir en su auto-desarrollo.

Strommen et al (1982) opinan asimismo que las escuelas no están cumpliendo con sus funciones pues no están proporcionando a los niños los conocimientos académicos fundamentales ni los están ayudando a desarrollar aptitudes que les

permitan hacer frente a la vida que les espera. Más bien, dicen, les están enseñando lo que no deberían enseñarles y están extinguiendo en los niños el gusto espontáneo por aprender.

Dembo & Gibson (1985, citados por Bandura, 1986) sostienen que las dificultades constantes con que se enfrentan los estudiantes de bajo rendimiento hacen que eventualmente se ponga en duda el sentido de eficacia docente de los maestros.

6b. LA ESCUELA, LOS MAESTROS Y LOS PADRES DE FAMILIA. SUS EXPECTATIVAS ANTE EL DESEMPEÑO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS.

El papel que juegan los adultos en el nivel de logro de los niños, es muy importante. De acuerdo con Rosenthal & Jacobson (1968, citados por Reasoner, 1982), las oportunidades de éxito de un niño aumentan cuando las expectativas de sus padres son altas; lo mismo ocurre por lo que respecta a sus maestros: aquellos que poseen altas expectativas sobre sus alumnos y consideran a cada uno de ellos capaz de alcanzar éxito en la escuela, tienen estudiantes que logran mejores calificaciones al final del año.

Grolnick y Slowiaczek (1994) realizaron una investigación sobre el impacto que tiene el involucramiento de los padres en el desempeño escolar de sus hijos. Por involucramiento paterno se entiende el grado en el cual un padre está comprometido con su rol de padre, y con la promoción y facilitación del desarrollo óptimo de su hijo (Maccoby & Martin, 1983, citados por Gronlick y Slowiaczek, 1994); se relaciona con la cantidad de esfuerzo diferencial que pone el padre en actividades que tienen que ver con el niño más que en otras actividades (Pulkkinen, 1982, citado por Gronlick y Slowiaczek, 1994).

permitan hacer frente a la vida que les espera. Más bien, dicen, les están enseñando lo que no deberían enseñarles y están extinguiendo en los niños el gusto espontáneo por aprender.

Dembo & Gibson (1985, citados por Bandura, 1986) sostienen que las dificultades constantes con que se enfrentan los estudiantes de bajo rendimiento hacen que eventualmente se ponga en duda el sentido de eficacia docente de los maestros.

6b. LA ESCUELA, LOS MAESTROS Y LOS PADRES DE FAMILIA. SUS EXPECTATIVAS ANTE EL DESEMPEÑO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS.

El papel que juegan los adultos en el nivel de logro de los niños, es muy importante. De acuerdo con Rosenthal & Jacobson (1968, citados por Reasoner, 1982), las oportunidades de éxito de un niño aumentan cuando las expectativas de sus padres son altas; lo mismo ocurre por lo que respecta a sus maestros: aquellos que poseen altas expectativas sobre sus alumnos y consideran a cada uno de ellos capaz de alcanzar éxito en la escuela, tienen estudiantes que logran mejores calificaciones al final del año.

Grolnick y Slowiaczek (1994) realizaron una investigación sobre el impacto que tiene el involucramiento de los padres en el desempeño escolar de sus hijos. Por involucramiento paterno se entiende el grado en el cual un padre está comprometido con su rol de padre, y con la promoción y facilitación del desarrollo óptimo de su hijo (Maccoby & Martin, 1983, citados por Grolnick y Slowiaczek, 1994); se relaciona con la cantidad de esfuerzo diferencial que pone el padre en actividades que tienen que ver con el niño más que en otras actividades (Pulkkinen, 1982, citado por Grolnick y Slowiaczek, 1994).

Diversas investigaciones han puesto de relieve las consecuencias positivas del involucramiento paterno en relación con el desarrollo del ego (Block & Block, 1980, citados por Grolnick y Slowiaczek, 1994) y la autoestima (Gordon, Nowicki & Wichem, 1981, también citados por Grolnick y Slowiaczek, 1994).

Con respecto a la escuela, Grolnick y Slowiaczek (1994) mencionan que hay distintos tipos involucramiento paterno: algunos implican más que nada participación en eventos sociales promovidos por la escuela misma; otros corresponden más bien a lo que podríamos denominar involucramiento cognitivo/intelectual (esto es, la labor del padre que busca exponer a su hijo a actividades y materiales que son cognitivamente estimulantes tales como libros, experiencias, etc.). Ellos sostienen que el efecto que tiene para el niño el involucramiento de sus padres en la escuela, independientemente de que se manifieste como participación social o apoyo cognitivo-intelectual, es propiamente motivador. Esta es la función básica que ejerce en relación con el desempeño escolar de los chicos.

Gronlick y Slowiaczek (1994) mencionan que existe una doble interpretación con respecto al involucramiento paterno y el desempeño escolar: puede ocurrir que el involucramiento del padre tenga efecto en la conducta del niño, es decir, en su buena actuación como estudiante; o por el contrario, puede suceder que la competencia del niño sea lo que induzca al involucramiento de su padre.

Se desconoce, entonces, si es el involucramiento paterno el que influye en el desempeño del chico o si más bien el buen desempeño invita a que el involucramiento se dé. Es posible que la motivación del chico fomente el involucramiento de sus padres, y que éste, a su vez, alimente la motivación que propicia un buen desempeño. O bien es posible que el involucramiento temprano de los padres en la escuela afecte a la motivación del chico, y posteriormente sean tanto el involucramiento paterno y la motivación, en un modo independiente -o incluso de manera interactuada- estimulantes para el buen desempeño.

Los estudios de Grolnick et al (1991, citado por Grolnick & Slowiaczek, 1994) nos permiten advertir que el comportamiento de los padres no influye de manera directa en la creación de habilidades en su hijo sino más bien a través del impacto que tiene en las actitudes de los niños y en sus motivaciones relacionadas con la escuela.

Estas afirmaciones son apoyados por Ginsburg y Bronstein (1993) quienes manifiestan que el involucramiento paterno influye en la actuación escolar de los niños más que nada a través de las fuentes motivacionales del chico. Los recursos interiores del niño (es decir, su motivación Intrínseca) actúan como mediadores entre el involucramiento paterno y su actuación en la escuela. Es en última instancia la orientación de la motivación del niño la que define su actuación académica y su aprendizaje, sus sentimientos de competencia en la escuela, y su papel como agente causal de su éxito o fracaso escolar.

Ginsburg y Bronstein (1993) opinan que los padres pueden ayudar a que se desarrolle la motivación intrínseca de sus hijos si los estimulan alabándolos por su habilidad y esfuerzo. En sus investigaciones advirtieron que cuando los niños perciben que sus padres les proveen estímulo, tienden a preferir tareas desafiantes sobre las simples, son curiosos y se muestran interesados por aprender; además, les gusta resolver, por sí mismos, sus problemas. Estos niños confían, igualmente, en su propio juicio para evaluar su desempeño escolar. Ginsburg y Bronstein (1993) se pronuncian en contra de los premios que otorgan los padres a sus hijos por juzgarlos inconvenientes para que el niño adquiera confianza en su propio criterio de autoevaluación e inadecuado para aprender a organizar él mismo su trabajo.

Por lo que conderne a las expectativas de los maestros, Assor, Tzelgov y Thein & Ilardi y Connell (1990) sostienen que ellos también pueden influir en la motivación de sus alumnos. Estos autores opinan que cuando un maestro juzga positivamente a sus alumnos (sean éstos poco, medianamente o muy aptos) su motivación escolar se incrementará.

Reasoner (1982) siente que los alumnos parecen desenvolverse mejor cuando los maestros les comparten lo que esperan de ellos en cuanto a comportamiento, tipo de personas en que pueden convertirse y metas factibles de lograr. Los niños tienen una tendencia natural a trabajar para alcanzar las expectativas que se les plantean, si las ven realistas; no así cuando las perciben superiores a sus capacidades: si esto ocurre, los niños se frustran, se comportan mal y disminuyen su motivación.

A este respecto, sostiene Reasoner (1982), las expectativas compartidas como metas a largo plazo son más útiles para alumnos mayores; los niños más pequeños, en cambio, responden mejor a tareas a corto plazo. De la misma manera, las metas específicas resultan más provechosas que las abstractas: los maestros deben definir el nivel mínimo de logro esperado; los criterios de ejecución deben quedar establecidos de tal modo que no se presten a malas interpretaciones.

De acuerdo con Strommen et al (1982) más que las expectativas de un maestro sobre los alumnos, lo que ejerce mayor influencia en su desempeño es la manera como el propio maestro se valora a sí mismo como persona capaz de lograr que sus alumnos aprendan.

6c. EL NIÑO QUE NO APRENDE. ACTITUDES DE PADRES Y MAESTROS FRENTE AL DESEMPEÑO DEFICIENTE

Es parte del desarrollo de todo niño común, que, llegado a cierta edad, ingrese en la escuela; y es usual y socialmente deseable que en un momento determinado, aprenda a leer, a contar, y a cubrir sin esfuerzos exagerados los requerimientos de cada grado escolar. Lograr éxito en la escuela es considerado símbolo de capacidad. Incluso los padres sienten que si sus hijos se desempeñan

académicamente bien, es señal de que les han prestado un buen apoyo y una educación correcta, y que sus hijos saldrán avantes en sus estudios futuros.

De acuerdo con Wall, Schonell y Olson (1970), en todo grupo de niños de cualquier sistema escolar, incluso en el mejor planeado, se hallará una proporción de alumnos, variable de acuerdo con las normas arbitrariamente establecidas, que se encontrarán en un nivel considerablemente inferior al que podría esperarse. Estos niños sólo pueden ser considerados como fracasos de acuerdo con algún criterio social o educativo que no tome en cuenta la relación entre el rendimiento y la capacidad. Con demasiada frecuencia los adultos no conceden a los educandos el tiempo necesario para que se consolide el aprendizaje: tratan de enseñar mucho demasiado rápidamente y no toman en cuenta el tiempo de aprendizaje óptimo peculiar del niño; no logran comprender que el niño aprende mejor si sigue su propio ritmo. A menudo se exige a los alumnos adquirir conocimientos para los cuales no están mentalmente maduros o capacitados; de allí el fracaso temprano en la lectura y en la aritmética de un elevado porcentaje de niños, que probablemente fracasa también en sus relaciones sociales (Wall, Schonell y Olson, 1970).

La enorme variabilidad que se da entre los niños en un aula escolar, es a menudo fuente de frustración generalizada. Los niños deberían ser evaluados en términos de su propia capacidad. En un salón de clases común, el niño más hábil a menudo se frustra por carecer de desafíos, mientras que el niño con dificultades escolares se frustra por su falta de habilidad para seguirle el paso al resto de los compañeros. Hacer frente a este problema de diferencias individuales en cuanto a habilidad, personalidad, características físicas etc., es uno de los problemas más difíciles para las escuelas. La insuficiencia de las escuelas para proporcionar desafíos a los jóvenes brillantes, puede ser motivo de sus métodos de estudio tan ineficientes, o de su motivación tan baja, o de su intolerancia ante fracasos futuros; la ineptitud para satisfacer las necesidades de los niños de lento aprendizaje, puede inducir a actitudes autoderrotistas de falta de valor y pesimismo (Mc. Candless, 1967).

Cuando un niño no aprende, los padres se desilusionan y ejercen presión para que haga un mejor trabajo. Sintiéndose incapaz para satisfacer las expectativas de sus padres y maestros, y advirtiéndole su fracaso para mantenerse a la altura de sus compañeros, el niño se siente frustrado (Bakwin & Bakwin, 1974). Pero no es solamente el niño quien se siente frustrado y confundido: sus padres encuentran muchas veces difícil comprender a sus hijos y hacerse comprender por ellos; es frecuente que esos mismos padres sean incapaces de descubrir la relación que hay entre ese niño tan agresivo o insoportable (o bien tan ausente o distante, o incluso tan triste, o tan caprichoso, o tan bueno -demasiado bueno en la casa) por una parte, y el mal alumno en la escuela, por otra.

Y en la escuela, también los maestros acaban sintiéndose desorientados. Muchos maestros -incluso los más conscientes- acaban por capitular un día u otro, y, hartos de luchar, llegan a atribuir al chico todos los calificativos reservados a ese género de niños, tales como holgazán, perezoso, desaplicado, impertinente, revoltoso, atolondrado, por no citar más que unos cuantos (Madaule, 1978).

Los padres de los niños con dificultades escolares, temen por el futuro de sus hijos: a mediano plazo, les preocupa que reprueben el año, y a un plazo más mediano, anticipan que perderá buenas oportunidades profesionales. Advierten que el chico se va atrasando cada día más con respecto a sus compañeros, y se llenan de dudas e incertidumbre; se cuestionan si no han motivado lo suficiente al pequeño, si no lo han apoyado suficientemente; o bien, dudan si no lo habrán sobreprotegido o le habrán demandado demasiado, agobiándolo. Los padres de estos niños pueden llegar a sentir vergüenza de ellos y pensar que tal vez los habían sobreestimado. Se preguntan si no tendrán problemas de oído o de vista que dificulten su rendimiento en la escuela, o sospechan si no será que son flojos o distraídos o que heredaron algún defecto familiar (Young y Colin, 1992).

Sornson (1950, citada por Brueckner & Bond, 1969) realizó una investigación sobre actitudes de los padres ante el rendimiento escolar de sus hijos y encontró grandes

diferencias en las respuestas obtenidas en el Cuestionario de Actitudes utilizado cuando se aplicó antes y después de que los padres tuvieran conocimiento de que sus hijos tenían problemas escolares.

Los maestros apreciaron síntomas de creciente tensión emocional entre los lectores deficientes, y advirtieron que la actitud de los padres de este tipo de alumnos hacia sus hijos resultó ser más severa y menos en armonía con las normas pedagógicas contemporáneas que la expresada por los padres de los buenos lectores.

Es interesante destacar que las diferencias de opinión entre los padres no se manifestaban cuando ignoraban si sus hijos serían o no buenos estudiantes.

Con el fin de contribuir a mejorar la situación que se suscita en la familia de los niños con dificultades escolares, el maestro o el psicólogo escolar deberá explicar a los padres la naturaleza del problema de su hijo y aclararles que sus tropiezos no implican necesariamente que el niño carezca de inteligencia. Deberá pedirles que dejen de presionar al niño (que se abstengan de exigirle e incluso que prescindan de invitarlo constantemente a que mejore su trabajo escolar), que cesen de comparar desfavorablemente al chico con sus hermanos y amigos, y que dejen a un lado cualquier tipo de reconvenciones y, sobre todo, burlas.

Debido a que la frustración y el fracaso son inevitables para cualquier persona, y más aún para esta clase de niños, sus padres y maestros deben encontrar maneras de ayudarlos a enfrentarse a tales situaciones. Igualmente importante es evitarles frustraciones irrelevantes, crearles tolerancia a la frustración y, atender a sus diferencias individuales (Mc. Candless, 1967). Para ayudar a los niños a adquirir tolerancia general a la frustración, deberá comenzarse con tareas sencillas y graduarlas poco a poco conforme vayan logrando éxito, antes de enfrentarlos a problemas más difíciles. Ya que la frustración severa no sólo no facilita el desempeño sino que interfiere con él, debe mantenerse en niveles moderados, particularmente en situaciones de aprendizaje complejas para las cuales existen muchas alternativas de respuesta, de entre las cuales la mayoría son inapropiadas.

Es muy importante que tanto el maestro como los padres del niño conozcan y analicen la situación en que se encuentra éste y actúen con táctica. Deben lograr que el niño reconozca su deficiencia sin herirlo ni bloquearlo, y actuar usando todos los recursos de su carácter para llevarlo a superar su deficiencia (Flores Villasana, 1993).

Los padres nunca deberán angustiarse excesivamente ni vivir el problema como trauma; ni creerse culpables de algo que no se debe a ellos; ni pensar que su orgullo o el buen nombre de la familia puede venirse abajo porque el niño tiene problemas en la escuela; ni intentar ocultarlo y que nadie se dé cuenta. No es nada grave y lo mejor es ponerle solución cuanto antes.

Cambiar de un especialista a otro para asegurarse, no es más que una pérdida de tiempo que retrasa el tratamiento; tampoco deben tratar a su hijo como si fuera un enfermo, ni sobreprotegerlo en exceso ya que esto puede crear un niño con sentimiento de invalidez; menos aún minusvalorarlo, aunque sea sin intención, comparándolo con sus hermanos o con otros niños, o haciendo referencia a sus dificultades.

Lo que los padres sí deberán hacer es: dar al niño cariño y comprensión; llevarlo cuanto antes a un centro especializado; fomentar su autoconfianza; exaltar sus logros; estimularlo en forma permanente a que siga esforzándose; seguir en todo momento las indicaciones del reeducador. Young y Collin (1992) recomiendan a los padres elogiar a sus hijos por manifestar atención, disposición, por proporcionar la palabra o frase correcta y por esforzarse para mejorar. Al ser elogiados por efectuar una tarea que hasta entonces les había parecido frustrante, se logran efectos muy marcados.

El maestro es un eslabón fundamental en el proceso de recuperación del niño con problemas escolares. Debe estar en contacto constante con el reeducador y junto con él establecer un plan de apoyo. Conviene evitar en lo posible las evaluaciones negativas y, sí, en cambio, procurar remarcar los éxitos del chico; esto aumenta su

autoconfianza y le da ánimos para seguir esforzándose. En clase el niño debe ser incluido en el ritmo normal, aunque el profesor sepa que al principio le va a ser difícil seguirlo. De antemano el maestro sabrá que deberá prestarle una atención y una ayuda especial que exigirá un trabajo adicional de su parte. Su labor no tiene que ver sólo con el aprendizaje, sino que también es socializadora, propiciando el acercamiento del niño a sus compañeros y evitando que se le trate como a un flojo o como al tonto de la clase.

6d. AUTOESTIMA EN EL ALUMNO CON BAJO RENDIMIENTO

El estudio de la personalidad del niño con problemas escolares revela cómo repercute su incapacidad en su conducta, carácter, afectividad y relaciones con los demás. Hay rasgos de personalidad que con mayor o menor intensidad se repiten en todos los niños con fracaso escolar, y que dependen de la edad, de los años que llevan arrastrando el problema, de la reacción y apoyo de sus profesores, de la comprensión por parte de sus padres, de la respuesta de sus compañeros, y de sus propios mecanismos de defensa. Todo ello dominado por la inteligencia del niño y los recursos que ponga en marcha para vencer sus dificultades.

Sornson (1950, citada por Brueckner & Bond, 1969) encontró que los fracasos escolares producen efectos desfavorables sobre la vida emocional de los niños y les hacen perder la confianza en sí mismos. *Cuando un niño tiene dificultades para realizar actividades escolares que sus compañeros ejecutan con facilidad, se entiende perfectamente que desarrolle una baja autoestima.* Lo más común es que se forme juicios desaprobatorios de sí mismo dado que no puede actuar a la altura de los demás niños de su edad. Si a sus sentimientos devaluatorios agregamos los regaños y exhortaciones de unos padres poco comprensivos, el problema de la baja autoestima se agravará enormemente. Por esta razón se entiende el papel definitivo que pueden ejercer los padres en la recuperación de la autoestima de su hijo. La

ayuda de los padres es capital en el tratamiento. Su comprensión y colaboración en la forma de estímulos y apoyo a su seguridad pueden aumentar la autoconfianza del niño; si por el contrario actúan con incompreensión hacia el problema o con sobreprotección excesiva, lo perjudicarán. Hay que evitar las recriminaciones y no dar excesiva importancia a los fracasos, y sí, en cambio, alabar los avances y los logros.

De acuerdo con Dueñas (1987), no es raro encontrar en el niño con problemas escolares: sentimientos de inferioridad, vivencias de fracaso, inseguridad e inhibición, obstinación y negativismo, inestabilidad, ansiedad y angustia, disminución en su eficacia, poca apertura hacia amigos y compañeros, y sensación de ser poco querido por sus padres. Madaule (1978) sostiene que por lo común este tipo de niños se convierten en los chivos expiatorios de la agresividad del grupo, en los hazmerreir de todos, en los marginados de la clase. situaciones que los llevan a fracasar en sus intentos por integrarse con los compañeros.

Young y Colin (1992), por su parte, plantean que no todos los niños con problemas escolares reaccionan de la misma manera. Algunos, afirman, pueden resignarse y pensar que no tiene importancia; en ocasiones hasta hacen caso omiso de la preocupación de sus padres y maestros, y de la burla de sus condiscípulos. Otros tratan de esconderse, de pasar inadvertidos; evitan situaciones en que podrían ponerse en evidencia, se sienten culpables e inútiles, son introvertidos, y poseen una agresividad inferior a la promedio. Otros más se enfrentan con arrogancia a su incapacidad, buscan atraer la atención y volverse populares al despertar la mofa y fanfarronear, tratan de aprobar los cursos haciendo trampa, y no hacen caso de las advertencias de sus padres; adoptan una actitud de desafío y falsa confianza en ellos mismos, y revelan conductas marcadamente antisociales y hostilidad tanto hacia los adultos como hacia otros niños.

