

1219



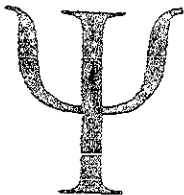
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

RENDIMIENTO ESCOLAR Y EL MANEJO DE
LA FRUSTRACION EN ESTUDIANTES DE
UNA CARRERA TECNICA

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A:
FRANCISCA PÉREZ TREJO

DIRECTOR DE TESIS: MAESTRA MARTHA CUEVAS ABAD



MÉXICO, D.F.

2000

283153



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICO ESTE TRABAJO A
LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Con profundo agradecimiento por
haber sido la base para mi desarrollo
como ser humano, por el conocimiento
y la experiencia que en su seno recogí.

A MI DIRECTORA

Por su gran profesionalismo
Paciencia, apoyo y calidad humana
Para la realización de este trabajo

A MIS MAESTROS

Por sus conocimientos, su paciencia
y su generosidad para compartir

A DAVID JOEL

Por ser un gran amigo
y compañero en la vida

A MIS HIJOS

Que son el motor de
mi existencia

A MIS HERMANOS

Porque siempre compartamos
el apoyo y espíritu de superación

A MIS PADRES

Por darme la oportunidad
de vivir

A MARGARITA Y TODAS

Aquellas personas que de
algún modo participaron y
me brindaron su apoyo

CONTENIDO

RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
MARCO TEÓRICO	10
Antecedentes	10
Aspectos generales de la teoría de campo	14
Aspectos fundamentales del desarrollo cognoscitivo	18
CAPÍTULO I.....	26
LA TEORÍA DE APRENDIZAJE DEL CAMPO COGNOSCITIVO	
Aspectos esenciales de la psicología de campo cognoscitivo.....	27
Desarrollo del intelecto "Aprendizaje" en la teoría de campo cognoscitivo	31
CAPÍTULO II.....	35
RENDIMIENTO ESCOLAR	
Definiciones.....	35
Personalidad y aprovechamiento escolar	37
LA ADOLESCENCIA	
Significado psicológico de la adolescencia.....	40
Cambios fisiológicos.....	41
Las relaciones del adolescente con la sociedad adulta	42
Intensificación del conocimiento de sí mismo	47
Confusión relativa de la apariencia del cuerpo y sus funciones.....	47
Modificación de las perspectivas de la realidad y del tiempo.....	48
Tareas de desarrollo de la adolescencia	48
Los duelos que se viven durante la adolescencia	52
La inteligencia y la adaptación (El Desarrollo Cognoscitivo)	54

CAPÍTULO III	60
TEORÍA GENERAL DE LA FRUSTRACIÓN	
La tolerancia de la frustración	62
Reacción a la frustración:	64
Reacciones orientadas hacia la realidad	64
Mecanismos de defensa	65
Respuesta a la frustración	70
Tolerancia a la frustración	73
CAPÍTULO IV	75
TEST DE FRUSTRACIÓN DE ROSENZWEIG	
Descripción de la prueba	75
Administración	76
Clasificación de las respuestas	77
Calificación	79
Índice de conformidad	
Perfiles	
Esquemas	
Tendencias	
CAPÍTULO V	83
MÉTODO	
Planteamiento del problema	84
Hipótesis	84
Variables	85
Sujetos	86
Tipo de Estudio	87
Instrumentos	88
Procedimiento	89

CAPÍTULO VI.....	91
RESULTADOS	
Estadística Descriptiva.....	91
Estadística Inferencial.....	100
Análisis de Resultados.....	102
Conclusiones.....	107
Limitaciones.....	110
Sugerencias.....	110
Bibliografía	
Anexos	

RESUMEN

El presente trabajo contempla una pequeña introducción a cerca de los compromisos que tienen los Colegios Nacionales de Educación Técnica (CONALEP) como Instituciones de Educación Técnica, ya que la muestra es tomada de un plantel de este tipo.

El objetivo es; indagar si existe alguna relación entre el rendimiento escolar y el manejo que hacen de la frustración las alumnas de la carrera de Industria del Vestido durante el curso de la misma.