Bakwin y Bakwin (1974) a su vez, con respecto a los niños con problemas escolares, afirman que este tipo de niños generalmente se encuentran ansiosos e infelices porque no pueden realizar su trabajo tan bien como sus condiscípulos. Y añaden:

AUTOESTIMA Y FRACASO ESCOLAR

conscientes de su incapacidad, siendo causa a menudo de las burlas de otros niños por sus errores, emprenden sus tareas con la expectativa del fracaso. Se consideran estúpidos y reaccionan con sentimientos de baja estimación propia. Pueden optar por conductas agresivas como golpear a los hermanos menores, actuar con descaro hacia los padres, faltar a clase, comportarse con bravuconería o actitud seudoindiferente, o manifestar evidentes sentimientos de insuficiencia y pérdida de la estimación propia, resignación y depresión.

En la opinión de Flores Villasana (1993), el niño con problemas en la escuela puede ser víctima de un complejo de inferioridad, y manifestar frustraciones cada vez más acentuadas que pueden provocar conductas de defensa: dependencia respecto de la madre, proyección en hazañas de atletismo, búsqueda de la simpatía de los demás por medio de payasadas, conducta antisocial, fobia escolar, simulación de síntomas físicos, y hasta reacciones psicósomáticas. Evidentemente -agrega- estos casos no siempre se desarrollan, y un tratamiento adecuado, a tiempo, elimina muchos de los riesgos.

Young y Colin mencionan que, en comparación con los alumnos normales, los varones con retraso en la lectura tienen más del doble de probabilidades de mostrar ansiedad y falta de concentración, y el triple de probabilidades de experimentar temores irracionales. Son muy vulnerables, sienten que son unos fracasados, se sienten inferiores a sus compañeros y temerosos de buscar su compañía. Con frecuencia, aunque lo disimulen bien, tienen una imagen muy deteriorada de ellos mismos. En esencia saben que son tan buenos y valiosos como los otros niños pero pese a todo tienen una baja autoestima. Si no se les ayuda en los primeros años, y se deja que arraiguen sus alteraciones emocionales y conductuales, existe un alto riesgo de que entre los ocho y once años se deteriore su conducta progresivamente. Estas alteraciones conductuales y emocionales de los menores con dificultades de lectura -dicen- son en particular comunes hacia los nueve años de edad, y son más frecuentes entre niños que entre niñas. (Young y Colin, 1992).

Butler (1990) sostiene que el fracaso en situaciones competitivas no afecta la autoestima ni la autoconfianza en niños muy pequeños; sin embargo en niños mayores -que han ido asimilando metas sociales y criterios de comparación- un mal desempeño puede repercutir en su autoestima.

Madaule (1978), quien se ha especializado en el estudio de la autoestima de los niños disléxicos, sostiene que la potencialidad del disléxico no ha podido afirmarse nunca en vista de que le faltan las pruebas de la experiencia y porque carece de bases sólidas que le impidan vacilar y dudar de sí mismo. Madaule se pregunta en qué piensa un niño disléxico por la mañana, cuando el despertador interrumpe sus sueños: ¿en la escuela y en las malas notas que allí lo esperan?, ¿en el regreso a casa con las malas notas que tiene que enseñar u ocultar a sus padres, decepcionados y descontentos? El ciclo de fracasos entre la casa y la escuela impregnan toda su existencia.

Reasoner (1982) opina que para que los niños con problemas escolares puedan aceptar sus limitaciones, el primer paso que deben dar sus padres y maestros es aceptarlo tal y como es. Es inútil, insiste, que los adultos traten de negar al niño que los obstáculos existen. Esto sólo da lugar a un abismo entre ellos y las criaturas, quienes se sienten entonces en la necesidad de defenderse. Madaule (1978), por su parte, dice que las frases del género de "estoy convencido de que puedes salir adelante", no tienen ningún sentido para un ser que se siente fracasado, y que tales afirmaciones sólo ayudan a incomodarlo más. Reasoner (1982) afirma que cuando los niños sienten que son aceptados tal y como son, comienzan a aceptar el hecho de que tienen limitaciones; y sobre todo, si reciben el impulso de los adultos (cuando están potencialmente capacitados para obtener logros en otras áreas), se sienten motivados a compensar sus limitaciones aplicándose en otros campos.

Los maestros pueden ayudar mucho a los niños permitiéndoles de diversas maneras que se conozcan mejor a sí mismos. Es fundamental que cada niño sepa cuáles son sus habilidades y cuáles sus limitaciones al enfrentarse a los problemas.

Bandura (1986) sostiene que para actuar con eficacia es necesario que las personas consideren cómo deben proceder; y agrega que esto no se puede cumplir si su atención está enfocada en sus carencias y posibles contratiempos que pueden surgir en las situaciones a que hacen frente. Aplicado a la escuela ¿cómo puede un niño obtener logros escolares cuando se concentra sobre todo en sus deficiencias individuales y en las dificultades propias de la situación?

Reasoner (1982) opina que los niños necesitan aprender que muchas de las habilidades que posee un adulto fueron desarrolladas a través de la práctica, y que muchas limitaciones pueden ser vencidas de esta manera. En ocasiones los desafíos pueden servir para transmitirles expectativas de éxito. Reducir la pena por el fracaso, y estimular a los niños a probar nuevas metas, puede ayudarlos también a asumir más iniciativa y a responder a nuevos desafíos.

7. PROGRAMAS CORRECTIVOS

Antiguamente era común que los niños iniciaran sus actividades pedagógicas a partir de los cinco o seis años; hoy en día debido a los rápidos cambios que ha sufrido nuestra sociedad, desde más temprana edad, los pequeños están expuestos a las influencias del sistema escolar. La escuela, que tendría la función de complementar el desarrollo de la personalidad infantil, pasó rápidamente a tener sus exigencias multiplicadas al punto de actuar no solamente como factor de complementación sino como factor corresponsable de ese desarrollo al grado de poder formar, enriquecer, o hasta denigrar la personalidad infantil (Celia 1988).

En su papel coadyuvante de formación de la personalidad infantil, Wall, Schonell y Olson (1970) opinan que la escuela ha fracasado en desarrollar el potencial de cada alumno en particular, y que no ha sabido adaptarse a las necesidades específicas de los chicos. Por lo que respecta al desarrollo académico de los alumnos, ellos afirman que en la escuela, salvo raras excepciones, las diferencias individuales que caracterizan a cada chico se incrementan más que disminuyen, en detrimento de los menos capaces. El problema fundamental consiste en esclarecer de qué manera la escuela puede adaptarse a las notables diferencias que existen entre los niños en el momento en que ingresan en ella, en lo que respecta a su capacidad de aprendizaje. El avance académico que tienen los distintos miembros de un grupo revela cada vez más disparidad: por un lado un maestro tendrá en su grupo alumnos que brillan y destacan favorablemente; y por otro, tendrá estudiantes que se tropiezan a cada momento y que avanzan con lentitud y dificultad a través de los contenidos de enseñanza-aprendizaje.

El problema más delicado en el estudio de los niños que fracasan consiste en la determinación del origen y del grado de la discrepancia entre las presiones y demandas ambientales y la capacidad individual para hacerles frente. En ello debe basarse en última instancia cualquier acción correctiva dirigida a ayudarlos. Gaddes (1985) opina que es fundamental ligar la evaluación del niño a un tratamiento; y agrega que una evaluación que no es seguida por un tratamiento no tiene sentido. Wall, Schonell y Olson (1970) advierten que la mera repetición de un grado es insuficiente para garantizar el progreso regular ulterior, y que las oportunidades de aquellos que ya repitieron una vez el grado son notable y acumulativamente más desventajosas que las de los niños promovidos con regularidad.

Wall, Schonell y Olson (1970) insisten en que el aprendizaje está subordinado a varios factores interrelacionados y que el problema tal vez consista en la falta de adaptación entre el método de enseñanza y el contenido conceptual del programa, por una parte, y el nivel de aptitud y de madurez (intelectual y emocional) individual de los alumnos, por otra. Lo fundamental es elaborar estrategias específicas de enseñanza-aprendizaje que permitan a los niños superar sus deficiencias. Esta es la labor de los programas correctivos: diseñar procedimientos fuera de lo convencional para los alumnos que no han logrado mantener el ritmo y nivel de avance escolar de sus compañeros.

Frank Smith (1973, citado por Young y Collin, 1992) sugiere que un buen maestro es intuitivo y flexible, y que estas cualidades le permiten interactuar con los alumnos según lo exija la situación en cada momento; y agrega que este modo de abordar el proceso enseñanza-aprendizaje le permite obtener mejores resultados en el logro académico de sus alumnos que si fuera un maestro obstinado en la aplicación rígida de un método.

Es evidente que distintos chicos aprenden de diferentes modos en momentos distintos. Un buen maestro sabe adaptarse a las necesidades de los niños. No obstante, es necesario reconocer que cuando un maestro está a cargo de un grupo de alumnos, difícilmente puede ocuparse de aquellos que van quedándose rezagados. Esta, sí, en cambio, es la tarea de la enseñanza correctiva.

A menudo, de manera involuntaria, los maestros dificultan el aprendizaje de sus alumnos. Frank Smith (1973, citado por Young y Collin, 1992) destaca los errores pedagógicos que suelen cometerse, concretamente, en la enseñanza de la lectura. Para ello ofrece una serie de sugerencias que él denomina -en forma humorística- "Formas de dificultar el aprendizaje de la lectura": El cita las siguientes: 1) querer dominar rápidamente las reglas de la lectura; 2) asegurarse de que se aprendan y empleen las habilidades fonéticas; 3) enseñar letras o palabras una por una, asegurándose de que se aprenda cada nueva letra o palabra antes de seguir adelante; 4) fijar como principal objetivo la lectura perfecta de las palabras; 5) evitar adivinaciones; 6) tratar de evitar los errores a toda costa; 7) interrumpir para corregir equivocaciones; 8) detectar y corregir movimientos oculares incorrectos; 9) identificar y proporcionar cuanto antes atención especial a lectores con problemas; 10) asegurarse de que los niños comprendan la importancia de leer y lo grave que es atrasarse; 11) al enseñar lectura, aprovechar para mejorar la ortografía y la expresión escrita, e insistir asimismo en que se hable el idioma más correcto; 12) si el método que se utiliza resulta poco satisfactorio, probar con otro. Siempre hay que estar al día en lo que se refiere a nuevos materiales y técnicas pedagógicas.

Sirva esto de reflexión para analizar las propias creencias en cuanto a lo que implica la labor docente, y la actitud que debe prevalecer al diseñar y llevar a cabo programas correctivos.

7a. PRINCIPIOS GENERALES DE LA ENSEÑANZA CORRECTIVA

De acuerdo con Brueckner y Bond (1969), todo proceso correctivo se ajusta a unos principios básicos comunes, independientemente de la naturaleza del problema y de la materia de enseñanza a que se aplique. Estos principios constituyen las condiciones generales de aplicabilidad de la enseñanza correctiva. Los más importantes son los siguientes:

- 1) El tratamiento debe estar basado en el diagnóstico.
- 2) El tratamiento debe tomar en consideración el sentimiento del propio valor del alumno.
- 3) La enseñanza correctiva ha de ser individualizada.
- 4) El programa correctivo debe ser estimulante y bien motivado.
- 5) Los ejercicios y materiales deben seleccionarse cuidadosamente.
- 6) El tratamiento debe tener en cuenta todas las circunstancias ambientales en que el niño se desenvuelve.
- 7) El progreso del niño debe ser continuamente evaluado.
- 8) Los métodos de enseñanza utilizados habrán de ser de probada eficacia.

Gearheart (1987), por su parte, expone que el tratamiento de problemas escolares mediante programas correctivos debe tener en consideración los siguientes principios:

1. Los estudiantes se motivan más cuando las cosas son significativas; esto se logra explicando a los alumnos la relevancia de los contenidos y permitiendo que su opinión tenga peso en aspectos tales como delimitación de objetivos, selección de procedimientos, o formas de evaluación, y relacionando los materiales de enseñanza-aprendizaje con sus intereses y experiencias.

2. Hay más probabilidad de que los estudiantes aprendan en formatos y modos de presentación variados.
3. Es más probable que los estudiantes aprendan si comprenden las metas del maestro.
4. Los estudiantes necesitan tener habilidades como prerrequisito para lograr labores más complejas. Los maestros pueden analizar las tareas y ponerlas en una secuencia de lo más fácil a lo más difícil, incluyendo los conocimientos y habilidades previas que se necesitan.
5. Con frecuencia los estudiantes aprenden de manera más eficaz, si tienen un modelo que observar e imitar. La modelación incluye diversas demostraciones multisensoriales.
6. Hay muchas probabilidades de que los estudiantes aprendan si lo hacen en forma activa; esto es, si participan en actividades diseñadas para alcanzar los diversos objetivos. La práctica debe ser frecuente y breve. En tanto que el estudiante domina la habilidad, los periodos instruccionales pueden retirarse en forma gradual. La retención del material se logra con más facilidad si se da a los estudiantes varias oportunidades para aplicar y utilizar la habilidad recientemente adquirida.
7. Los alumnos aprenden con facilidad si las condiciones son agradables. Estas incluyen: temperatura adecuada, ausencia de ruido, evitación del aburrimiento causado por repeticiones innecesarias o ininteligibles para el estudiante. Los maestros deben planear tareas que sean bastante desafiantes pero que no estén más allá de las capacidades del alumno.
8. Los estudiantes deben recibir información suficiente y también deben contar con la oportunidad para demostrar el dominio de la tarea. Muchas veces las expectativas de los maestros difieren de las de los estudiantes en relación a qué

tanta práctica o explicaciones son necesarias, y ocurren las fallas. En ocasiones lo único que necesita el chico, es más tiempo.

9. Cuando el estudiante se desempeña de una manera que para el maestro parezca incorrecta o inadecuada, puede haber ocurrido un aprendizaje insuficiente. Tal vez le falte manejar ciertos procedimientos con mayor destreza, o el chico posea conceptos equivocados que ameritan una ayuda adicional del maestro.

Para que una persona aprenda, debe estar motivada. En el caso concreto de los alumnos, éstos aprenden ya sea porque están motivados por intereses intrínsecos a la tarea (el valor del material que se ha de aprender) o por factores extrínsecos (la nota que va a recibir, la aprobación o desaprobación de los maestros, compañeros, padres etc.). Al maestro le corresponde mostrar la importancia del material de enseñanza-aprendizaje y lograr que el estudiante descubra el valor de los contenidos que los ocupan (Ardila, 1970).

Entre los problemas más difíciles a los que se enfrenta el maestro de estudiantes incapacitados para aprender, está la falta de motivación de los mismos. El alumno que ha tenido dificultades para aprender, por lo general, carece de autoestima y autoconfianza, a la vez que es víctima de un considerable desaliento; vive, casi siempre, un círculo vicioso de fracaso y evitación. El estudiante, por ejemplo, puede tener problemas para leer; entonces se abstiene de casi toda tarea de lectura. Esto le priva de la oportunidad para aprender a hacerlo. Este ciclo debe romperse; y para ayudar al estudiante en el proceso, Harris (1980, citado por Gearheart, 1987) describe varias alternativas al alcance del maestro. La primera es asegurar al chico el éxito en alguna área que bien puede ser una actividad ajena al estudio tal como la construcción de un avión a escala, o el aprendizaje del fútbol. Esto permite al estudiante experimentar la sensación de haber logrado algo, y, por lo general, proporciona resultados notables. Después se inician tareas escolares que se seleccionan con cuidado. De nuevo, el éxito es esencial. Estas primeras actividades capacitan al estudiante para reaccionar contra el desaliento (aun contra la

desesperanza) que siente en las materias que se le dificultan. Se necesita del juicio competente y profesional del maestro para introducir tareas adicionales; decidir qué tan lejos conviene avanzar, qué tanto desafiar al chico, y cuánto insistir. Cuando el programa correctivo es individualizado, estas decisiones se tomarán para un solo estudiante.

Es fundamental registrar el progreso del chico. Para esto son útiles los esquemas, las gráficas o las estampas engomadas. Es muy importante revisar el progreso con cada estudiante. En tanto que logra cada objetivo, se seleccionan nuevos, y se comienzan las tareas para alcanzarlos. En ocasiones puede cometerse el error de pasar por alto el permitir al chico disfrutar de su éxito. Dramatizar su éxito puede ser un motivador poderoso; retroceder y examinar todos los objetivos que se han satisfecho, o escuchar una grabación de lecturas previas (si su problema es la lectura) puede darle una percepción realista del progreso logrado; percibir su progreso y recibir el reconocimiento social puede impulsar esfuerzos posteriores. Dependiendo de su edad, pueden seleccionarse actividades que le den la oportunidad de demostrar su habilidad a otras personas. El propósito de estas actividades es dar al estudiante la oportunidad de demostrar una habilidad creciente. La alabanza recibida de otros, sirve para aumentar la autoestima y fomenta la continuación de esfuerzos. Es responsabilidad del maestro ofrecer una variedad suficiente para que el alumno goce de las actividades; incluso los estudiantes muy motivados se cansan de la repetición e insistencia. Según Otto (1966, citado por Gearheart, 1987), periodos largos de insistencia pueden, de hecho, obstaculizar el aprendizaje.

Brueckner y Bond (1969) manifiestan que lo habitual en un niño con problemas escolares es haber escuchado durante mucho tiempo comentarios alusivos a su incapacidad; lo común es que sus padres y maestros hayan centrado su atención en los errores que comete y que no hayan advertido aquello que hace bien. A este respecto -señalan-, el hecho de poner de relieve y acentuar cualquiera de sus éxitos, pequeño o grande, producirá un efecto positivo. Ellos advierten también que la enseñanza correctiva estará dirigida específicamente a satisfacer las necesidades

del niño, y dentro de ellas un factor muy importante es su ritmo. Con frecuencia el niño con anomalías escolares es incapaz de permanecer atento a su trabajo más allá de ciertos estrechos límites. Esta falta de atención puede ser efecto de una escasa vitalidad, de reacciones emocionales desfavorables a la tarea, o de hábitos de evasión ante ciertas situaciones desagradables. Cualquiera que sea la causa, la duración de los periodos correctivos no debe superar los límites de la capacidad de atención del sujeto, a fin de asegurar en todo momento el esfuerzo y energía requeridos por la tarea en curso.

7b. ANALISIS APLICADO A LA CONDUCTA: EL ENFOQUE CONDUCTUAL EN EL MANEJO DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

El origen de las aportaciones del análisis conductual aplicado al ámbito educativo se ubica en los años sesentas. Antes de entrar de lleno en la exposición de ellas, se considera conveniente mencionar cómo en otras épocas de la historia de la humanidad, ya se empleaban con fines educativos algunos procedimientos que actualmente se denominan conductuales. Así se encuentra que distintos educadores en diferentes tiempos y lugares, hicieron uso de incentivos en el proceso del aprendizaje; algunos de manera muy elemental, utilizaron premios para facilitar la recitación de las lecciones; otros, de un modo más complejo y sistemático, se auxiliaron de recursos tales como puntos, méritos, y otros refuerzos condicionados tangibles parecidos, con el fin de controlar la conducta.

Crossman (1975, citado por Kazdin, 1983) relata anécdotas en el siglo VII que revelan la utilización de incentivos con fines educativos. Menciona que un monje, en algún lugar del sur de Europa, ideó aprovechar los restos de la masa con que se hacía el pan, formando, con ellos, una especie de pastelillos que representaban los brazos de un niño unidos en actitud de oración. Estos pastelillos empezaron a utilizarse como premio para aquellos niños que aprendían a recitar oraciones. El

monje inventor llamaba a estos premios *petriola*, palabra latina que significa "pequeña recompensa".

Birnbaum (1962, citado por Kazdin, 1983) menciona que en la Europa del siglo XII se concedían premios (nueces, higos y miel) a las personas que aprendían a recitar lecciones religiosas.

En el siglo XVI se propuso la utilización de frutas y dulces para ayudar a los niños a aprender el griego y el latín (Skinner, 1966, citado por Kazdin, 1983).

En Inglaterra, en el siglo XIX, Joseph Lancaster (Lancaster, 1805; Salmon, 1904, citados por Kazdin, 1983) desarrolló un método de enseñanza que denominó sistema de monitores. Su método nació a raíz de la puesta en marcha de un programa de educación gratuita que provocó que acudieran a los centros, más personas de las que era posible atender: en los primeros años de iniciado el programa, hubo de 100 a 300 matrículas, que más tarde llegarían a las 1000. La insuficiencia de fondos hacía imposible la contratación de más profesorado, razón que condujo a Lancaster a tomar la decisión de auxiliarse de los estudiantes más aventajados para atender a sus compañeros (Kaestle, 1973, citado por Kazdin, 1983). Estos estudiantes aventajados -llamados monitores- eran responsables de enseñar a sus compañeros, hacerles preguntas, decidir sobre las respuestas, señalar las ausencias y malos comportamientos, preparar, repartir y recoger el material, y motivar y mejorar el comportamiento académico de los estudiantes a su cargo, que eran unos 10 ó 12. Los grupos diferían en nivel de capacidad. El objetivo del método de Lancaster era hacer progresar a cada estudiante a niveles superiores dentro de su propio grupo e incluso ascender a otros grupos. A los estudiantes se les calificaba por separado en lectura, aritmética, escritura y ortografía, y se les ascendía a los grupos superiores en cada una de estas áreas cuando demostraban su competencia en ellas (Kazdin, 1983).

De manera independiente al sistema educativo de Lancaster, hacia finales del siglo XIX, en los Estados Unidos, el uso del refuerzo en el aula era relativamente popular. En 1885 apareció un programa denominado Excelsior School System (Ulman y Klem, 1975, citados por Kazdin, 1983), según el cual los estudiantes ganaban

distintos méritos por realizar conductas apropiadas como ser puntuales, ordenados y estudiosos.

En otro orden de ideas, es importante mencionar el surgimiento de la psicología educativa como tal, dado que las experiencias a que hemos hecho referencia pertenecen más bien al campo de la historia de la educación y de la pedagogía.

El desarrollo de la psicología educativa fue iniciado por Stanley Hall en los Estados Unidos en la década de 1880. Hall fue el primer alumno norteamericano de Wundt, y fue testigo de la fundación de su laboratorio de Leipzig. A su regreso a Norteamérica, después de dos años de estancia en Alemania, introdujo innovaciones en la educación de su país. Fue así como ideó aplicar el método de los cuestionarios (del cual ya había oído hablar en Alemania) para estudiar los "contenidos de la mente infantil". Antes de la década de 1880, no se habían realizado investigaciones sistemáticas sobre niños, situación que convierte a Hall en un verdadero pionero de la psicología infantil. El propició que se llevaran a cabo estudios de escolares mediante observaciones cuidadosamente prescritas. En 1890, creó el departamento de pedagogía en la Universidad de Clark e inició la publicación de la revista *Pedagogical Seminary*. Recabando información mediante cuestionarios aplicados a niños sobre temas diversos tales como el enojo, las muñecas, el llanto y la risa, el sentido precoz del yo, los temores, las experiencias morales y religiosas, etc., quiso dar un enfoque científico a la educación (Boring, 1978).

Contribuciones especialmente útiles fueron las de Galton hacia la década de 1880 y posteriormente las de Cattell en la de 1890. Ellos abrieron el paso a los tests mentales como instrumentos de estudio psicológico en la determinación de las capacidades individuales. En el ámbito educativo, el propósito de la aplicación de los tests fue, más que nada, predecir el éxito escolar (Boring, 1978).

Hacia 1899, en la Universidad de Columbia, Thorndike tuvo una contribución definitiva que permitió diferenciar a la psicología educativa de la pedagogía y del estudio de los niños. La primera psicología educativa de Thorndike se publicó en 1903, y al año siguiente se dio a conocer su obra *Mental and Social Measurements*, primer libro que puso a disposición de los tests mentales los métodos estadísticos de Galton y Pearson. Pocos años después, la psicología educativa se había convertido en estudio del aprendizaje, la motivación, la emoción, la herencia y el ambiente, la personalidad y las diferencias individuales. Dentro de todos estos contenidos, el estudio de la inteligencia tuvo un lugar muy especial. Así fue como, para algunos (los especialistas en tests) la psicología se convirtió fundamentalmente en el estudio de las habilidades y aptitudes individuales a través de la aplicación de tests de distinto tipo, mientras que para otros (los experimentalistas) persistió el interés en el estudio de los cambios que produce una variable artificialmente manipulada, en otra (Boring, 1978).

Para la psicología experimental norteamericana, los trabajos de Pavlov sobre condicionamiento clásico y los de Bechterev sobre condicionamiento experimental, resultaron grandemente atractivos en las tres primeras décadas del presente siglo. Aunque gran parte de los estudios de Pavlov fueron realizados en el laboratorio, con animales (Pavlov, 1927, 1928, citado por Yates, 1970) también se ocupó del estudio del comportamiento humano (Pavlov, 1932, 1933, 1934, 1941, citado por Yates, 1970). Watson (1916, citado por Yates, 1970), con su énfasis en la objetividad, comenzó a interesarse en los estudios de Pavlov y a explicar el comportamiento humano en términos de estímulo y respuesta. Los trabajos de Watson fueron fundamento e inspiración de Skinner, a quien se considera responsable de haber establecido los principios básicos del condicionamiento operante.

En un principio la influencia de Pavlov llevó a Skinner a investigar el aprendizaje animal pero no tardó en realizar estudios sobre el comportamiento humano. Particularmente valiosas fueron las aplicaciones de los métodos operantes llevados a cabo por Skinner, Solomon y Lindsley (1953, 1954, citados por Kazdin, 1983) con pacientes psicóticos. Asimismo destacaron las investigaciones sobre

comportamiento infantil que comenzó a realizar Bijou (1955, citado por Kazdin, 1983) aplicando la metodología del condicionamiento operante.

Varios fueron los investigadores que durante los años 50 se ocuparon de aplicar el condicionamiento operante en el estudio del comportamiento humano. Pronto pudo apreciarse claramente la existencia de un continuo, y en cada uno de sus extremos el mundo clínico y el mundo del laboratorio respectivamente. Así por ejemplo, la investigación experimental con seres humanos se centraba en la conducta de presionar la palanca, igual que había sucedido en el trabajo con animales. Las aplicaciones estrictamente clínicas eran aquellas en las que se seleccionaban las conductas con el propósito fundamental de conseguir un cambio terapéutico (Kazdin, 1983).

Un campo especialmente fértil para el estudio del condicionamiento operante en el ser humano fue el aprendizaje escolar. La aplicación de los principios operantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje dio lugar al surgimiento de los textos programados y las máquinas "enseñantes". Skinner (1953a, 1954b, citado por Kazdin, 1983) favoreció el desarrollo de este interés al asegurar que los métodos de enseñanza programada permitían un refuerzo frecuente e inmediato a las respuestas adecuadas ofrecidas por el alumno. Así fue como las máquinas enseñantes y la enseñanza programada se convirtieron en un área importante dentro de la investigación y sus aplicaciones en la educación (Lange, 1967; Lumsdaine y Glaser, 1960, 1965, citados por Kazdin, 1983).

A principios de la década de los 60, Gilbert, quien había trabajado con Skinner en la enseñanza programada, desarrolló una tecnología más ambiciosa a la cual denominó "matética" (Gilbert, 1962c, 1962d, citado por Kazdin, 1983). El mismo definió a la matética como la aplicación sistemática de la teoría del reforzamiento al análisis y reconstrucción de los repertorios de conductas complejas conocidos normalmente como "dominio de una materia", "conocimiento" y "habilidades". Aplicada a la educación, la matética debía determinar qué es lo que había que aprenderse y debía también encargarse de disponer las condiciones óptimas para que se produjera el aprendizaje.

Igualmente a principios de los años 60, destacaron los trabajos de Athur Staats tanto en problemas clínicos (1957, citado por Kazdin, 1983) como educativos (Staats, 1964, citado por Kazdin, 1983). En 1959 llevó a cabo una serie de estudios para investigar la conducta de la lectura en los niños. El inventó un aparato para enseñar a leer a niños con dificultades de aprendizaje, mediante el cual se llevaba a cabo la presentación de estímulos, el registro de respuestas y la administración de consecuencias, de una manera automatizada, mientras el niño trabajaba en forma individual en el laboratorio (Staats, 1968a, citado por Kazdin, 1983). Los participantes recibían canicas -que servían como refuerzos condicionados generalizados- por trabajar en el aparato y responder correctamente. Las canicas podían cambiarse por otras recompensas como chucherías, trofeos, juguetes, comida y peniques. Este sistema de reforzamiento pareció mantener la conducta del niño durante periodos prolongados cuando otros reforzadores (como los elogios) no podían.

Staats y sus colegas estudiaron a niños normales, retrasados, niños con privación cultural o difíciles, mientras realizaban tareas diseñadas para mejorar el dominio de la lectura, la escritura y la aritmética (Staats, Finley, Minke, y Wolf, 1962; Staats, Minke y Butts, 1970; Staats, Minke Finley Wolf y Brooks, 1964; Staats, Minke, Goodwin y Landeen, 1967; Staats, Schulz y Wolf, 1972, citados por Kazdin, 1983). Sus investigaciones permitieron obtener conclusiones sobre distintos aspectos tales como consecuencias de la respuesta, efectos del programa de reforzamiento y el aprendizaje de discriminación; también destacaron el valor del entrenamiento en pruebas de vocabulario, rendimiento e inteligencia (Staats, 1968b; Staats y Butterfield, 1965, citados por Kazdin, 1983).

Kazdin expresa que el sitio donde más se han aplicado las técnicas operantes ha sido en el aula (Kazdin, 1975b, citado en 1983). La mayoría de los programas aplicados, dice Kazdin, han tenido como objetivo mejorar el comportamiento de los chicos en el salón de clase, es decir, incrementar las conductas de atención y disminuir las actividades molestas. Para estos problemas en concreto, las técnicas

operantes han demostrado su eficacia. El procedimiento usual es que los estudiantes reciban refuerzos, normalmente elogios o fichas, por trabajar en los pupitres sin molestar a los otros, por cumplir las instrucciones del profesor y, en general, por acomodarse a las reglas del aula.

Investigaciones recientes han indicado que los progresos obtenidos en el comportamiento de los estudiantes no necesariamente mejoran su rendimiento académico. Por esta razón empezó a dirigirse la atención a los problemas de rendimiento en lectura, aritmética, escritura, ortografía, y comportamientos tales como traer terminado el trabajo de casa, escribir en forma creativa y aumentar su vocabulario. Kazdin menciona que es interesante el hecho de que los cambios en el rendimiento académico producen con frecuencia mejoras en el comportamiento. Igualmente se han obtenido logros en las respuestas que dan los estudiantes a las preguntas del profesor, en la expresión oral, en la participación en las actividades de la clase y en las relaciones con otros niños. (Kazdin, 1983).

En la enseñanza preuniversitaria, se han aplicado las técnicas operantes a través del "sistema de enseñanza individualizada", método desarrollado por Keller (1966, 1968; Ryan, 1974, citados por Kazdin, 1983). El plan de Keller es permitir el avance de cada estudiante según su propio ritmo, estructurando los cursos por materias con contenidos específicos a ser estudiados y exámenes de evaluación que pueden ser presentados en varias ocasiones hasta que el chico los aprueba, y avanza a otros niveles.

Análisis experimental de la conducta y análisis conductual aplicado

Hemos descrito algunas experiencias educativas que, en distintos momentos de la historia, se han apoyado en procedimientos conductuales; y al hacerlo, nos estamos refiriendo a la utilización de reforzamiento y castigo para influir en el comportamiento. Los principios del condicionamiento operante fueron establecidos

por Skinner a finales de los años 30 (Kazdin, 1983). Tales principios describen los efectos que tienen los estímulos del ambiente en el control de la conducta.

Los principios básicos del condicionamiento operante son los que se refieren al reforzamiento (procedimiento que se utiliza para aumentar una conducta); castigo (procedimiento que se utiliza para disminuirla), extinción (procedimiento que busca disminuir una respuesta mediante la ausencia de acontecimientos después de su emisión); y control del estímulo (procedimiento que provoca discriminación en la respuesta cuando estímulos diferentes son seguidos por consecuencias también diferentes). La metodología utilizada por Skinner consiste en el análisis funcional de la conducta en términos de relaciones causa-efecto. Su aproximación trata sobre la descripción de la conducta del organismo individual y el uso de la frecuencia o tasa de respuesta como dato experimental fundamental; tanto su enfoque conceptual como metodológico se han denominado análisis experimental de la conducta.

Aproximadamente a finales de los años 50 y principios de los 60 empezaron a aplicarse las técnicas del condicionamiento operante con un nuevo propósito: lograr cambios en la conducta en poblaciones clínicas a través de la manipulación de las consecuencias reforzantes y punitivas del ambiente. Destacan en este sentido los trabajos de Ayllon y Azrin (1964, 1965, 1968a, citados por Kazdin, 1983) en el ámbito hospitalario psiquiátrico con el fin de modificar diversas conductas.

Para mediados de los años 60 se contaba ya con resultados de programas conductuales que tenían un giro explícitamente terapéutico. Con ello empezaba a ver la luz una nueva área de investigación: el análisis aplicado a la conducta. Las aportaciones de Bijou, Wolf y Baer en el campo del desarrollo humano ejercieron también una extraordinaria influencia en la evolución del análisis aplicado de la conducta.

Las principales investigaciones del análisis aplicado de la conducta fueron, pues, educativas y clínicas. Su objeto fundamental de interés vinieron a ser (en sustitución de las conductas discretas) conductas socialmente importantes relacionadas con las enfermedades mentales, la educación, el retardo, la crianza de los niños y la

delincuencia; se perseguía provocar cambios relativamente grandes en el comportamiento de los sujetos en el aula, en el hogar, o en la institución en donde se necesitaba cambiar la conducta social o clínicamente relevante. La recabación de datos de comportamiento que en la investigación de laboratorio habían sido registros automáticos de frecuencia de respuesta, pasaron a ser respuestas continuas (estudiar, trabajar, hablar) medidas en cuanto a duración o presencia en intervalos de tiempo (Kazdin, 1983).

Análisis aplicado a la conducta en el manejo de los problemas de aprendizaje

De acuerdo con Haring, Lovitt & Eaton (1978), el análisis conductual aplicado se caracteriza por ser un sistema que comprende: procedimientos de enseñanza susceptibles de repetición, análisis individual, control experimental, medidas directas y medición cotidiana.

El control experimental permite comparar el desempeño previo a una intervención con aquel durante y después del tratamiento. Esto se logra mediante diseños de investigación del tipo A-B-A hechos para cada alumno. Durante la fase A, se registran datos de lo que se llama línea base (o datos de pretest o evaluación diagnóstica o inicial), durante un tiempo determinado. En la fase B, se implementa la intervención o tratamiento (variable experimental). En la tercera fase, las condiciones de la fase A se restablecen y de nuevo se registran datos que se comparan con aquellos obtenidos en la condición de evaluación inicial. Si hay cambios en el comportamiento en las condiciones de pre y postest, será razonable pensar que hay una relación funcional entre el aprendizaje del alumno y la intervención de la fase B (Haring, Lovitt & Eaton, 1978).

Haring y Gentry (citados por Haring, Lovitt & Eaton, 1978) manifiestan que las razones para evaluar el desempeño de cada alumno son:

- a) Determinar su nivel de desempeño en las distintas materias
- b) Establecer objetivos inmediatos y a largo plazo
- c) Determinar un plan sistemático de instrucción individual en cada materia, que contenga materiales y procedimientos de instrucción, condiciones de reforzamiento y procedimientos de evaluación
- d) Determinar cuándo avanzar hacia nuevos objetivos o proveer procedimientos de instrucción alternativos.

Sulzer y Mayer (1972, citados por Gearheart, 1987), sostienen que el cambio en el comportamiento está implícito en cualquier programa escolar, y que la decisión no radica en si la conducta debe o no debe cambiar, sino en quién lo hará, cuáles serán las metas y qué programa específico de cambio de conducta se utilizará. Ellos sugieren que el cambio conductual deseado puede clasificarse en alguna de las siguientes categorías generales:

- 1) Incrementar o fortalecer algún comportamiento que es débil
- 2) Ampliar una conducta buena o deseable a un nuevo entorno
- 3) Restringir o limitar un comportamiento a una situación específica
- 4) Crear una conducta nueva
- 5) Mantener algún comportamiento existente (sobre todo si se está debilitando)
- 6) Reducir o eliminar alguna conducta indeseable

Un ejemplo práctico de esto sería el siguiente, para un estudiante en particular:

- 1) Incrementar y fortalecer la conducta de atención a su tarea de lectura
- 2) Restringir sus vocalizaciones en voz alta hacia momentos en que se realizan actividades exteriores como por ejemplo en el patio de recreo
- 3) Mantener su interés en actividades relacionadas con la ciencia, y
- 4) Reducir su abuso físico sobre otros niños.

Young y Colin (1992) insisten en la importancia de valorar con precisión cuáles son las necesidades de educación remedial de los estudiantes con problemas. Para este chico, un programa de modificación de conducta podría incluir procedimientos diseñados para facilitar los cambios deseados.

Gearheart (1987) reitera la importancia de describir las conductas en términos observables y medibles; la necesidad de registrar datos de línea base o de preintervención; la previsión de formas alternativas de reforzamiento; el establecimiento claro de metas y objetivos conductuales tanto a corto como a largo plazo; la especificación detallada de estrategias de intervención, y la determinación anticipada de los niveles de desempeño esperados, junto con la manera en que serán evaluados.

En el campo de las incapacidades para el aprendizaje, señala Gearheart (1987), es necesario especificar las metas tanto como sigue: "desarrollar la habilidad para leer con comprensión, a la altura del lector del segundo grado", o "reconocer con exactitud todas las letras del abecedario, en forma cursiva y manuscrita". Las metas son importantes para establecer el amplio marco de referencia dentro del cual los educadores deben identificar objetivos conductuales específicos.

Brueckner y Bond (1969), relacionando la evaluación con la estrategia de intervención en casos de problemas de aprendizaje, expresan que un diagnóstico bien hecho indica en qué consiste específicamente la deficiencia. Errores al dividir, por ejemplo, pueden deberse a que el escolar resta o multiplica en forma incorrecta.

Para tales casos, el maestro deberá centrar la enseñanza correctiva en estas fases de la división.

Gearheart (1987) nos ofrece un procedimiento práctico fundamentado en el análisis aplicado a la conducta en el ámbito escolar:

1. Identificar la conducta precisa que debe enseñarse (p.ej: nombrar letras, escribir números).
2. Determinar el nivel hasta el cual debe enseñarse dicha conducta (p. ej: 20 letras correctas por minuto, 35 números correctos por minuto).
3. Arreglar una situación donde la conducta identificada pueda ocurrir. Esto es, planear un momento y preparar hojas de desempeño o materiales estimulantes que den muchas oportunidades para que tal conducta pueda expresarse.
4. Obtener datos de línea base por algunos días (p. ej: tasas de correcto o incorrecto, en relación con la conducta identificada) En esta fase de diagnóstico las condiciones de instrucción deben ser "normales". Si, por lo regular, se alaban todas las respuestas correctas, esa práctica debe continuar durante el periodo de línea base.
5. Durante la fase de línea base, además de mantener los datos de las tasas de correcto e incorrecto, deben estudiarse los patrones de error del alumno. Sólo hay una manera correcta de decir "perro" o de resolver "2+2" Sin embargo, existen muchas maneras por las que el alumno puede responder mal a estos estímulos.
6. Siguiendo la fase de línea base, debe determinarse primero si la instrucción es necesaria. Si es necesario cambiar la conducta, se planeará alguna técnica de enseñanza. Para incrementar la probabilidad de que ésta afecte de manera positiva el comportamiento, deben analizarse los datos de línea base y los patrones de respuesta, seleccionándose una técnica acorde.
7. Se pueden utilizar dos tipos de técnicas generales: sucesos contingentes o no. Los contingentes son aquellos que tienen relación directa de causa y efecto con la conducta medida. Por ejemplo, si se le asegura tiempo de

recreo al alumno cuando su tasa de lectura correcta sea mayor de 90 palabras por minuto, se le permitirá salir al recreo, sólo si esta tasa excede la cantidad especificada. Los sucesos no contingentes ocurren a pesar de la calidad de la conducta. Por ejemplo, si se planeó un ejercicio de lectura rápida no contingente para aumentar la tasa de la lectura oral, debe administrarse el ejercicio ya sea que las tasas del alumno sean altas o bajas. Hay varias maneras de organizar sucesos contingentes: pueden darse o retirarse por responder en forma correcta, o incorrecta. Igualmente hay muchos tipos de sucesos no contingentes y varias maneras en que pueden organizarse. Algunos tipos incluyen el modelamiento (mostrarle al alumno cómo hacer algo); informar (decirle al estudiante cómo hacer algo); indicar o avisar (mostrar o decirle al alumno parte de lo que debe hacer); utilizar mecanismos mnemotécnicos (por ejemplo, la canción ABC para recordar el alfabeto); el uso de herramientas (p ej. el ábaco o las varas de Cuisiniere). Los sucesos no contingentes, a diferencia de los contingentes que deben planearse para seguir una conducta identificada, pueden organizarse a fin de que aparezcan antes, durante o después de la conducta.