Se presentan algunos antecedentes de estudios realizados acerca del rendimiento escolar y otros factores. Esta investigación es fundamentada en la **teoría del aprendizaje del campo cognoscitivo**, por lo tanto se exponen inicialmente los aspectos de la teoría de campo y los conceptos fundamentales del campo cognoscitivo, que son los que dan origen en su conjunto a la teoría del aprendizaje del campo cognoscitivo, y a la vez se hace una descripción de los puntos más relevantes de la misma. En otro capítulo se expone el rendimiento escolar, sus definiciones y algunos aspectos psicológicos (personalidad) relacionados con el aprovechamiento escolar, en esta misma sección es abordado el tema de la adolescencia en sus aspectos más relevantes desde el punto de vista psicológico, en un tercer capítulo es expuesta la teoría general de la **frustración**, en un cuarto capítulo se trató la prueba de frustración creada por Saúl Rosenzweig. Se describe de manera general, como se administra y los puntos referentes a la calificación.

En el capítulo Quinto se aborda el método con el planteamiento del problema, las hipótesis, las variables, los sujetos y sus características y finalmente el tipo de estudio, así como los instrumentos empleados y el procedimiento utilizado.

Como sexto y último capítulo se exponen los resultados y las técnicas estadísticas empleadas, así como el análisis de los mismos, conclusiones, limitaciones y sugerencias.

Y finalmente la bibliografía empleada y los anexos.

INTRODUCCIÓN

Una nación no sirve a sus intereses si emplea todo elemento humano y los recursos naturales en una empresa de la importancia y tamaño de nuestro sistema educativo sin que exija y obtenga los máximos resultados a cambio.

En la actualidad lo que se espera del profesional técnico es que funcione como enlace entre los sistemas operativos y los altos mandos de una organización, es el puente entre los proyectos y la ejecución de los mismos, por lo que se observa su compromiso es muy grande.

Los aspirantes al nivel medio superior, son evaluados y asignados considerando principalmente la calificación que obtuvieron en dicho examen, es decir si obtuvieron diez de calificación fueron asignados en las escuelas que eligieron como opciones principales y a medida que la calificación fue bajando se colocaron en las opciones o escuelas que menos demanda tuvieron, como es el caso del CONALEP, considerando que los aspirantes cuentan con treinta opciones a elegir.

EL COLEGIO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA

Tiene por objetivo la formación de técnicos profesionales, que al egresar se pueden incorporar al mercado de trabajo en las diversas áreas del sistema productivo, que pueden ser el sector industrial, pecuario y de servicios, según la carrera que hayan cursado. el estudiante al egresar obtiene el título de profesional técnico, y por ello tiene el gran compromiso de cumplir como todo un profesional. por lo que es fundamental que su preparación sea de lo más actualizada y completa posible.

Se hace la observación que la mayoría de estos alumnos no tienen conciencia de su gran compromiso como engrane fundamental del aparato productivo, y por otro lado al

iniciar la carrera, a manera de introducción y motivación a la misma les presentan un panorama bastante atractivo con amplias perspectivas de desarrollo profesional y personal que con el transcurrir del tiempo e ir cursando la carrera van experimentando la falta de relación entre lo que les presentaron al principio y la realidad, lo cual los lleva a un estado de frustración e indiferencia ante todo, sin olvidar que la población de estos estudiantes está formada por adolescentes entre los quince y los veintiún años, etapa en la que se presentan una gran cantidad de cambios.

Por otro lado en virtud de que la demanda de educación para el nivel medio superior es muy alto con respecto a la capacidad de los centros educacionales con que cuenta el país, el sistema educativo se vio en la necesidad de crear un mecanismo de selección y ubicación global a nivel nacional, mediante un examen único, para distribuir a la población estudiantil aspirante al nivel bachillerato en los distintos planteles (Preparatorias, CCH, Vocacionales, Colegio de Bachilleres, CETIS, CEBTIS, CONALEP, etc).

Partimos del supuesto que al estar iniciando la carrera las alumnas que eligen como opción principal el sistema CONALEP tendrán amplias expectativas de desarrollo, una actitud positiva y por consecuencia un buen rendimiento escolar, ya que como inducción a la carrera les proporcionan información, orientación y posibilidades de desarrollo profesional a nivel técnico y por consiguiente una calidad de vida decorosa.