8. Además de estudiar las tasas de conducta y los patrones de error para seleccionar la mejor técnica de enseñanza, existen dos factores que deben considerarse sobre el desempeño de un niño: a) Si el niño no hace algo, determinar si esto sucede porque no puede o porque no desea hacerlo. Para el primer caso, tal vez sería mejor seleccionar un suceso no contingente para ayudarlo en el desempeño; para el segundo, quizás debería seleccionarse un suceso contingente; b) En relación con el desarrollo de cierta conducta, determinar si el alumno se encuentra en la etapa de "adquisición" o de "dominio". Si empieza a adquirir un comportamiento, tal vez sería mejor planear una técnica no contingente. Sin embargo, si el niño está familiarizado con esa conducta, pero aún no la domina, podría ser preferible planear un suceso contingente.

9. Cualquier técnica seleccionada, contingente o no, debe ser tan natural y sencilla como sea posible. Un suceso natural es aquel inherente a un ambiente particular. Una técnica simple es la que está disponible con facilidad, que se administra sencilla y rápidamente, y que no es cara. Una vez que el comportamiento se desarrolla a cierto nivel usando la técnica de la enseñanza, por lo general, ésta debe retirarse. La enseñanza de la mayor parte de las conductas sólo se termina cuando es desempeñada sin titubeos a un nivel específico. Por lo regular, las conductas se mantienen mejor después de que se han retirado las técnicas, cuando éstas son naturales y sencillas.
10. Cualquiera que sea la técnica seleccionada para la instrucción inicial, debe permanecer en efecto por unos días. Entonces hay que decidir si se continúa usando la técnica o se sustituye con otra. Para poder llegar a tal decisión, los datos de ambas fases (de línea base y primera intervención), deben compararse. Si se está logrando un progreso adecuado, la técnica debe permanecer en efecto; si no, hay que elegir otra.
11. Cuando el nivel de desempeño de la conducta alcanza la marca del criterio, la técnica vigente debe remplazarse. Cuando comienza la tercera fase del proyecto, podría suceder una de dos cosas: a) La tasa de la conducta podría continuar a un nivel satisfactorio o aun mejorar. En tales casos, hay que seleccionar un nuevo comportamiento para su instrucción. Entre tanto, la conducta adquirida recientemente debe medirse de manera intermitente para estar informado de la habilidad del alumno para retenerla. Si después de un tiempo, el nivel de desempeño de las conductas ya aprendidas se deteriora, la enseñanza debe restablecerse. b) La tasa de conducta podría no seguir a un nivel satisfactorio. En casos como éstos, debe planearse de nuevo la primera técnica de instrucción u organizarse otra.

12. Junto con la ayuda a los alumnos para que adquieran y retengan comportamientos específicos, debe existir una preocupación dirigida hacia ciertas generalizaciones. Hay, cuando menos, dos tipos de éstas: generalización de situación y generalización de respuesta. La primera podría indicarse si el alumno ha adquirido una conducta en un ambiente y fuera capaz de desempeñar la misma en otros entornos; la segunda podría utilizarse en casos donde se enseñó al alumno a responder ante ciertos problemas y aprendió a responder en otros (que no se le habían enseñado), al mismo tiempo. Los datos en relación con cualquiera de los dos tipos de generalizaciones deben obtenerse en tanto que la conducta principal se está enseñando o después de haber sido adquirida.
13. Deben enseñarse conductas automanejables. Esto puede favorecerse si se permite a los estudiantes manejar varios aspectos de sus programas. Aceptar que los chicos intervengan en este tipo de actividades es positivo en varios sentidos: la cooperación de los niños en la obtención de datos sobre su desempeño, es de gran ayuda para el maestro; además, cuando se permite a los alumnos atender sus propios asuntos, suelen motivarse y desempeñarse más satisfactoriamente en otras tareas académicas; y, por último, el automanejo favorece la responsabilidad de los chicos y facilita el que puedan egresar de las escuelas como personas independientes.

7c. PROGRAMAS ESCOLARES PARA DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA

Es común que los maestros, administradores escolares, padres de familia y la comunidad en general se preocupen por la falta de motivación de los estudiantes, la disminución en su rendimiento, y el incremento en el ausentismo. Lo que escapa de su vista, sin embargo, es que muchos chicos han perdido motivación justamente

porque las prácticas que se realizan en las escuelas han contribuido a decrementar su autoestima. Gilmore (1974, citado por Reasoner, 1982) en sus investigaciones con adultos, puso en evidencia la relación que existe entre autoestima alta y productividad (ya sea ésta medida por el logro académico, la creatividad o el liderazgo), y la correspondencia que se da entre la autoestima baja y el desempeño mediocre, la baja creatividad, y el sometimiento a la opinión de otros. ¿Qué ocurre en la escuela con los chicos que fracasan?, ¿será posible que el mismo sistema escolar contribuya a aumentar sus problemas?

Estudios de Coopersmith (1981) demuestran que los sentimientos positivos hacia uno mismo incrementan el compromiso hacia las tareas al igual que el éxito que se obtiene en ellas. Por esta razón cuando se trabaja con niños con problemas escolares es fundamental planear cómo mejorar su autoestima; es decir que al diseñar programas de tratamiento para ayudarlos a superar sus problemas académicos, es imprescindible también tener en cuenta procedimientos que les permitan elevar su autoestima. Esto se facilita si pueden ir obteniendo pequeños logros y sentir que tienen éxito en lo que emprenden, antes de intentar cosas nuevas. La autoestima es un componente básico en los programas para motivar el aprendizaje: los sentimientos de confianza y de respeto hacia sí mismo son tan importantes en el trabajo escolar como lo son en otras áreas de la vida. Si, aunado a un programa pedagógico adecuado, pudiéramos dar apoyo al niño en aspectos tales como la reconstrucción, mejoramiento y mantenimiento de su autoestima, su avance escolar podría agilizarse.

Desde el punto de vista de Bandura (1986), para los chicos menos talentosos o para los mal preparados, muchas de las prácticas llevadas a cabo por la escuela tienden a convertir las experiencias de aprendizaje en educación para la ineficacia. Por citar algunas, Bandura menciona las situaciones de competencia en las cuales muchos alumnos están condenados al fracaso y sólo unos cuantos obtienen el éxito. La estructura que tiene el salón de clase, con el énfasis que da a la comparación social contra la comparación consigo mismo afecta las percepciones de las capacidades cognitivas. Muchos niños están seriamente impedidos a causa de sus percepciones

de ineficacia derivadas de dificultades de desempeño frecuentes, que brotan de factores tales como limitaciones personales y comparaciones sociales inapropiadas. Estos niños podrían beneficiarse enormemente si se modificaran las orientaciones de juicio que los llevan a menospreciar sus capacidades.

Butler (1990), apoyada en sus investigaciones sobre el efecto que ejercen la eficacia y la competencia en los juicios personales de autoevaluación de los niños (en distintas edades) concluye que es muy importante sugerir a las escuelas el propiciar el establecimiento de metas de aprendizaje y criterios para autoevaluación personalizada, más que llevar a cabo actividades y situaciones competitivas entre los estudiantes. No es conveniente comparar el desempeño de los chicos entre sí, si desde un inicio ya poseían habilidades distintas. Cada estudiante debe ser evaluado en forma individualizada y comparar sus logros y sus avances contra sí mismo.

Rosenholtz y Rosenholtz (1981, citados por Bandura, 1986) muestran que las autoevaluaciones de los estudiantes menos hábiles se ven afectadas cuando el grupo en conjunto estudia el mismo material, y los maestros hacen frecuentes evaluaciones comparativas. Bajo esa estructura uniforme, que pone de relieve los estándares de comparación de unos con otros, los estudiantes se valoran a sí mismos de acuerdo con el grupo. La magnitud de este hecho es que una vez establecida cierta reputación no se cambia con facilidad. Glasser (1981) opina que los años críticos para trabajar con chicos que presentan dificultades escolares son los comprendidos entre los cinco y los diez, y que en este periodo es más fácil prevenir el fracaso. Bakwin y Bakwin (1974) advierten acerca del cuidado que debe tenerse en el diseño de los programas correctivos para este tipo de niños, ya que muchas veces pueden reforzarse inadvertidamente los sentimientos de fracaso e inferioridad, y dicha situación impide que los estudiantes desarrollen confianza en sí mismos y alcancen el éxito.

Desde el punto de vista de Glasser (1981), sólo hay dos clases de fracaso: el fracaso en amar y el fracaso en alcanzar el propio valer; y ambos constituyen la

identidad personal. Las escuelas se preocupan más directamente por la segunda, y su función debería ser dar a todos los estudiantes la oportunidad de convertirse en hombre educados y valiosos. Las escuelas -dice Glasser- deben permitir que cada niño satisfaga su necesidad básica de lograr una identidad plena de éxito. Una filosofía educativa que hace hincapié en el fracaso, no hace posible que los niños aprendan a sentir su dignidad y valor, ni permite darles los conocimientos y medios necesarios para que triunfen en nuestra sociedad.

7d. LA AUTOESTIMA COMO OBJETIVO ESCOLAR

Investigaciones de Payne y Farquhar (1962, citados por Mc. Candless, 1967) demostraron la existencia de un fenómeno que ellos denominaron "autoconcepto de espejo"; ellos observaron que en el contexto escolar, los niños tienden a moldear sus autoconceptos de acuerdo con la manera en que ellos creen que sus maestros los perciben. A partir de esto, y debido a la difusión tan grande que tuvieron en norteamérica las publicaciones sobre el autoconcepto (Wylie, 1961, citado por Coopersmith, 1981), la autoestima (Sears, 1964; Dreikurs, 1964; Bledsoe, 1964; Brookover, 1965; Diggory, 1966; Randolph, 1966 - todos ellos citados por Reasoner, 1982; Coopersmith, 1959, 1962, 1967 - citados por Coopersmith, 1981; y Rosenberg (1963, 1965 citado por Verduzco 1992), y el sentido de competencia (White, 1959, citado por Coopersmith, 1981), para el año de 1967 las autoridades escolares concedían a la autoestima un papel fundamental. La autoestima fue considerada como un determinante crucial del comportamiento de los alumnos y de sus logros escolares, y el autoconcepto y la motivación vinieron a convertirse en metas prioritarias de la educación impartida tanto por padres como por maestros (Reasoner, 1982).

Reasoner (1982), por haber participado él mismo en proyectos para fomento de la autoestima en escuelas, está convencido de que si se establecen las condiciones

apropiadas, los maestros pueden crear autoestima en sus alumnos. Cuando existen estas condiciones, todo el clima escolar se modifica, y los estudiantes comienzan a obtener éxito y a convertirse en individuos altamente motivados. Desarrollar la autoestima -dice Reasoner- puede contemplarse como un proceso secuencial de paso por paso, que ha de partir del establecimiento de un sentido de seguridad y de un sentido de identidad realista en los niños. Dentro de este proceso se ha de incluir también la ayuda para que los chicos desarrollen un sentido de propósito. Con el tiempo, y con éxitos obtenidos una y otra vez en una variedad de situaciones, los niños alcanzan un sentido de competencia personal y exhiben las características propias de una buena autoestima. La ayuda del maestro, más frecuente al inicio del proceso, se va desvaneciendo gradualmente, conforme los niños aprenden a fijar sus metas por sí mismos, a determinar cómo quieren alcanzarlas y a evaluar sus resultados. Poco a poco los chicos crecen en sentimientos de competencia personal, ejercen autocontrol y adquieren autoestima.

Bandura (1986) sostiene que el aumento de la eficacia percibida debe ser parte de las funciones de la escuela, y, que una vez establecida, tiende a generalizarse a otras situaciones, especialmente aquellas que son semejantes a las actividades en las cuales se logró auto-eficacia. Bandura piensa que mientras más se insista en crear autocreencias sobre la propia efectividad, los niños exhibirán mayor esfuerzo y obtendrán logros mejores. Para afirmar esto, se apoya en investigaciones de Schunk (1982a, 1983d, citado por Bandura, 1986), quien evaluó a niños con poca habilidad para la aritmética. El estudio consistió en medir el efecto que tiene la persuasión para modificar la eficacia percibida. En un programa de aprendizaje individualizado, Schunk dio periódicamente a niños poco hábiles en aritmética, diferente retroalimentación acerca de su progreso. Cuando éste fue atribuido a **talento escondido** o al **esfuerzo concentrado**, los niños incrementaron su eficacia percibida y consiguieron más rápidamente dominar las habilidades aritméticas. En cambio, la retroalimentación que comprometía menos a la habilidad o que exigía menor esfuerzo, o la ausencia total de retroalimentación, no condujeron a un aumento en la percepción de la eficacia personal.

Bandura (1986) sostiene que las prácticas educativas deberían medirse no sólo por las habilidades y conocimientos que imparten sino también, y sobre todo, a través de lo que hacen creer a los niños con respecto a sus propias capacidades y que, en última instancia, afectará a la manera como enfrenten el futuro. Los estudiantes que desarrollan un alto sentido de autoeficacia cuentan con lo necesario para resultar triunfadores cuando tengan que apoyarse en su propia iniciativa.

Es a partir de todos estos hallazgos y conclusiones como se justifica -y más aún se torna categórica- la formación de los docentes en el campo de la autoestima. Es fundamental no sólo proporcionarles conocimiento y comprensión acerca de cómo surgen en los chicos el autoconcepto y la autoestima, y acerca de cuál es la influencia que ellos ejercen -voluntaria o involuntariamente- en estos procesos, sino también, y más inclusive, favorecer en los mismos maestros la motivación necesaria para que ellos busquen los medios que garanticen en sí mismos una buena autoestima.

7e. CONDICIONES QUE PROMUEVEN EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA EN EL SALÓN DE CLASE

Los programas escolares para desarrollo de la autoestima no son nada nuevo. Así tenemos que escuelas de diversos países pusieron en marcha desde hace ya varios lustros algún programa específico para propiciar en sus alumnos una buena autoestima. Por mencionar algunos, podemos hacer referencia al Programa de Círculo Mágico (Bessel y Palomares, 1970) del Human Development Training Institute, que adquirió mucho prestigio y aceptación sobre todo en aquella década; o al programa para maestros y orientadores escolares desarrollado por Thompson y Poppen (1979); o al proyecto puesto en marcha en el Bankroft Elementary School de Walnut Creek, California, a partir de 1967 (citado por Reasoner, 1982).

Reasoner (1982) -quien participó en el proyecto de Bankroft- sostiene que la productividad de los alumnos puede incrementarse si se les proporcionan los medios para adquirir una buena autoestima, y esto puede lograrse en la escuela cubriendo ciertas condiciones que están al alcance de los maestros.

El primer paso que deben cubrir los docentes es reconocer que los chicos son personas valiosas, y que como individuos poseen derechos y son dignos de respeto; además, deben considerar a los alumnos y relacionarse con ellos como individuos que están en proceso de aprender a ser auto-responsables. Estas condiciones formaron parte del ambiente escolar que se estableció y que se mantuvo a lo largo del proyecto de investigación de Bankroft. Además de asegurar que esta actitud de los maestros hacia sus alumnos estuviera presente, se orientó y habilitó a los profesores para que ayudaran a los chicos a adquirir: *sentido de seguridad, sentido de identidad y sentido de competencia.*

1. Creación del sentido de seguridad.-

En el proyecto Bankroft se consideró como primer prerrequisito para lograr la autoestima positiva en los alumnos, el establecimiento del *sentido de seguridad*. Los niños necesitan sentirse seguros -dice Coopersmith (1981)- para poder después percibirse a sí mismos de manera objetiva, o para atreverse a intentar algo sin inhibirse por temor al fracaso. La práctica nos muestra que los niños que aprenden mejor son en general aquellos que se sienten lo suficientemente a gusto como para permitirse plantear preguntas, probar nuevas experiencias y responder a los desafíos. En otras palabras, los niños que aprenden rápido se sienten seguros.

Coopersmith (1981) sostiene que un sentido de seguridad involucra la comprensión de límites, el conocimiento de expectativas, y los sentimientos de estar a gusto y protegido. Reasoner (1982) por su parte, reporta que para favorecer el logro del sentido de seguridad en clase el maestro debe establecer límites realistas, hacer

que se cumplan de modo consistente las reglas, desarrollar auto-respeto y responsabilidad, y construir la confianza.

Para que los niños se comporten adecuadamente, es necesario establecer límites o expectativas de conducta. Esto muchas veces no se cumple: los maestros suelen tener ideas definidas acerca del comportamiento que esperan por parte de sus alumnos, pero descuidan el comunicárselas a los chicos al inicio del año escolar, o bien olvidan insistir, a lo largo de todo el ciclo, en los estándares esperados. No es raro, entonces, que, cuando los chicos no se conducen conforme a lo esperado, los maestros se sientan desilusionados; y los estudiantes, por su parte, resentidos y confundidos (Reasoner, 1982).

Coopersmith (citado por Reasoner, 1982)) distingue varios tipos de reglas que es necesario dejar claramente establecidas: reglas generales que definan los comportamientos esperados en clase (p.ej: no tomar cosas ajenas); reglas que definan procedimientos o rutinas (p. ej: qué hacer cuando el trabajo se termina, o qué hacer en clase al regreso del recreo); y reglas que definan los derechos y responsabilidades de los individuos (p.ej: el derecho de ser escuchado, la responsabilidad de escuchar a otros, el derecho de ser él mismo sin ser ridiculizado, el derecho de que nadie toque sus cosas, etc). Asimismo, dice Coopersmith, es fundamental que los niños sepan exactamente cuáles son los límites entre conducta aceptable e inaceptable.

Aunado al establecimiento de reglas, es importante aplicarlas consistentemente. Si existen contextos o situaciones específicas en las cuales la regla puede variar, esto debe ser comunicado a los alumnos (P. ej: "no hablar" es una regla común en casi cualquier salón de clase en ciertos momentos o situaciones durante el día; sin embargo, hay ocasiones en que no es aplicable, y los chicos deben conocer estas salvedades). La conducta de los niños está más determinada por sus impulsos que por un ejercicio consciente de control; muchos violan las reglas porque las olvidan o porque no esperan que sean puestas en vigor. Por esta razón se obtienen mejores resultados siendo consistentes en la aplicación de reglas, que siendo severo en las

consecuencias por violarlas. Cuando los niños aprenden que los adultos se comportan de una manera consistente, predecible, pueden desarrollar un sentido de confianza en los demás, y pueden permitirse creer en lo que ellos les dicen.

De acuerdo con Reasoner (1982), la mejor manera de hacer que el niño respete los límites es a través del reforzamiento positivo. Agrega que los niños se sienten bien cuando pueden disciplinarse a sí mismos o demostrar auto-control; y sugiere la utilización de listas de registro, gráficas sobre responsabilidades específicas, contratos de trabajo, etc, a los que califica como sistemas positivos de disciplina que fomentan el autorrespeto. Reasoner (1982) insiste en que antes de considerar la utilización de medidas punitivas en clase, pueden emplearse distintos procedimientos: alarmas silenciosas; claves o señales determinadas; papeletas de tiempo-fuera o tiempo de silencio, etc. Todo esto, dice Reasoner, sirve para recordar las reglas y estimula a los niños a reflexionar sobre su conducta sin que los adultos tengan que sermonearlos, cuestionarlos, amenazarlos o castigarlos. Asimismo, el maestro debe ayudar al niño a comprender que a ciertas acciones le siguen ciertas consecuencias. Acompañar un comportamiento inadecuado de consecuencias lógicas y naturales permitirá al chico desarrollar controles internos y responsabilidad sobre sus propias acciones.

El último punto que se buscó cubrir para construir el sentido de seguridad en los alumnos que participaron en el programa de Bankroft, fue crear un clima de confianza en el aula. Cuando los niños se sienten en confianza, y creen en sí mismos, se empeñan más en la consecución de sus metas, y suelen, en mayor medida, conseguir el éxito. Asimismo, el maestro debe ser un modelo de confianza para el chico: además de ser consistente, debe confiar en las capacidades de sus alumnos. Un medio con que cuenta el docente para demostrar su confianza, es permitir que los chicos actúen en forma independiente y responsable, por ejemplo, dándoles la oportunidad de utilizar determinado equipo o material. (Reasoner, 1982).

2. Creación del sentido de identidad.-

Como segundo paso para el desarrollo de la autoestima, el proyecto Bankroft se planteó como meta la creación del *sentido de identidad* en sus alumnos. Para lograr esto, el maestro proporcionó reconocimiento a los niños, les dio afecto y aceptación, y empleó la retroalimentación para ayudarlos a evaluar por sí mismos sus cualidades y limitaciones personales. Bakwin y Bakwin (1974) señalan que parte del rol del maestro es ayudar al niño a comprenderse y aceptarse en forma realista; esto implica reconocerse como persona poseedora de valores y habilidades, pero también con limitaciones e incapacidades. Pauline Sears (1964, citada por Reasoner), en su investigación sobre auto-concepto, encontró que las personas que se sienten mejor consigo mismas son aquellas que han aprendido a plantearse metas realistas. Se entiende que para que una meta resulte real, debe partir de la consideración de las propias habilidades y limitaciones, lo cual sólo puede lograrse si se cuenta con una percepción adecuada de sí mismo.

3. Creación del sentido de competencia.-

El tercer punto considerado por el Proyecto Bankroft para desarrollo de la autoestima, fue crear *sentido de competencia* en los estudiantes. Esto se propició enseñándoles a tomar decisiones; y nuevamente proporcionándoles estímulo y apoyo, ayudándolos a autoevaluarse, y proveyéndoles reconocimiento y recompensas.

Para enseñar a los estudiantes a realizar elecciones y *tomar decisiones*, se les guió hacia la identificación de las opciones o recursos disponibles. Cuando el niño percibe que existen varias opciones, puede probar varias de ellas antes de determinar cuál es la más efectiva; puede evaluar diferentes métodos o materiales, antes de optar por el que se ajuste mejor a sus necesidades. Procedimientos muy sencillos accesibles al maestro pueden servir para que el niño aprenda a tomar sus propias decisiones: proporcionarle alternativas en clase tales como elegir actividades durante el tiempo libre, determinar recompensas o privilegios, decidir cómo trabajar sobre objetivos que deben ser alcanzados, seleccionar el tema a estudiar dentro de un rubro X, o planear su propio horario de trabajo.

En el trabajo escolar, es común que los niños necesiten ayuda para analizar sus progresos, para distinguir las opciones nuevas que se les van presentando, para examinar qué modificaciones pueden hacer en sus metas originales, o para advertir qué otros recursos pueden ser útiles en su actividad. El papel del maestro es ayudar al niño a monitorear su progreso: ayudarlo a analizar sus obstáculos, a determinar qué nueva táctica puede probarse, o simplemente *estimularlo y apoyarlo* en cuanto al alcance de sus logros. Reasoner (1982) sugiere la utilización de gráficas, listas de registro y calendarios como ayudas efectivas para monitorear el progreso. Los contratos, también, pueden ser medios adecuados para ayudar a los niños a realizar su trabajo. La estructura de un contrato puede variar de acuerdo con la naturaleza de la tarea, la habilidad del chico, y su nivel de madurez; y pueden ajustarse conforme los niños demuestren mayor iniciativa o independencia. En un principio el maestro puede intervenir definiendo metas y procedimientos en los contratos; lo común es que los niños vayan siendo cada vez más capaces de plantear por sí mismos sus propias metas y actividades, y que eventualmente los contratos ya no sean necesarios.

Con respecto a la *autoevaluación*, el maestro debe proporcionar retroalimentación para que los niños puedan estimar y determinar el grado hasta el cuál han completado sus metas. El objetivo último es habilitar a los niños a evaluar de manera realista su propio progreso y a que se conviertan en su propia fuente de

reconocimiento. En este rubro debe incluirse una evaluación acerca de las decisiones tomadas ya que los éxitos y fracasos anteriores son la antesala para adquirir la habilidad de toma de decisiones.

Con respecto a la *provisión de reconocimiento y recompensas*, en el proyecto Bankroft, se partió de la base de que ésta debe ser mayor y más frecuente para aquellos niños que a menudo se han enfrentado al fracaso. No todos los niños -dice Reasoner (1982)- deben ser tratados por igual; y cuando se les ha enseñado a respetarse unos a los otros, los chicos podrán entender que tanto las evaluaciones como las recompensas deben ser individuales. Bandura (1986) sostiene que cuando la instrucción es individualizada, ajustada hacia el conocimiento y habilidades personales, permite a todos los alumnos desplegar sus capacidades y su sentido de competencia, y disminuye la posibilidad de las comparaciones entre compañeros que resultan tan desmoralizadoras para muchos. El énfasis debe ponerse en la comparación del progreso de cada estudiante con sus propios estándares. La estructura de clase personalizada -dice Bandura- ofrece a los alumnos la oportunidad de percibirse más capaces, y aminora su dependencia de las opiniones de los maestros y compañeros.

Reasoner (1982) advierte que la adquisición de la autoestima es un proceso largo, y que, aun cuando se creen en el salón de clase las condiciones necesarias para desarrollarla, el éxito no se obtiene en un solo día. Pueden pasar muchos años antes de que los niños manifiesten en su comportamiento las cualidades que la caracterizan. No obstante, cuando han sido buscadas y propiciadas durante mucho tiempo, suelen aparecer tarde o temprano.

IV. METODO

EL PROBLEMA

En nuestra sociedad se espera que todo niño común, al llegar a cierta edad, se sume a la población escolar; y que una vez formando parte de ella avance paso a paso y año con año, a través de los diversos grados que conforman cada uno de los niveles de nuestro sistema educativo. A los ojos de la comunidad, lograr éxito en la escuela es visto como un símbolo de capacidad. Incluso los padres de familia con hijos preescolares o con niños que cursan los primeros grados de primaria, sienten que si sus pequeños se desempeñan académicamente bien, esto es señal de que les han prestado un buen apoyo, y de que les han brindado una educación correcta, y se sienten seguros con respecto a que sus hijos saldrán avantes en sus estudios en niveles superiores, y que el día de mañana podrán aspirar a trabajos bien remunerados.

Abordar el tema del desempeño académico, necesariamente nos confronta con el problema del fracaso escolar. De acuerdo con la opinión de Wall, Schonell y Olson (1970), quizá no haya un solo sistema escolar en todo el mundo que no tenga que enfrentarse en algún momento con el hecho de que algunos alumnos no aprenden. Hay estudios (Gaddes, 1985) que manifiestan que en la mayoría de las poblaciones, entre el 10 y el 15% de los alumnos necesitan atención educativa especial.

El fracaso escolar implica problemas en distintos niveles: individual, familiar, institucional y nacional. Por lo que respecta al individuo, el fracaso escolar repercute en la persona que lo experimenta en la forma de atraso cada vez mayor

AUTOESTIMA Y FRACASO ESCOLAR

con respecto al avance escolar esperado, situación que disminuye las oportunidades de éxito a futuro; así mismo, entorpece la adaptación del chico al grupo de compañeros, invita a la burla y al rechazo, a la vez que aumenta las dudas personales con respecto a los propios sentimientos de competencia o eficacia, y dignidad y valía; es decir, repercute negativamente en su autoestima.

En el área familiar, el fracaso escolar de uno de los hijos afecta al clima afectivo que se vive en el hogar; fomenta las funestas comparaciones entre hermanos, da pie a la competencia y a la lucha por ganar la atención de los padres; contribuye a la existencia de problemas económicos, causados por gastos adicionales derivados de la reprobación del hijo, o de la necesidad de recurrir a clases de regularización o a terapias remediales; también favorece la ansiedad de los padres que temen por el futuro del hijo. En el ámbito escolar, el fracaso provoca retraso en todo el grupo, aburrimiento de los alumnos más aventajados, problemas de disciplina, esfuerzo adicional por parte del maestro. En un plano social, el fracaso escolar no sólo implica un costo para la nación, sino que además invita a poner en duda la eficiencia de todo el sistema educativo.

Con respecto a este último punto, Dembo y Gibson (1985, citados por Bandura, 1986) opinan que la escuela se ha mostrado incapaz de lograr que muchos de sus estudiantes obtengan una preparación adecuada para el futuro. Y no sólo eso, sino que afirman que la escuela, de múltiples maneras, destruye gradualmente el sentido de eficacia personal, factor indispensable en la consecución de metas que contribuyen al autodesarrollo. Glasser (1981) opina que hay factores inherentes al sistema educativo que originan y acentúan los problemas de los niños. Sostiene que la filosofía educativa que impera en nuestras escuelas, pone de relieve el fracaso, no contribuye a que los niños desarrollen sentimientos de dignidad y valor personales, y no ofrece conocimientos o medios necesarios para triunfar en nuestra sociedad. Por su parte, Strommen et al (1982) sostienen que las escuelas no

proporcionan a los alumnos los conocimientos académicos fundamentales ni les ayudan a desarrollar aptitudes que les permitan el día de mañana hacer frente a la vida: todo lo contrario, afirman: la escuela enseña lo que no debería enseñar y lo más grave, enfatizan, es que extingue en los niños el gusto natural por aprender.

Determinar las causas del fracaso escolar no es tan sencillo. Algunos autores (Wall, Schonell y Olson, 1970) opinan que el fracaso no se debe habitualmente a un solo factor sino que toda una serie de factores contribuyen a que ocurra. Muchos chicos fracasan debido a factores ambientales como escasos recursos, dieta mal balanceada, falta de descanso, descuido general y bajo desarrollo cultural; otros fracasan por problemas neurológicos, alteraciones emocionales y conductuales, o desajuste social por inestabilidad familiar (Young y Colin, 1992). Ajuriaguerra (1977) destaca la influencia de los factores psicopedagógicos como posible causa de los problemas escolares; dentro de ellos encontramos programas de enseñanza-aprendizaje mal diseñados o planeados, métodos inadecuados, maestros poco capaces, material inconveniente, malos hábitos de aprendizaje, y falta de motivación.

Wall, Schonell y Olson (1970) concluyen que el rendimiento escolar es producto de la capacidad innata de desarrollo, del ritmo de maduración individual, de la experiencia y de la efectividad de la enseñanza. El aprendizaje, dicen Wall y colaboradores, está subordinado a factores interrelacionados: los problemas surgen por la falta de adaptación entre el método de enseñanza, el contenido del programa, y el nivel de aptitud y madurez individual tanto intelectual como emocional.

Wall, Schonell y Olson (1970), Bandura (1986), Butler (1990) y otros autores sostienen que cada alumno, como individuo único, posee diferentes niveles de aptitud y madurez que le facilitan o le dificultan el aprendizaje, y que estas diferencias se encuentran presentes en los niños incluso antes de ingresar en el sistema escolarizado. Por esta misma razón, afirman, no es conveniente comparar

el desempeño de los chicos entre sí. Butler (1990) opina que sería provechoso que las escuelas propiciaran el establecimiento de metas de aprendizaje y criterios de autoevaluación personalizada. Wall, Schoneli y Olson (1970) expresan que lo verdaderamente importante es descubrir cómo la escuela puede adaptarse a las distintas capacidades de aprendizaje ya que, afirman, lo común es que, una vez dentro del sistema, las diferencias individuales se acentúen, siempre en perjuicio de los menos capaces. Mc. Candless (1967) manifiesta que los niños deberían ser evaluados en términos de su propia capacidad ya que los métodos habituales de clasificación es a menudo fuente de frustración para muchos.

Somson (1950, citada por Brueckner y Bond, 1969) expresa que el fracaso escolar tiene un efecto desfavorable en la autoestima de quienes lo experimentan.

Autoestima, desempeño académico. ¿Cuál es causa y cuál efecto? ¿Es la autoestima adecuada la que lleva a los individuos a desempeñarse académicamente bien?; o, ¿es lo contrario la norma?: ¿son los logros escolares los que conducen a los chicos a sentirse bien con ellos mismos, a valorarse y a sentirse dignos como personas?

Bandura (1986) sostiene que detrás de nuestro comportamiento se encuentran las concepciones que tenemos sobre nuestras propias capacidades, y que el éxito depende tanto de la propia capacidad como de la opinión que tengamos de nosotros mismos. El afirma, incluso, que es posible predecir la conducta de una persona conociendo su autoeficacia percibida. Reasoner (1982), a su vez, expresa que conociendo el sentido e identidad de un niño podremos comprender su conducta.

Múltiples autores tales como Coopersmith (1981), Reasoner (1982), Bandura (1986), Branden (1993) -por citar algunos-, enfatizan la relación que existe entre una buena autoestima y la motivación de logro. Ellos concluyen que la autoestima alta es propia de individuos que se fijan metas superiores, que se sienten desafiados por los

obstáculos, que anticipan consecuencias agradables, que asumen roles activos en los grupos.

De la misma manera, muchos autores han detectado correlación entre la autoestima y los logros escolares (Coopersmith, 1959, citado por Mc. Candless, 1967; Hill y Sarason, 1966, citados también por Mc. Candless, 1967; Sornson 1950, citada por Brueckner y Bond, 1969; Bakwin y Bakwin, 1974; Madaule, 1978; Reasoner 1982; Bledsoe, 1984, citado por Verduzco y Lara, 1989; Brookover, Thomas y Patterson, 1984, citados por Verduzco y Lara, 1989; Bodwin, 1984, citado por Verduzco y Lara, 1989; Dueñas, 1987; Butler, 1990; y Colin, 1992; Flores Villasana, 1993).

De acuerdo con Coopersmith (1981), la autoestima puede desarrollarse a través de logros sobresalientes en distintas áreas que son: 1) **poder** (habilidad para influir y controlar a los demás); 2) **significancia** (aceptación, atención y afecto de otros); 3) **virtud** (actuación conforme a los estándares morales, y 4) **competencia** (desempeño conforme a las demandas).

Bandura (1986) expresa que nuestra sociedad confiere gran valor al logro académico. Esto pone en natural desventaja a todos aquellos alumnos que no poseen los atributos necesarios para ser exitosos en la escuela. ¿Qué ocurrirá, por ejemplo, si un chico no logra la autoestima a través de su desempeño escolar...? Tal vez un chico opte por obtenerla a través del poder (que puede ejercer mediante la intimidación a los demás); o quizá busque la atención de los otros (causando problemas); o bien decida practicar la virtud (tornándose rígido, acatando reglas impuestas desde fuera). Cualquiera de estas opciones mina el desarrollo personal del individuo; y es que la autoestima es tan necesaria para desenvolverse en el mundo, que las personas la buscarán por cualquier medio, recurrirán a cualquier artimaña con tal de sentirse dignos y valiosos, incluso si se causan daño a

sí mismos. Branden (1969) se refiere a este fenómeno como "pseudoautoestima", que es en realidad una compensación a sentimientos de inadecuación y minusvalía.

Sroufe, Egeland y Kreutzer (1990) definen a la autoconfianza como la seguridad experimentada al aproximarse a las situaciones, la creencia proyectada de que se es capaz de hacer las cosas bien. La autoconfianza, dicen, es la expectativa de éxito. Cuando fracasos subsecuentes han hecho que un chico dude de sí mismo, es fundamental reconstruir en él sentimientos adecuados de autoestima.

Para desempeñarse bien -sostiene Bandura (1986)- se requiere tanto de la capacidad para hacer las cosas, como de una buena opinión de sí mismo. Y por lo que respecta al manejo del fracaso escolar, es necesario detectar cuáles son las fallas de aprendizaje del alumno con problemas, y determinar cuáles son los medios que se ajustan mejor a su propio estilo de aprendizaje; es requisito también encontrar la forma de reconstruir sus sentimientos positivos de autoestima. Es indispensable que cada chico descubra sus potencialidades y aprenda a comparar sus logros consigo mismo, no con los demás. Es fundamental que cada alumno se sepa exitoso y capaz en alguna área importante de su vida, y que aprenda que muchas deficiencias pueden superarse con la práctica, o compensarse con otras habilidades. Si se logra construir en él la confianza en sí mismo, estará más dispuesto a arriesgarse y se enfrentará a la vida con orgullo y dignidad, dedicará mayor esfuerzo y persistencia en el logro de sus metas, se centrará en el problema y no en sus carencias, buscará formas alternativas para conseguir dominar las tareas que se le presenten, anticipará el éxito.

Por su parte, un maestro hábil -que se valora a sí mismo como persona capaz de lograr que sus alumnos aprendan- será clave en el desarrollo de una autoestima adecuada en los niños a su cargo: les ayudará a advertir sus fortalezas y a superar sus deficiencias, y contribuirá a hacer de ellos mejores personas.

IMPORTANCIA DEL ESTUDIO

La Secretaría de Educación Pública, auxiliándose de la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto reúne la información estadística más relevante del Sector Educativo Nacional de todo el país. Estos reportes nos proporcionan, entre otros datos, la cifra de alumnos de nuevo ingreso en cada grado escolar, a la vez que nos permiten conocer la cifra de aquellos que reingresan.

La estadística considera dentro del rubro de reingreso a todos aquellos alumnos que repiten el grado o que abandonan las aulas en ciclos anteriores y vuelven a inscribirse en cada ciclo.

En el reporte estadístico correspondiente al inicio del curso escolar 1993-1994, las cifras manifestaron lo siguiente: De un total de 14 469 450 alumnos inscritos en todos los grados del nivel primaria, 13 423 087 ingresaron por primera vez, mientras que 1 046 363 fueron alumnos de reingreso; esto, traducido a porcentajes implica que del total de alumnos que se inscribieron en toda la primaria, un 92.76% lo hicieron por primera vez, y un 7.23% fueron alumnos que reingresaron, ya sea por reprobación, o por vuelta al sistema escolarizado después de un lapso de abandono del mismo.

¿Qué ocurre con la autoestima de ese 7.23% de la población escolar que, tuvo que abandonar la escuela, o que se vio en la necesidad de repetir de grado porque no alcanzó los estándares esperados?

AUTOESTIMA Y FRACASO ESCOLAR

Para desenvolverse con eficacia en el mundo, es necesario saberse capaz de enfrentar los desafíos que la vida presenta, a la vez que es requisito indispensable sentirse digno y valioso, y merecedor de felicidad y satisfacción. Cada edad conlleva distintos requerimientos, implica diferentes demandas: no se espera lo mismo en la actuación de los individuos en distintas edades; los derechos y deberes que cada persona enfrenta dependen de las demandas que la sociedad le hace de acuerdo con su edad y nivel de desarrollo.

Desde un punto de vista social, lo esperado para un chico de 6 ó 7 años es ingresar a la escuela primaria y resultar exitoso en sus estudios. Lo habitual es que, al llegar a los 12 años, haya cursado, en su totalidad, la primaria, y esté planeando continuar con la enseñanza media. ¿Cómo experimenta un niño en edad escolar su fracaso para cumplir con esos requerimientos?

Muchos chicos experimentan por primera vez el fracaso cuando, en la escuela, advierten que sus compañeros avanzan eficazmente en los contenidos de enseñanza-aprendizaje que sus maestros les presentan, y se dan cuenta, en cambio, de que por alguna razón desconocida, ellos no pueden mantenerse en el mismo nivel y ritmo de aprendizaje que el resto del grupo.

Los factores que influyen en el fracaso escolar son múltiples; son muchas las causas que contribuyen a que los alumnos fracasen. Independientemente de determinar cuál sea la causa del fracaso, es indispensable especificar cómo se ve afectado el propio sentimiento de dignidad y valía en los alumnos que lo experimentan. Coopersmith (1981) se ha dedicado por años a estudiar la autoestima del niño. El diseñó un cuestionario cuyo objetivo es precisamente evaluar cómo un niño se valora a sí mismo como persona. En esta investigación se pretende determinar, con el auxilio de dicho instrumento, en qué medida varían los sentimientos de autoestima en un niño que se desempeña bien en la escuela y tiene un rendimiento

alto, en comparación con la autoestima de los alumnos que reprueban o alcanzan el mínimo requerido para continuar en el siguiente grado escolar.

La autoestima y el desempeño escolar son dos fenómenos que están estrechamente relacionados. Cada uno de ellos puede ser causa del otro y continuar en una relación circular sin fin. Cuando la autoestima es adecuada y el desempeño escolar es conforme a las demandas, todo fluye apropiadamente; no así cuando una inadecuada autoestima provoca un bajo rendimiento escolar, o bien cuando (que es lo más común), dificultades específicas con el desempeño escolar, dan lugar a que los alumnos se sientan incapaces de cumplir con las demandas que el medio les plantea.

De acuerdo con Bandura (1986), la eficacia está sujeta tanto a la capacidad personal para hacer frente a los problemas, como a la opinión que cada persona tenga de sí misma. ¿Cómo puede comportarse con eficacia y cómo puede sentirse eficaz un chico que, una y otra vez ha comprobado que no es capaz de responder a las demandas escolares?

Dice Glasser (1981) que la imagen que de sí mismo se forma el alumno inseguro, mejora mediante su sensación de triunfo; por esta razón, dice, es fundamental que nuestra sociedad proporcione un sistema escolar en el que el éxito no sólo sea posible sino probable.

Bandura (1986) manifiesta que una gran contribución que puede hacer la escuela en este sentido, es evitar las comparaciones de unos alumnos con otros y propiciar, más bien, la comparación de un chico consigo mismo. ¿Qué objeto tiene comparar el desempeño escolar de niños que incluso antes de haber ingresado en el sistema escolar ya tenían distintas capacidades? El fin de la escuela debe ser ayudar a

AUTOESTIMA Y FRACASO ESCOLAR

cada alumno a dar lo mejor de sí mismo, contribuir a que cada individuo actualice sus potencialidades. Un sistema escolar que fomenta la competencia y la comparación ventajista a favor de unos pocos, en lugar contribuir al desarrollo individual de cada uno de los alumnos a su cargo, sólo aumenta los sentimientos de vanagloria en unos, y la sensación de incapacidad, de frustración, y de duda de sí mismo en otros. Debe ser tarea de la escuela y de los docentes lograr que los alumnos aprendan, y deben tener como objetivo, diseñar formas alternativas de enseñar a todos aquellos chicos que no aprenden por las vías convencionales.

Es esta la verdadera vocación de un buen maestro: adaptarse a las necesidades del alumno y crear medios que permitan al chico dominar los contenidos de enseñanza-aprendizaje. Se entiende que para lograr esto, un maestro debe poseer, él mismo, una buena autoestima.

OBJETIVOS

Mediante esta investigación se pretende cubrir algunos objetivos.

Primeramente, como objetivo general se persigue:

Determinar la relación que existe entre el fracaso escolar y la autoestima.

Enseguida, como objetivos específicos se busca:

1. Comparar los puntajes de autoestima que obtienen niños de alto rendimiento académico, con los de aquellos escolares que lo tienen bajo.
2. Advertir diferencias en la autoestima de niños y niñas con altas y bajas calificaciones.
3. Comparar la autoestima en distintos grados escolares (4o., 5o., 6o. grados), en alumnos con altas y bajas calificaciones.
4. Comparar la autoestima en distintas edades (9, 10, 11 años) en alumnos con altas y bajas calificaciones.

DEFINICION DE TERMINOS

Autoestima: Actitudes evaluativas que un individuo tiene hacia su propia persona, manifestadas en las respuestas otorgadas en el cuestionario de autoestima para niños de Coopersmith.

Fracaso escolar (o bajo rendimiento académico): un promedio de 6 o inferior en materias tales como español y aritmética, cuando menos, durante los tres primeros meses del año escolar. Para el presente estudio se considerará dentro de la clasificación del grupo de alumnos con fracaso escolar, a cualquier niño que ha sido aceptado en el sistema escolarizado, y que, una vez dentro de él, ha tenido problemas para mantenerse al nivel escolar de lo esperado de acuerdo con su edad. Es indistinto si sus dificultades han sido debidas a falta de motivación, a métodos deficientes de enseñanza, a problemas emocionales, a deprivación sociocultural, a problemas neurológicos, a dificultades de atención, o a un coeficiente intelectual bajo. El universo de estudio se halla limitado, no obstante, a niños que asisten a escuelas que utilizan los sistemas habituales de formación, lo cual excluye del estudio a todos aquellos alumnos que acuden a escuelas especiales.

Alto rendimiento académico: Un promedio de 9 y 10 en las materias de español y aritmética.

PROCEDIMIENTO

Población

La muestra del estudio estuvo conformada por 41 niños de una escuela primaria oficial: 21 niños eran de altas calificaciones (9 y 10 de promedio) y 20 de bajas calificaciones (6 y menos).

Dentro del grupo de niños con calificaciones altas (grupo 1), se encontraban 7 alumnos de 4o. (6 niñas y 1 niño, con edades que fluctuaban entre los 8 y 10 años de edad); 7 alumnos más de 5o. grado (6 niñas y 1 niño, con edades entre los 10 y 12 años); y 7 alumnos de 6o. (3 niñas y 4 niños, con edades de 10 y 11 años). En el grupo de niños con bajas calificaciones (grupo 2), se encontraban 6 de 4o. (1 niña y 5 niños, con edades de 9 y 10 años); 7 alumnos de 5o. (3 niñas y 4 niños, con edades entre 10 y 12 años); 7 de 6o. (1 niña y 6 niños, con edades de 11 y 12 años). (Ver tablas)

| GRADO | ALTO RENDIMIENTO | | BAJO RENDIMIENTO | |
|--------------|------------------|-----------|------------------|----------|
| | NIÑOS | NIÑAS | NIÑOS | NIÑAS |
| 4o. | 1 | 6 | 5 | 1 |
| 5o. | 1 | 6 | 4 | 3 |
| 6o. | 4 | 3 | 6 | 1 |
| TOTAL | 6 | 15 | 15 | 5 |

| AÑO ESCOLAR | ALTO RENDIMIENTO | | BAJO RENDIMIENTO | |
|-------------|------------------|--|------------------|--|
| | RANGO DE EDADES | | | |
| 4o. | 8-10 | | 9-10 | |
| 5o. | 10-12 | | 10-12 | |
| 6o. | 10-11 | | 11-12 | |

Para elegir la muestra se contó con la ayuda de la srta. directora del plantel, a quien se le explicó el objetivo de la investigación y estuvo de acuerdo en que sus alumnos participaran en ella.

Se le pidió seleccionar de entre sus alumnos de primaria superior (4o. 5o. y 6o.), a los chicos brillantes, de buenas calificaciones (9 y 10 de promedio) en matemáticas y español -que integrarían un primer grupo de estudio; y por otro lado, los niños reprobados. Ella manifestó que actualmente por orden oficial no se reprueba a ningún niño. Acordamos, pues, en seleccionar -para un segundo grupo-, a aquellos alumnos que sus maestros reconocen como necesitados de más ayuda y dirección, aquellos que avanzan con grandes esfuerzos y no logran los mismos resultados que sus compañeros; que tienen un promedio de 6 en los tres primeros meses del año escolar en las materias de matemáticas y español.

Instrumento

Para realizar el estudio se utilizó el cuestionario de autoestima de Coopersmith, (ver anexo 1). Este instrumento cuya versión original es en Inglés, fue traducido al español y adaptado para niños mexicanos por Verduzco en 1992. Está destinado para niños de 8 a 15 años y originalmente fue desarrollado por Coopersmith en 1967, durante una investigación sobre los antecedentes de la autoestima. Consta de 58 ítems, 50 de los cuales se refieren a la autoestima y 8 más miden tendencia a dar una buena imagen. Se miden actitudes en cuatro áreas: autoestima con respecto a sí mismo; autoestima en relación con el área social; autoestima en relación con el hogar, y autoestima en relación con la escuela.

Procedimiento

El inventario se aplicó en forma grupal, en la biblioteca de la escuela, primero al grupo 1; al terminar, al grupo 2.

El investigador dio los buenos días a los alumnos y les preguntó si deseaban ayudarlo a realizar un estudio acerca de cómo los niños de su edad se sienten con respecto a sí mismos. Después que estuvieron de acuerdo, leyó en voz alta las siguientes instrucciones, que aparecen impresas en el cuestionario: "A continuación encontrarás una serie de enunciados. Lee cada uno con detenimiento y circula la respuesta que consideres que más se ajusta a tu modo habitual de ser". En seguida se parafrasearon las instrucciones y se dieron ejemplos en forma oral, que los niños contestaron con un SÍ o un NO, para constatar que las instrucciones habían sido entendidas por completo.

Se proporcionó a los niños un lápiz y una tarjeta de 12.5 x 20.5 cms.

Cada pregunta fue leída en voz alta por el investigador. Los alumnos seguían la lectura auxiliándose de la tarjeta -que hizo las veces de regla-, para no perderse del renglón. El tipo de respuesta es dicotómica. El niño solamente tiene que circular SÍ o NO, según que la aseveración se ajuste o no a su modo de ser.

La forma de calificación que se utilizó es la misma del manual de los inventarios de Coopersmith, en donde los puntajes de los 50 ítems se multiplican por dos para dar una puntuación global sobre 100. Para cada una de las áreas se obtienen puntajes de acuerdo al número de preguntas en ellas; estos puntajes también se multiplican por dos y dan los siguientes puntajes máximos: 52 con respecto al propio individuo; 16 en las otras tres áreas.

Hipótesis:

H0

Los niños con bajas calificaciones en la escuela obtienen los mismos puntajes en autoestima que sus compañeros que sacan buenas calificaciones.

H1

Los niños con bajas calificaciones en la escuela obtienen puntajes significativamente más bajos en autoestima que sus compañeros con altas calificaciones.

Resultados:

Debido a que, con respecto a la escala de mentira, los datos de población (Verduzco, 1992) habían arrojado una media de 9.34 con una desviación de 2.71, se eliminó del estudio a 11 sujetos.

Del grupo 1, que en un inicio eran 21 sujetos (15 niñas y 6 niños), se eliminaron 5 por haber obtenido un puntaje de 14 y más en la escala de mentira. Los alumnos descalificados pertenecían a las siguientes categorías: 2 alumnos de 4o; 2 de 5o; y 1 de 6o; 1 de 9 años; 2 de 10; 2 de 12. En su totalidad, mujeres. Del grupo 2, que eran inicialmente 20 sujetos (5 niñas y 15 niños), se eliminaron 6 por la misma razón arriba mencionada. La distribución de dichos sujetos en categorías fue la siguiente: 2 alumnos de 4o; 2 de 5o; y 2 de 6o; 1 de 9 años; 2 de 10; 3 de 11; 2 mujeres y 4 hombres. Una vez eliminados los que por escala de mentira quedaron descalificados, obtuvimos los siguientes resultados:

Síntesis de resultados

**ALUMNOS DE ALTAS
CALIFICACIONES**

total sujetos: 16

X AE: 82.50

**ALUMNOS DE BAJAS
CALIFICACIONES**

total sujetos: 14

X AE: 70.71

Por sexo

| | | | |
|------------|-----------|-----------|------------|
| Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres |
| sujetos 10 | sujetos 6 | sujetos 3 | sujetos 11 |
| XAE 83.20 | XAE 81.33 | XAE 74.66 | XAE 69.63 |

Por grado

| | | | | | | | |
|---------|-------|-------|-------|---------|-------|-------|-------|
| grado | 4o. | 5o. | 6o. | grado | 4o. | 5o. | 6o. |
| sujetos | 5 | 4 | 7 | sujetos | 4 | 5 | 5 |
| XAE | 86.40 | 80.00 | 81.14 | XAE | 65.50 | 70.40 | 75.20 |

Por edad

| | | | | | | | | | | |
|------|----|----|----|-------|-----------|----|-------|-------|----|---|
| 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | |
| sujs | 1 | 3 | 6 | 6 | elim sujs | 0 | 1 | 6 | 3 | 4 |
| XAE | 86 | 86 | 83 | 79.66 | XAE | 68 | 69.33 | 80.66 | 66 | |

Para el grupo 1, la media fue 82.50 y la desviación estándar 5.36. Para el grupo 2, la media fue 70.71 y la desviación estándar 12.25.

Para la determinación de la significancia de los resultados en el cuestionario de autoestima obtenidos por niños con altas y bajas calificaciones, se eligió la prueba de T de Student, en vista de que es útil para diseños no relacionados con dos condiciones cuando se utilizan sujetos diferentes para cada condición (Greene y Oliveira, 1984).

El valor de t obtenido fue de 3.378 mientras que el de la tabla es de 2.763; es decir que t_c es mayor que t_t con lo cual quedó establecido que las diferencias entre los grupos no son debidas al azar sino que tienen una significancia de 0.05 (1 cola), con lo cual se corrobora la hipótesis de la investigación

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

De acuerdo con los resultados obtenidos en el estudio de campo, podemos confirmar diferencias significativas en la autoestima de alumnos con alto rendimiento académico en comparación con los de bajo rendimiento.

Es interesante destacar algunas diferencias que se hacen más evidentes al agrupar los datos según otros criterios adicionales tales como sexo del alumno, grado escolar al que pertenece, y su edad.

No debe perderse de vista que la muestra con que se trabajó es pequeña y que por lo mismo los resultados no son generalizables. No obstante es importante poner de relieve algunas diferencias que se hacen patentes al analizar los resultados en los dos grupos participantes en este estudio.

Una de estas disparidades, que además es difícil de pasar inadvertida, es el hecho de que el grupo 1 (de alto rendimiento) está conformado en su mayoría por mujeres mientras que el grupo 2 (de bajo rendimiento) consta básicamente de varones. Esto ocurre tanto en el grupo inicial que participó en la investigación, como en el grupo

AUTOESTIMA Y FRACASO ESCOLAR

depurado -una vez que se eliminaron 11 sujetos por invalidez de su prueba. La relación que se da en el grupo inicial es como se expresa a continuación: en el grupo de alto rendimiento académico, de un total de 21 sujetos, 15 de ellos son mujeres y sólo 6 son varones. Esto en cifras porcentuales es: 71.42% de mujeres contra 28.57 % de hombres. Para el grupo de bajo rendimiento académico, la relación es prácticamente inversa: de un total de 20 sujetos, sólo 5 son mujeres y 15 son varones. La proporción porcentual es: 25% de niñas contra 75% de niños:

| ALTO RENDIMIENTO | | BAJO RENDIMIENTO | |
|-------------------------|------------|-------------------------|----------|
| TOTAL DE SUJETOS: 21 | | TOTAL DE SUJETOS: 20 | |
| NIÑAS | NIÑOS | NIÑAS | NIÑOS |
| 15 (71.42%) | 6 (28.57%) | 5 (25%) | 15 (75%) |

Otra de las situaciones que se evidencia al analizar los resultados del estudio, es que en ambos grupos, tanto en el de alto rendimiento académico como en el de bajo, la autoestima de las mujeres supera a la de los varones. Para el grupo de alto rendimiento, la relación es la siguiente: 83.20 puntos (sobre 100) en las niñas contra 81.33 en los varones. La diferencia que se aprecia en el grupo de bajo rendimiento es mucho mayor: 74.66 en las niñas contra 69.63 en los varones.

Muchas variables pueden entrar en juego para dar lugar a estos resultados. Como mera hipótesis podría plantearse la posibilidad de que los altos logros académicos

contribuyen más al orgullo personal en las mujeres que en los hombres; y al mismo tiempo que el fracaso escolar es más sancionado en los varones que en las niñas, lo cual ocasiona mayor disminución en la autoestima de los primeros en comparación con las segundas, cuando se presentan problemas académicos.

Por lo que respecta al grado escolar de los alumnos, en el grupo de alto rendimiento académico (grupo 1), observamos que la autoestima en los 4os. años supera a la de los 5os y 6os. Esto nos hace pensar que conforme los niños se acercan a los últimos grados de la escuela primaria, van restando la importancia que conferían anteriormente al logro académico como medida a considerar en la determinación de sus sentimientos de competencia, valía y dignidad personal. En el grupo de bajo rendimiento (grupo 2) observamos una relación inversa: la autoestima en los 6os. años supera a la de los 5os. y 4os. Nuevamente una posible explicación de esto podría ser que para cuando los niños están próximos a finalizar la primaria, van cambiando la manera en que se perciben a sí mismos y van otorgando menos valor al desempeño escolar como fuente determinante de su autoestima, y en cambio van encontrando formas compensatorias que les permiten contrarrestar sentimientos de minusvalía derivados del bajo rendimiento académico.

En cuanto a la edad de los alumnos, en el grupo de alto rendimiento académico (grupo 1), advertimos que la autoestima en los niños de 9 años supera a la de aquellos que tienen 10 y 11 años. Esto nos permite suponer que hay otras variables

que entran en juego en la determinación de la autoestima (tales como popularidad, capacidad de influencia, competencia en otras actividades, etc.), que no tienen que ver con el rendimiento académico, y que van cobrando más peso conforme los niños crecen. (El análisis de resultados por edades en los chicos de bajo rendimiento no permite este tipo de explicación).

Es importante reiterar que el análisis de los resultados obtenidos mediante este estudio simplemente permite plantear hipótesis explicativas susceptibles de confirmación a través de nuevas investigaciones. No obstante, mediante este estudio, y a manera de conclusión, se puede afirmar que en esta muestra los niños con alto rendimiento académico tienen mejor autoestima que los chicos con bajo rendimiento; que en general las niñas poseen mejor autoestima que los varones; y que el peso que tiene el éxito académico en la determinación de la autoestima, va disminuyendo con la edad y a medida que los niños se acercan al final de la enseñanza primaria.

DISCUSION

De la misma manera que Coopersmith (1959, citado por Mc. Candless, 1967) y Hill y Sarason (1966, citados también por Mc. Candless, 1967) reportan correlación entre autoconcepto positivo y logros escolares, los resultados de este estudio permiten advertir que el fracaso escolar ejerce un impacto negativo en la autoestima de los niños: los chicos con bajo rendimiento en la escuela obtienen puntajes inferiores en autoestima a los de aquellos que se desempeñan bien, académicamente hablando. ¿Qué repercusiones puede tener esto en el comportamiento de los individuos?

Cantidad de autores (Janis, 1954, citado por Coopersmith, 1981; el mismo Coopersmith, 1981; Reasoner, 1982); (Bledsoe, 1984; Brookover, Thomas y Patterson, 1984; Bodwin, 1984, citados todos ellos por Verduzco y Lara, 1989) han puesto su atención en la autoestima y la han identificado como factor determinante en el éxito y en la consecución de metas. Estos mismos autores han manifestado que la autoestima es un factor tan importante en la determinación de la conducta de los individuos, que expresan que las personas se comportan de acuerdo a como se juzgan a sí mismas. Una persona que se aprecia a sí misma -dicen- abordará las tareas con la expectativa del éxito; por el contrario, aquella que se siente devaluada,

anticipará el fracaso, y se centrará más en sus deficiencias y posibles obstáculos que pueden interponerse en el logro de su meta. Como consecuencia de esto, dejará de esforzarse y de buscar alternativas que aseguren su éxito.

A lo largo de este trabajo se ha establecido cómo la autoestima depende de la historia personal de éxitos y de la certeza en la propia capacidad para enfrentar las demandas que la vida plantea, a la vez que del sentimiento de propia valía y dignidad personal. La autoestima es una actitud de evaluación del sujeto con respecto a sí mismo. Es una medida que indica hasta qué punto un individuo se ve a sí mismo como digno y valioso, a la vez que refleja qué tan apto se considera para afrontar los retos que la vida le ponga enfrente. Un aspecto muy importante en la autoestima es qué tan capaz se considera una persona para cumplir eficazmente con lo que se espera de ella.

El énfasis que la sociedad ha puesto en el desempeño académico de los escolares, coloca en verdadera posición de desventaja a todos aquellos alumnos que, por razones muchas veces ajenas a su voluntad, no pueden avanzar al nivel de sus compañeros. Para un chico en edad escolar, lo esperado es que acuda a la escuela y que obtenga notas aprobatorias, si no es que sobresalientes, en los cursos. Es tal el hincapié que se hace en esto, que aquellos alumnos que no logran éxito en la escuela, ven notoriamente disminuido su sentido de eficacia o competencia.

Saberse capaz de obtener una meta es fundamental desde diversos puntos de vista. La actitud de un sujeto hacia una tarea diferirá completamente si se sabe capaz de dominarla algún día: la contemplará como un reto. Esto no ocurre cuando la persona se ha declarado incompetente para realizarla. La certeza de dominio, por pequeña que sea, es lo que permitirá a un individuo persistir a pesar de las dificultades, es lo que lo conducirá a analizar detenidamente su fracaso para encontrar las causas del mismo y determinar las formas posibles de facilitar, si no es que de garantizar el éxito.

Las personas son distintas unas de otras. Cada individuo posee cualidades que le permiten tener facilidad para desempeñar ciertas actividades, y dificultad para llevar a cabo otras. Los chicos que tienen dificultades para la lectura, por ejemplo, no pueden tener el mismo nivel de captación del contenido de enseñanza-aprendizaje ofrecido en la escuela, que aquellos alumnos que leen con soltura. Los mismos resultados obtenidos a través de los tradicionales "tests de inteligencia" pueden arrojar datos que manifiestan un bajo rendimiento intelectual en el área verbal, no por carencia de dotación natural, sino por fallas en la lectura que provocan que el chico obtenga bajos puntajes en las pruebas que miden Información y vocabulario, por ejemplo.

Siempre habrá en un salón de clases chicos brillantes, chicos medianos y chicos con bajo rendimiento; más aún si se persiste con el tipo de organización escolar que tradicionalmente se ha venido dando, en el cual los alumnos deben adaptarse siempre al sistema. Es muy poco lo que se ha hecho con respecto a todos aquellos alumnos que no aprenden como el resto del grupo. No se ha considerado responsabilidad ni obligación de los maestros ni de las autoridades escolares el evaluar de manera individual a los niños con dificultades para detectar exactamente cuál es o cuáles son las causas de su bajo rendimiento. Puede suceder que el chico utilice estrategias para abordar los contenidos de enseñanza-aprendizaje que no resultan adecuados; tal vez sea poco flexible al momento de resolver problemas, y esta rigidez le impida considerar otros puntos de vista para acercarse a las materias escolares. Puede tener problemas perceptuales que le dificulten incluso captar los contenidos de manera adecuada, y que lo hagan sentirse confundido e inseguro. Puede ser que el alumno tenga poca capacidad intelectual, y a medida que se incremente la dificultad en las demandas que la escuela le plantea, se hagan más evidentes los problemas, obstaculizándole el ir captando contenidos de enseñanza-aprendizaje más y más abstractos. O puede ocurrir que el chico tenga problemas en casa, y por rebeldía y oposicionismo utilice el fracaso escolar como agresión contra sus padres, sin darse cuenta de que con esto él mismo está afectando a su futuro.

Para un buen maestro no debe ser motivo de orgullo personal el contar dentro de su salón de clases con alumnos brillantes que destacan desde el inicio del año escolar, durante y al final del mismo. Este desempeño no es mérito de nadie, dado que la dotación que poseía el alumno desde un inicio lo colocaba ya en la línea del éxito. El verdadero maestro se prueba con el desempeño del chico que presenta claras desventajas desde un principio. Bastante mal se siente ya el alumno que no puede cumplir con las demandas que se le hacen. ¿Cómo se comporta el maestro hacia el alumno que fracasa?, ¿lo ayuda a que su ánimo no decaiga, a que tenga confianza en sí mismo, a que se fije en sus cualidades y no en sus fallas?, ¿se preocupa por conocer cuál es la verdadera causa de sus dificultades?, ¿lo orienta para que busque ayuda, si es que no está en sus manos resolver su problema?

Durante la investigación de campo llevada a cabo en el presente estudio, se pudieron corroborar diferencias de comportamiento en los chicos con rendimiento académico alto y aquellos de bajo rendimiento escolar. Así por ejemplo, en el grupo de alto rendimiento, desde un inicio los alumnos mostraron interés por saber cómo habían sido seleccionados para participar en la investigación, entendieron bien las instrucciones y contestaron el cuestionario con rapidez.

En el grupo de alumnos con bajo rendimiento, desde el inicio mismo de la aplicación del cuestionario, se presentaron ya dificultades: no pudo comenzarse puntualmente

AUTOESTIMA Y FRACASO ESCOLAR

porque varios niños no se presentaron a tiempo (más adelante se supo que algunos de ellos, no obstante que se les había indicado dónde sería aplicado el cuestionario, no supieron llegar al salón; otros llegaron pero solamente hasta la puerta; nunca tocaron, o si lo hicieron nunca se cercioraron de que su presencia hubiera sido advertida, y después de un rato, regresaron a sus salones). Aunado a esto, la lectura de las instrucciones ocupó más tiempo que para el primer grupo, pues los chicos expresaban dudas con respecto a lo que se esperaba de ellos. Hubo que parafrasear de distintas maneras las instrucciones y dar más ejemplos, antes de proceder a la aplicación. Se perdieron en los renglones varias veces y tuvo que interrumpirse la lectura de las preguntas para auxiliar a algunos alumnos. Fue común también que los alumnos intentaran copiarse unos a otros.

Relacionando estos comportamientos con la conducta característica de las personas con alta y baja autoestima, se puede concluir que el grupo de chicos con alto rendimiento académico, poseen orgullo personal y sentimientos de dignidad y valía. Ellos sabían perfectamente que habían sido seleccionados para el estudio, por su buen rendimiento académico, aun cuando esto nunca les fue dicho. Ellos mismos, conscientes de pertenecer a un grupo (de alto rendimiento de alumnos), supieron identificar cuál era el rasgo común presente en todos sus compañeros y pudieron concluir que su participación en la investigación se debía a sus buenas calificaciones. La certeza que poseían en su habilidad para enfrentar situaciones le permitió entender las instrucciones y contestar rápidamente el cuestionario.

Todo tipo de conductas propias de la persona con autoestima baja, se advirtieron en el segundo grupo: dudas sobre sí mismo y sobre su capacidad para responder a las situaciones planteadas, falta de confianza para perseverar hasta el final con una meta, vergüenza, habilidades sociales inadecuadas, falta de honestidad, incapacidad de aceptar sus errores; todo esto aunado a una clara confusión, desorientación e incapacidad para seguir instrucciones. Tal pareciera que estos chicos están ya tan familiarizados con el fracaso, que abordan las tareas esperando irremediablemente uno más.

Estos comportamientos se reportan ya en estudios anteriores. Así, por ejemplo, Mc Candless (1967) menciona cómo los niños con bajas calificaciones poseen autoconceptos más pobres que los niños promedio y reflejan defensividad; Quimby (1984, citados por Verduzco y Lara, 1989) y Shaw y Alves (1984, también citados por Verduzco y Lara, 1989), por su parte, manifiestan cómo los estudiantes que no están seguros de sí mismos o que esperan fracasar se inclinan a no intentar un mayor esfuerzo y a darse por vencidos. Reasoner (1982, citado por Verduzco, 1992) dice que los niños con autoestima pobre no aprenden tan bien como el resto de los compañeros, se sienten inadecuados, pierden motivación, carecen de autoconfianza, anticipan el fracaso y no dedican el esfuerzo requerido para triunfar. No es raro -añade Reasoner- que los niños que carecen de sentido de competencia personal recurran a mecanismos defensivos tales como oposicionismo, reto, mentira,

trampa, evasión, etc., cuando se les plantean demandas que suponen superiores a sus capacidades.

Un buen recurso para fomentar el desarrollo de la autoestima en los escolares, es tener presente la forma característica de comportamiento de las personas con buena autoestima, y después, de manera intencional, crear las condiciones necesarias para que este tipo de comportamiento pueda ser modelado en otras personas. Se cuenta ya con una clara definición acerca de cuál es el tipo de conducta que manifiestan los escolares con buena autoestima (Coopersmith, 1981; Reasoner, 1982). En este trabajo se han señalado entre otros, los siguientes comportamientos: autodeterminación, persistencia, aceptación de sí mismo y de los demás, seguridad, sentido de pertenencia, confianza, orgullo personal, responsabilidad de sus propias acciones, orientación hacia metas, poca sensibilidad a la crítica, autoafirmación, independencia, asertividad, entusiasmo, efectividad, flexibilidad para responder a situaciones y desafíos, motivación, interés por aprender, buenas relaciones con sus compañeros y mejor rendimiento académico, por mencionar algunos (Mc. Candless, 1967; Coopermith, 1981; Reasoner, 1982), (Biedsoe, 1984; Brookover, Thomas y Patterson, 1984; Badwin, 1984, todos ellos citados por Verduzco y Lara, 1989).

Es claro que no es posible ni es correcto proporcionar a un chico con problemas académicos una imagen distorsionada de sí mismo. De nada sirve insistirle que él es capaz de lograr las metas que se propone, si no cuenta con los recursos

AUTOESTIMA Y FRACASO ESCOLAR

personales necesarios para ello. El maestro o el terapeuta -si es que se recurre a él- deben tener claro el fin: mejorar el nivel de desempeño escolar del chico e incrementar su autoestima. A medida que se proporcionen al alumno estrategias que le permitan ir aprendiendo mejor, él sentirá acrecentada su autoestima; pero a la vez, acrecentando su autoestima, estará más dispuesto a aceptar los retos que su maestro le plantee, con respecto a hacer siempre un intento más, apuntar siempre hacia el logro de algo que supere un poquito más su desempeño actual. Cuando se pretende ayudar a un niño con problemas escolares, no deben separarse la ayuda pedagógica y la ayuda psicológica (tendiente al incremento de su autoestima). Ambas deben ir de la mano.

Si se pretende que un chico aumente su autoestima, debe partirse de la facilitación de un autoconocimiento objetivo. Todo alumno con problemas debe conocer perfectamente cuáles son los recursos personales con que cuenta actualmente y cuáles son factibles de lograr, con esfuerzo. Una vez logrado esto, es preciso asistir al alumno proporcionándole aceptación, respeto e interés, facilitándole la obtención de éxitos -por pequeños que sean-; se le debe apoyar, también, en que él mismo ponga en claro sus metas, que defina sus prioridades; por último, es menester ayudarlo a que advierta cómo suele enfrentar el fracaso, ya que esto puede modificarse: la repercusión que el fracaso tiene en la autoestima será muy distinta si es visto como reto u oportunidad, o si es atribuido a la falta de esfuerzo, más que a la carencia de habilidad.

CONCLUSIONES GENERALES

A lo largo de este trabajo se ha venido planteando la relación que existe entre el desempeño académico y la autoestima de los escolares. Se ha contado para ello con la revisión y análisis de los reportes de múltiples autores tales como Rosenberg (1965, citado por Verduzco, 1992), Mc. Candless (1967), Bakwin y Bakwin (1974), Madaule (1978), Coopersmith (1981), Reasoner (1982), Bandura (1986), Dueñas (1987), Verduzco (1992), Young y Colins, (1992) y Branden (1993), a la vez que de un estudio exploratorio realizado con escolares mexicanos, el cual permite corroborar dichos planteamientos.

La autoestima es un juicio personal de valor; es una actitud de aprobación o desaprobación hacia uno mismo (Coopersmith, 1981). Esta orientación favorable o desfavorable que el sujeto tiene hacia sí mismo, se conforma a partir de la propia experiencia de ser apto para la vida, y de los sentimientos de ser digno, valioso y merecedor de cubrir las necesidades individuales y de gozar de los frutos del propio esfuerzo (Branden, 1993).

Bandura (1986) enfatiza el papel que ejerce la cultura en la determinación de la autoestima de los individuos ya que independientemente de la propia competencia o eficacia -dice- los sentimientos de dignidad y valía de los individuos dependen de cómo la cultura valora los atributos personales. Otro factor que de acuerdo con Bandura (1986) interviene en la determinación de la autoestima es la manera como la propia conducta se ajusta a los estándares personales de dignidad y valía.

De acuerdo con estos autores, entonces, para gozar de una buena autoestima en general, es requisito indispensable contar con lo siguiente:

1. Certeza acerca de la propia eficacia. Esto es, saberse competente para cubrir las demandas de la vida. En este punto resulta sumamente útil la historia de éxitos que el sujeto ha experimentado como logros personales, aunque no es suficiente para garantizar una buena autoestima.
2. Concordancia entre logros y estándares personales.
3. Valoración positiva de la cultura hacia las características y logros del sujeto.

Tomando como base estos requisitos, y aplicándolos específicamente a la autoestima y el desempeño escolar, se puede establecer que para gozar de una buena autoestima, un escolar necesita:

1. Estar seguro de que puede rendir académicamente a la altura de lo que se le demanda, para lo cual le será muy útil haber sido protagonista, en el pasado, de una serie de éxitos y logros académicos reconocidos.
2. Valorar el éxito académico y deseárselo para sí mismo.
3. Que su ambiente cultural (hogar, escuela, entorno en general) le conceda crédito por sus logros escolares.

¿Qué es lo que habitualmente ocurre en la experiencia del chico que fracasa en la escuela? Toda una historia de fracasos le hace dudar profundamente de sí mismo. Vivencias anteriores de incompetencia académica le hacen anticipar nuevos fracasos. No se siente en lo absoluto eficaz ni capaz de cubrir las demandas escolares que se le plantean. Alguno, quizá como defensa, ha asumido la posición de que no le interesa desempeñarse académicamente bien, y ha dejado de esforzarse: ha perdido toda motivación en la escuela. No obstante, su entorno, que por lo común concede un gran valor al logro escolar, se ocupa de recordarle una y otra vez, que es un fracasado.

En cierta etapa de la vida, cuando lo que se espera de las personas es que acudan a la escuela y cubran con sus requisitos, la asociación que se da entre la autoestima y el desempeño académico, es natural.

Este hecho es el que lleva a meditar acerca de la necesidad de incluir, dentro de todo programa pedagógico remedial para alumnos con problemas escolares, estrategias específicamente diseñadas para construir e incrementar su autoestima. Ambas cuestiones, entrenamiento pedagógico y ayuda psicológica, son fundamentales para ayudar al alumno que fracasa.

Se ha hablado de la necesidad de evaluar cuidadosamente al alumno para detectar de manera precisa y específica cuáles son sus carencias escolarmente hablando. Brueckner y Bond (1969) hacen mención del diagnóstico pedagógico apoyado en la apreciación del progreso individual conforme a ciertas metas educativas establecidas; en la identificación de obstáculos que estén impidiendo el progreso adecuado, y, por último, en la determinación de situaciones de enseñanza-aprendizaje que respondan a las necesidades del alumno. Todo esto debe realizarse meticulosamente, y para ello muchas veces se requerirá del trabajo de un equipo de especialistas que contribuyan a realizar una evaluación profunda del chico con el fin de determinar su nivel de aptitud individual, su grado de motivación hacia la escuela, y el apoyo ambiental con el que cuenta.

Las contribuciones que ha hecho el enfoque conductual al tratamiento de los problemas escolares tienen un valor inestimable (Kazdin, 1978; Gearheart, 1987; Schwartz y Johnson, 1981).

Particularmente útil es el énfasis puesto en la necesidad de evaluar la conducta que se pretende alterar. En este sentido lo que interesa básicamente es conocer la historia de aprendizaje del niño con problemas con el fin de corregir sus errores. Es preciso especificar con exactitud qué es lo que puede o no puede hacer cada niño y después, paso a paso, ir acercándolo a la respuesta terminal.

Si logra adaptarse el programa de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del chico que fracasa, se habrá atendido a un aspecto muy importante del problema: el pedagógico; pero esto es insuficiente, dado que resta aún otro que es igualmente importante en la construcción del futuro del chico: su autoestima.

Lo que el chico crea acerca de sí mismo influirá en su desempeño. Con técnicas pedagógicas apropiadas se puede aumentar su eficacia y su competencia para realizar tareas que anteriormente le eran imposibles de llevar a cabo. El hecho de verse a sí mismo ahora capaz, contribuirá de manera espontánea a que su autoestima crezca, lo cual ya es bueno. Pero si, por otro lado, de manera intencional se llevan a cabo estrategias diseñadas específicamente para incrementar su autoestima, el efecto del programa terapéutico será mayor, ya que una persona con buena autoestima se enfrenta con mayor confianza a los retos y logra mayor grado de éxito (Coopersmith, 1981).

Un programa para desarrollo de la autoestima debe partir del reconocimiento de que cada chico es una persona valiosa y digna de respeto. Debe comprender asimismo actividades tendientes a desarrollar en el niño sentido de seguridad, sentido de identidad y sentido de competencia. Para ello será fundamental especificar metas realistas, comunicarle las expectativas, asegurarse de que se sienta a gusto y protegido, desarrollarle sentido de responsabilidad y construirle la confianza; además de esto será esencial ayudarlo a evaluar por sí mismo sus cualidades y limitaciones personales, enseñarle a tomar decisiones, identificar opciones y recursos, y permitirle evaluar su propio progreso.

Este tipo integral de ayuda, apoyo pedagógico dirigido específicamente a subsanar sus fallas de aprendizaje, junto con provisión de vivencias que busquen construir e incrementar su autoestima, facilitará la labor de recuperación del chico. Esto debido a que se dará atención a dos factores igualmente importantes: el desarrollo de conocimientos y habilidades que contribuyan a promover el sentido de competencia o eficacia, y el fomento de una actitud favorable hacia sí mismo que garantice la completa motivación y compromiso del alumno hacia el programa terapéutico. He aquí un punto olvidado en muchos de los tratamientos para niños con problemas escolares: desarrollar, de manera consciente e intencional, su autoestima.

Un programa para desarrollo de la autoestima debe partir del reconocimiento de que cada chico es una persona valiosa y digna de respeto. Debe comprender asimismo actividades tendientes a desarrollar en el niño sentido de seguridad, sentido de identidad y sentido de competencia. Para ello será fundamental especificar metas realistas, comunicarle las expectativas, asegurarse de que se sienta a gusto y protegido, desarrollarle sentido de responsabilidad y construirle la confianza; además de esto será esencial ayudarlo a evaluar por sí mismo sus cualidades y limitaciones personales, enseñarle a tomar decisiones, identificar opciones y recursos, y permitirle evaluar su propio progreso.

Este tipo integral de ayuda, apoyo pedagógico dirigido específicamente a subsanar sus fallas de aprendizaje, junto con provisión de vivencias que busquen construir e incrementar su autoestima, facilitará la labor de recuperación del chico. Esto debido a que se dará atención a dos factores igualmente importantes: el desarrollo de conocimientos y habilidades que contribuyan a promover el sentido de competencia o eficacia, y el fomento de una actitud favorable hacia sí mismo que garantice la completa motivación y compromiso del alumno hacia el programa terapéutico. He aquí un punto olvidado en muchos de los tratamientos para niños con problemas escolares: desarrollar, de manera consciente e intencional, su autoestima.

BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, Karl L.; Entwisle, Doris R.; y Dauber, Susan L. (1993) First-Grade Classroom Behavior: Its Short and Long Term Consequences for School Performance. In *Child Development*, v. 64, pp. 801-814.
- Ajuria Guerra, J. (1977) *Manual de psiquiatría infantil*. Toray-Masson: Barcelona.
- Andersson, Signild y Aceves Verónica. (1978) *Estudio comparativo de autoconcepto en madres de niños con síndrome de Down y grupo control normativo*. Tesis para optar por el título de Licenciatura en Psicología. Universidad Iberoamericana: México.
- Aragón Borja, Laura Edna. (1990) *Elaboración de un instrumento de evaluación conductual con validez de contenido y de tratamiento para niños disléxicos*. Tesis para optar por el grado de Maestría en Modificación de Conducta. ENEP Iztacala: México.
- Ardila, Rubén. (1970) *Psicología del aprendizaje*. Siglo XXI editores: México.
- Assor, Avi; Tzelgov, Joseph and Theln, Roman & Ilardi, Barbara C. y Connell, James P. (1990) Assessing the Correlates of Over and Underrating of Academic Competence: A Conceptual Clarification and a Methodological Proposal. In *Child Development*. no. 61, pp. 2085-2097.
- Azcoaga, Juan y Cols. (1983) *Las funciones cerebrales superiores y sus alteraciones en el niño y en el adulto*. Paidós: Buenos Aires.
- Bakwin, Harry & Bakwin, Ruth Morris. (1974) *El desarrollo psicológico del niño. Normal y patológico*. Interamericana: México.
- Bandura, Albert. (1986) *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Bessell, Harold & Palomares, Uvaldo. (1970) *Methods in Human Development*. Human Development Training Institute: San Diego, California.
- Bima, Hugo y Schiavoni, Cristina. (1980) *El mito de la dislexia. Diagnóstico, prevención y tratamiento de las dificultades de aprendizaje*. El Ateneo: México.
- Block, Jack and Robins, Richard W. (1993) A longitudinal Study of Consistency and Change in Self-Esteem from Early Adolescence to Early Adulthood. En *Child Development*. v. 64, pp 909-923.
- Boring, Edwin. (1979) *Historia de la psicología experimental*. Trillas: México.
- Branden, Nathaniel. (1990) *El respeto a uno mismo*. Paidós Mexicana: México.
- Branden, Nathaniel. (1993) *El poder de la autoestima*. Paidós: Buenos Aires.

- Branden, Nathaniel. (1969) *The Psychology of Self-Esteem*. Bantam Books: New York.
- Branden, Nathaniel. (1994) *Cómo mejorar su autoestima*. Paidós Mexicana: México.
- Brooks B. David y Dalby, Rex K. (1991) *Manual de reparación y mantenimiento de la autoestima*. Panorama: México.
- Bruckner, Leo, J. y Bond Guy, L. (1969) *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. RIALP: Madrid.
- Butler, Ruth. (1990) The Effects of Mastery and Competitive Conditions on Self-Assessment at Different Ages. En *Child Development*. no. 61. pp. 201-210.
- Celia, Salvador. (1988) La influencia del maestro en el aprendizaje, en *El niño, la familia y la escuela*. (Monografía No. 6 de la Asociación Mexicana de Psiquiatría Infantil): México.
- Coopersmith, Stanley. (1981) *The Antecedents of Self-Esteem*. Consulting Psychologists Press Inc: Palo Alto, California.
- De Lara Galindo, Salvador. (1975) *El sistema nervioso humano. Un punto de vista anatómico*. Harla: México.
- Dueñas, María. (1987) *Tengo un hijo disléxico*. Planeta Mexicana: México.
- Flores Villasana, Genoveva. (1993) *Problemas en el aprendizaje*. Limusa Noriega editores: México.
- Freedman, Kaplan. (1983) *Tratado de psiquiatría*. Salvat: México.
- Gaddes, William. (1985) *Learning Disabilities and Brain Function. A Neuropsychological Approach*. 2nd. edition. Springer-Verlag: New York.
- Gearheart, Bill. (1987) *Incapacidad para el aprendizaje. Estrategias educativas*. El Manual Moderno: México.
- Ginott, Haim G. (1981). *Maestro-alumno. El ambiente emocional para el aprendizaje*. Pax-México: México.
- Ginsburg, Golda & Bronstein, Phyllis. (1993) Family Factors Related to Children's Intrinsic/Extrinsic Motivational Orientation and Academic Performance. In *Child Development*. no. 64. pp. 1461-1474.
- Glasser, William. (1981) *Escuelas sin fracasos*. Pax-México: México.
- Greene, Judith y d'Oliveira, Manuela. (1984) *Pruebas estadísticas para psicología y ciencias sociales: una guía para el estudiante*. Norma: México.
- Groinick, Wendy S. y Sowiacek, María L. (1994) Parent's Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. In *Child Development*. no. 65. pp. 237-252.

- Haring, Norris; Lovitt, Thomas; Eaton, Marie & Hansen, Cheryl. (1978) *The Fourth R. Research in the Classroom*. Charles E. Merrill Publishing Co: Columbus, Ohio.
- Hartstein, Jack. (1971) *Current Concepts in Dyslexia*. The Mosby Company: Saint Louis.
- Jordan, Dale. (1982) *La dislexia en el aula*. Paidós Ibérica: Barcelona.
- Jourbel, Henri y Bertrand, Paul. (1968) *Diccionario de la educación infantil*. Victor Lerú: Buenos Aires.
- Katz, Gregorio. (1976) Factores intrínsecos y extrínsecos en el desarrollo del aprendizaje, en *Desarrollo infantil normal*. (Monografía no. 1 de la Asociación Mexicana de Psiquiatría Infantil): México.
- Kazdin, Alan. (1983) *Historia de la modificación de conducta*. Desclee de Brouwer: Bilbao.
- Kazdin, Alan. (1978) *Modificación de conducta y sus aplicaciones prácticas*. El Manual Moderno: México.
- Keeney, Arthur and Keeney, Virginia. (1968) *Dyslexia. Diagnosis and Treatment of Reading Disorders*. The Mosby Company: Saint Louis.
- Kocher, Francis. (1975) *Reeducación de los trastornos de lectura*. Planeta: Barcelona.
- Labinowicz, De. (1982) *Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. Fondo Educativo Interamericano: México.
- Madaule, Paul. (1978) *El universo "dislexiado"*. Centro Escucha México. Conferencia presentada en el 50. Congreso Internacional de Audiopsicofonología: Toronto.
- Mc. Candless, Boyd R. (1967) *Children Behavior and Development*. Holt, Rinehart and Winston: U.S.A.
- Meichenbaum, Donald. (1975) *Self-instructional Methods*. En Kanfer & Goldstein, *Helping People Change*. Pergamon Press: New York.
- Merani, Alberto. (1979) *Diccionario de psicología*. Grijalbo: México.
- Nava Segura, José. (1976) *Neuroanatomía funcional. Síndromes neurológicos*. Impresiones Modernas: México.
- Nieto, Margarita. (1975) *El niño disléxico*. La Prensa Médica Mexicana: México.
- Parrés, Ramón. (1992) Psicoterapia de los Padres en los Trastornos de Aprendizaje. En *Revista Mexicana de Psiquiatría Infantil*. v. 1., no. 1., cuarto trimestre. pp. 5-7.
- Patterson, Charlotte J; Kupersmidt, Janis B., and Griesler, Pamela C. (1990) Children's Perceptions of Self and of Relationships with Others as a Function of Sociometric Status. In *Child Development*. no. 61, pp. 1335-1349.

- Piaget, Jean. (1970) *Educación e Instrucción*. Proteo: Buenos Aires.
- Reasoner, Robert. (1982) *Building Self-Esteem. Teachers Guide and Classroom Materials*. Consulting Psychologists Press Inc; San José California.
- Roush, Wade. (1995) Arguing over Why Johnny Can't Read. In *Science*, v. 267, 1995. pp. 1896-1898.
- Santacreu Mas, José. (1991) *El entrenamiento en autoinstrucciones*. En Caballo, Vicente E. (comp). *Manual de Técnicas de Terapia y Modificación de Conducta*. Madrid, Siglo XXI: Madrid.
- Sastrías de Porcel, Martha. (1992) *Cómo motivar a los niños a leer*. Pax-México: México.
- Scarborough, Hollis S. (1990) Very Early Language Deficits in Dyslexic Children. In *Child Development*. no. 61. pp. 1728-1743.
- Schwartz S. y Johnson J. (1981) *Psychopathology of Childhood*. Pergamon Press: New York.
- Secretaría de Educación Pública. (1994) *Estadística básica del sistema educativo, preescolar y primaria, inicio de cursos 1993-1994, medios urbano y rural*. S.E.P: México.
- Sroufe, Alan L.; Egeland, Byron and Kreutzer, Terri. (1990) The Fate of Early Experience Following Developmental Change; Longitudinal Approaches to Individual Adaptation in Childhood. In *Child Development*. no. 61. pp1363-1373.
- Strommen, Ellen A.; McKinney, John Paul; Fitzgerald, Hiram E. (1982) *Psicología del desarrollo. Edad escolar*. El Manual Moderno: México.
- Thompson, Charles L. y Poppen, William A. (1979) *Guidance Activities for Counselors and Teachers*. Brooks/Cole Publishing Co: California.
- Verduzco, Angélica y García Rivas, Socorro. (1989) Programa de apoyo en el área de autoestima para padres de niños con trastornos de atención. En *Salud Mental*. v. 12, no. 2, junio pp. 25-27.
- Verduzco, Angélica, Lara-Cantú M. Asunción, Lancelotta, Gary y Rubio, Silvia. (1989) Un estudio sobre la autoestima en niños en edad escolar: datos normativos. En *Salud Mental*. v. 12, no. 3, septiembre. pp. 50-54.
- Verduzco, Angélica y Lara-Cantú, Asunción. (1989) La autoestima en niños con trastornos de atención. En *Revista del Instituto Mexicano de Psiquiatría*. México, v. 31, no. 6, nov-dic. pp 779-787.
- Verduzco, Angélica. (1992) *La autoestima en niños con trastornos por déficit de atención. Tesis para optar por el grado de Maestría en Psicología Clínica*. UNAM: México.
- Virel, André. (1985) *Vocabulario de las psicoterapias*. Gedisa: Barcelona.

Wall, W.D., Schonell, F.J., Olson, W.C. (1970) *El Fracaso escolar*. Paidós: Buenos Aires.

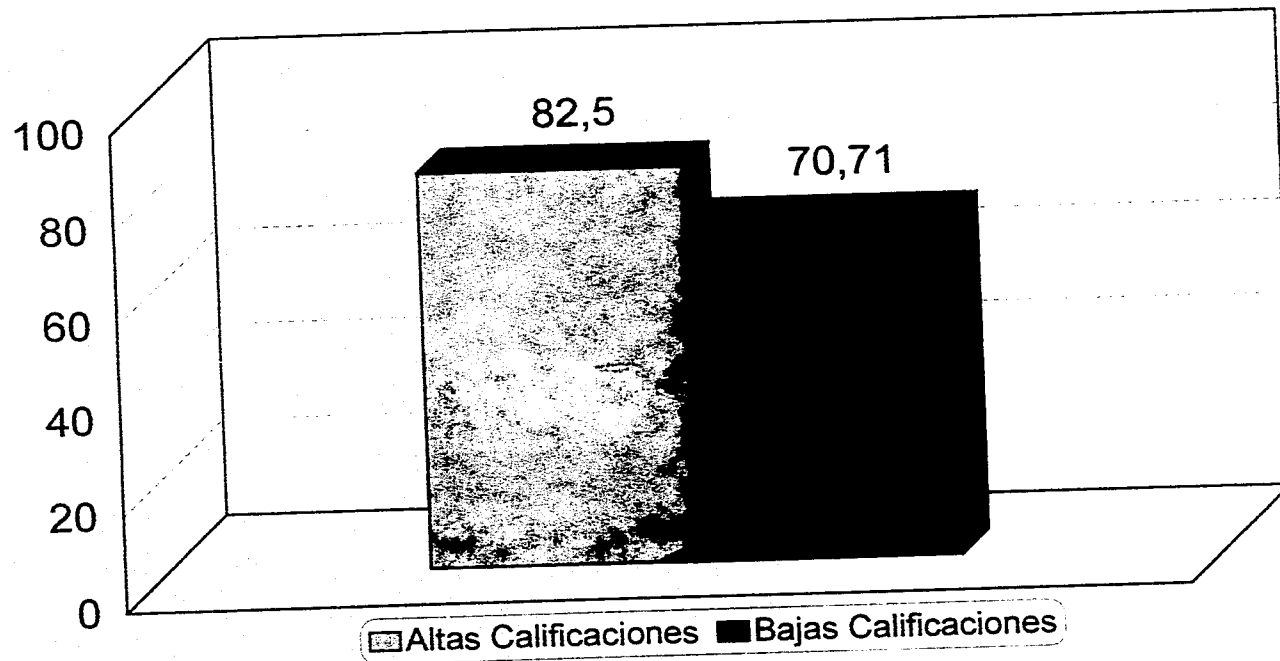
Yates, Aubrey. (1973) *Terapia del comportamiento*. Trillas: México.

Young, Peter and Colin, Tyre. (1992) *¿Dislexia o analfabetismo? El derecho de todos a leer*. Limusa Noriega: México.

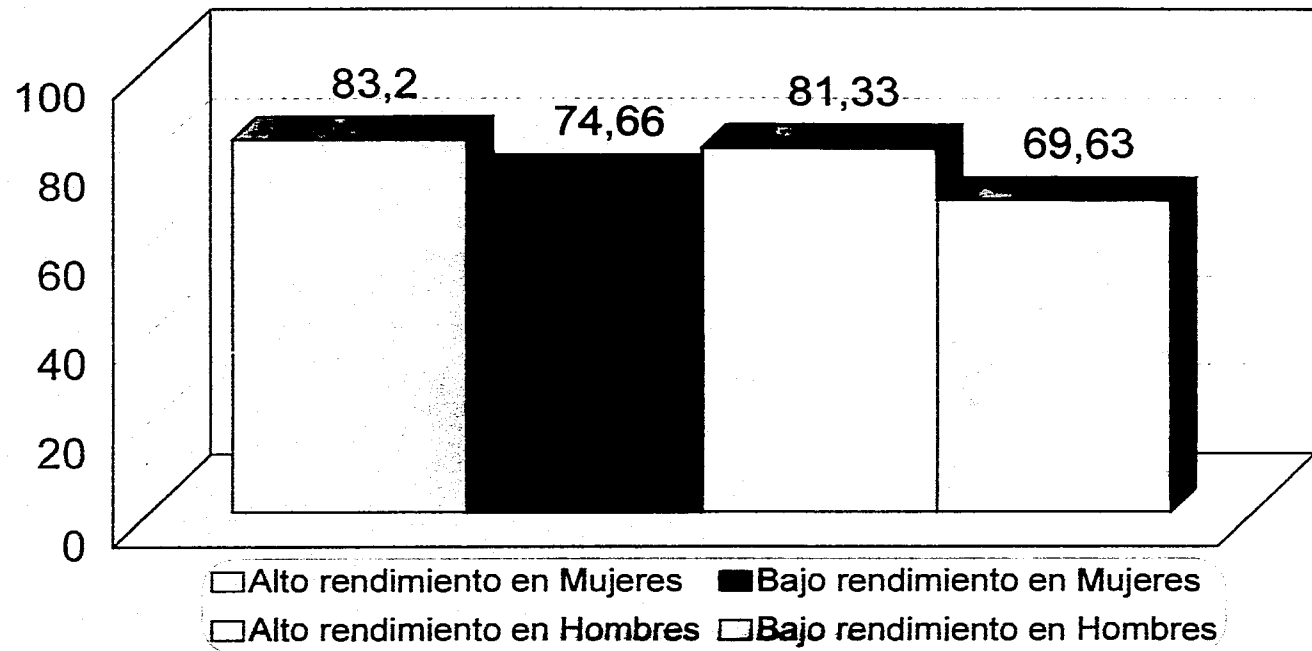
Zuckerman, Elena Konstat. (1977) *Dislexia. Importancia y tratamiento*. México, Secretaría de Educación Pública: México. (Cuadernos de Educación Especial).

GRAFICAS

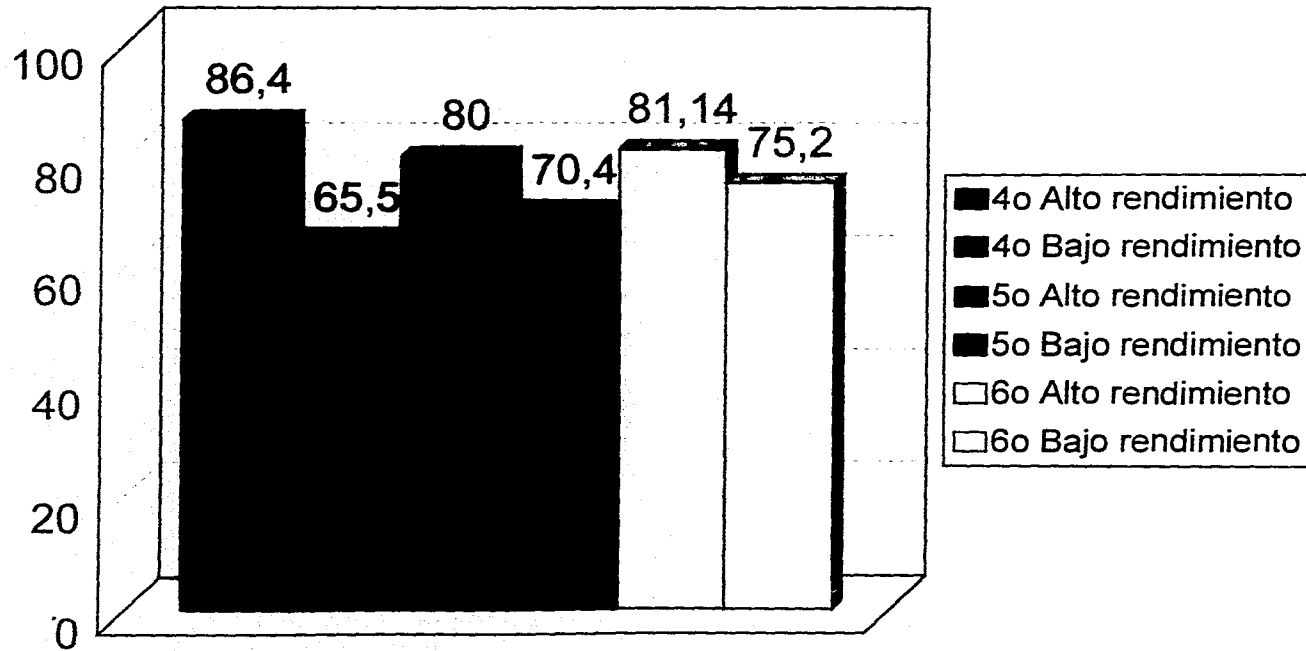
Autoestima en niños con alto rendimiento y bajo rendimiento



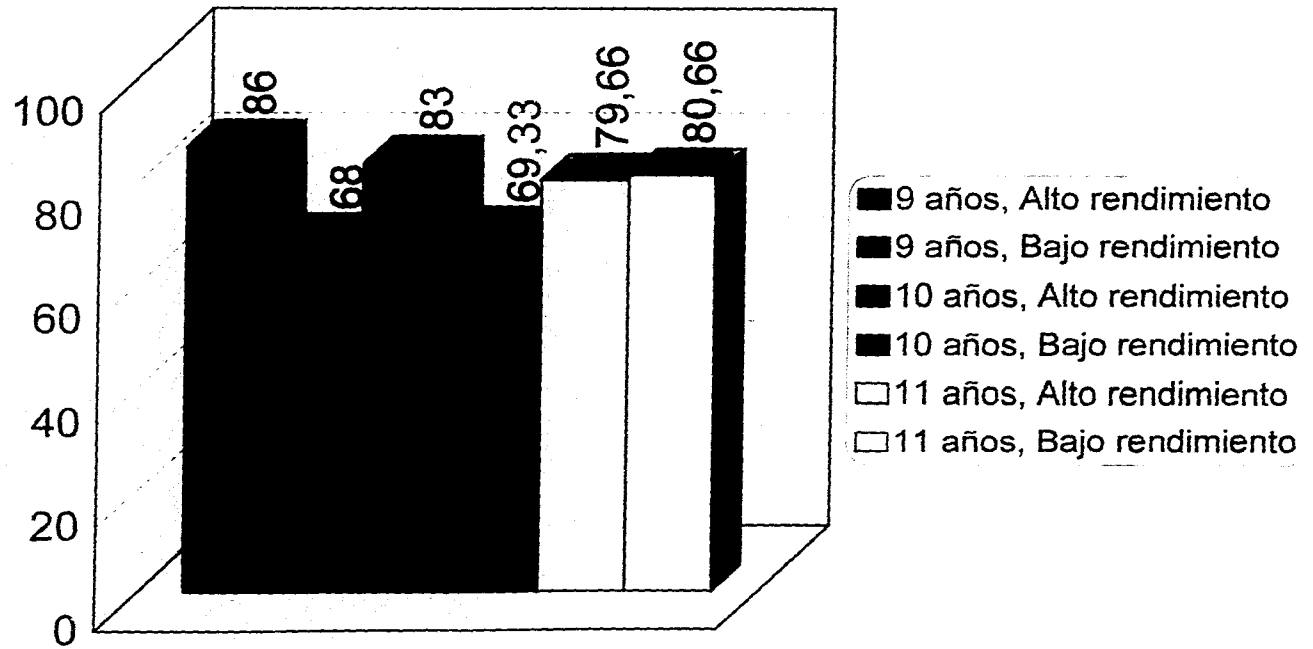
Diferencias de Autoestima en cuanto a sexo y rendimiento



Diferencias de Autoestima por grado escolar



Diferencias en Autoestima por edad



**CUESTIONARIO DE AUTOESTIMA
PARA NIÑOS
DE STANLEY COOPERSMITH**

NOMBRE DEL ALUMNO _____

ESCUELA _____

GRADO Y GRUPO _____ EDAD _____

Por favor marca cada oración de la siguiente manera: Si la oración dice cómo te sientes casi siempre, circula la palabra SI, al final del renglón correspondiente. Si la oración No dice cómo te sientes casi siempre, circula la palabra NO.

No hay respuestas ni buenas ni malas.

- | | | |
|---|----|----|
| 1. Me gusta mucho soñar despierto (a) | Sí | No |
| 2. Me siento muy seguro (a) de mí mismo (a) | Sí | No |
| 3. Muchas veces me gustaría ser otra persona | Sí | No |
| 4. Le caigo bien a la gente | Sí | No |
| 5. Mis padres y yo nos divertimos mucho cuando estamos juntos | Sí | No |
| 6. Soy despreocupado (a) | Sí | No |
| 7. Me cuesta mucho trabajo hablar enfrente de la clase | Sí | No |
| 8. Me gustaría ser más chico (a) | Sí | No |
| 9. Me gustaría poder cambiar muchas cosas de mí | Sí | No |
| 10. Puedo escoger fácilmente lo que quiero | Sí | No |
| 11. Soy simpático (a) | Sí | No |
| 12. En casa me enojo fácilmente | Sí | No |
| 13. Siempre hago lo que está bien | Sí | No |
| 14. Me gusta cómo hago mi trabajo de la escuela | Sí | No |
| 15. Siempre necesito que alguien me diga lo que tengo que hacer | Sí | No |
| 16. Me cuesta trabajo acostumbrarme a lo nuevo | Sí | No |
| 17. Muchas veces me arrepiento de las cosas que hago | Sí | No |
| 18. Casi todos mis compañeros me escogen para jugar | Sí | No |
| 19. A mis papás les importa mucho lo que yo siento | Sí | No |
| 20. Siempre estoy contento (a) | Sí | No |
| 21. Hago mi trabajo lo mejor que puedo | Sí | No |
| 22. Me doy fácilmente por vencido (a) | Sí | No |
| 23. Generalmente me cuido solo (a) | Sí | No |
| 24. Soy muy feliz | Sí | No |
| 25. Prefiero jugar con niños (a) más chicos (as) que yo | Sí | No |

| | | |
|--|----|----|
| 26. Mis padres me piden que haga más de lo que puedo | Sí | No |
| 27. Me cae bien toda la gente que conozco | Sí | No |
| 28. Me gusta que me pregunten la clase | Sí | No |
| 29. Yo entiendo cómo soy | Sí | No |
| 30. Odio como soy | Sí | No |
| 31. Mi vida es muy difícil | Sí | No |
| 32. Mis compañeros (as) casi siempre hacen lo que les digo | Sí | No |
| 33. En mi casa me ignoran | Sí | No |
| 34. Me regañan muy poco | Sí | No |
| 35. Me gustaría hacer mejor el trabajo de la escuela | Sí | No |
| 36. Cuando escojo hacer algo, lo hago | Sí | No |
| 37. Me disgusta ser hombre (o mujer, según el caso) | Sí | No |
| 38. Me choca mi manera de ser | Sí | No |
| 39. Me choca estar con otras personas | Sí | No |
| 40. Muchas veces me gustaría irme de mi casa | Sí | No |
| 41. Pocas veces me da vergüenza | Sí | No |
| 42. Me disgusta la escuela | Sí | No |
| 43. Muchas veces me avergüenzo de mí | Sí | No |
| 44. Soy más feo (a) que los demás | Sí | No |
| 45. Siempre digo lo que quiero | Sí | No |
| 46. A los niños (as) les gusta molestarme | Sí | No |
| 47. Mis padres me comprenden | Sí | No |
| 48. Siempre digo la verdad | Sí | No |
| 49. Mi maestro me hace sentir que soy inútil | Sí | No |
| 50. Me da igual lo que me pase | Sí | No |
| 51. Todo lo hago mal | Sí | No |
| 52. Me molesta mucho que me regañen | Sí | No |
| 53. A los demás los quieren más que a mí | Sí | No |
| 54. Mis padres son muy exigentes | Sí | No |
| 55. Siempre sé qué contestarle a la gente | Sí | No |
| 56. Me aburre la escuela | Sí | No |
| 57. Los problemas me afectan muy poco | Sí | No |
| 58. Quedo mal cuando me encargan algo | Sí | No |