Al concluir sus estudios, las alumnas presentan frustración porque el panorama del desarrollo que les mostraron y la realidad no concuerdan porque las perspectivas que les presentaron al inicio ya no existen y como consecuencia se tiene grupos con alumnos próximos a egresar como profesionales técnicos con comportamiento de hostilidad, agresividad, indiferencia y apatía hacia las actividades escolares. Es por esto que resulta de suma importancia investigar como y en que grado manejan la frustración estas alumnas y observar si existe alguna relación entre ésta y el rendimiento escolar.

Aunado a todos los aspectos mencionados con anterioridad, la población de este nivel de educación esta conformada principalmente por jóvenes en la última fase de la adolescencia, lo cual es un factor muy importante que no se perderá de vista durante el desarrollo del presente estudio. Considerando lo antes expuesto, se contemplan varios factores y para

poder abordarlos con mayor efectividad, nos fundamentaremos en la teoría del aprendizaje de campo cognoscitivo, porque nos describe como un individuo adquiere conocimientos de sí mismo y de su mundo, para esta teoría el yo y el ambiente forman una totalidad mutuamente interdependiente de acontecimientos coexistentes. Por lo que se pretende averiguar si existe alguna relación directa entre el rendimiento escolar y la forma de dar respuesta a la frustración. Esta teoría del aprendizaje de campo cognoscitivo se deriva de los planteamientos de Kurt Lewin y Jean Piaget (La teoría de campo y La teoría del desarrollo cognoscitivo respectivamente).

El término campo cognoscitivo describe mucho mejor, el proceso de aprendizaje, también porque en esta teoría el aprendizaje es un proceso relativista por el cual quien aprende desarrolla nuevos conceptos o cambia los anteriores

Se emplea esta teoría para este trabajo porque contempla todos los factores que inciden en el desarrollo del individuo tanto internos como externos. Al individuo lo contempla como un organismo que surge, crece y se desarrolla en interacción con su ambiente social y físico. En este proceso un sujeto es simultáneamente ambiente y persona. Es persona en el sentido de que un individuo se identifica con su propio yo y un ambiente porque existe algo con lo que la persona ha de vivir, dentro del espacio vital es una persona interactiva. Con este enfoque tan amplio se puede contemplar y comprender el desarrollo cognoscitivo, biológico y social etc., de un individuo.

MARCO TEÓRICO

Después de indagar acerca de estudios relacionados con el rendimiento escolar y otras variables, nos encontramos con infinidad de estudios referentes a este tema, desde diferentes enfoques como son: el pedagógico, el social, el psicológico, familiar y hasta el económico. Por lo mismo las investigaciones sobre rendimiento escolar son bastantes, y muy importantes, ya que el nivel de educación, aprovechamiento y desarrollo que un grupo o población, pueda tener es el reflejo de su cultura, crecimiento y enriquecimiento como nación.

Es por esto que el proporcionar una educación, formación y preparación con calidad debe ser uno de los principales objetivos que deben perseguir las instituciones y el gobierno.

En México se observa que el requerimiento de educación ha alcanzado proporciones incontrolables por su magnitud y esto mismo no permite que los centros educativos busquen alguna calidad; ya que solo se abocan a cantidades, abarcando el mayor número de educandos sin considerar la calidad de sus resultados, esto último es una de tantas causas, que provocan un rendimiento pobre a cualquier nivel de la educación.

Antecedentes

En México la educación escolarizada se ha enfrentado a lo largo de la historia con problemas de grandes dimensiones que hasta la fecha no se han podido resolver satisfactoriamente. Entre los principales problemas se encuentra el hecho de que existe una gran cantidad de analfabetas, por falta de recursos económicos o por su ubicación geográfica. Las estadísticas oficiales, al respecto indican que en 1990 el 12% de la población mayor de 15 años de todo el país era analfabeta (INEGI 1992).

En México, la educación enfrenta serios problemas. Al pasar de los años ha habido reformas y hallazgos útiles para optimizar, el proceso de enseñanza aprendizaje, al respecto CONACYT (1980). Señala que "El problema del bajo rendimiento escolar ha sido estudiado desde diferentes perspectivas, sin embargo el campo menos estudiado es el que comprende el área emocional"

En relación a lo antes expuesto **Díaz M. (1984)** sostiene que “existen en la actualidad áreas olvidadas en la educación cuando se lleva a cabo la labor educativa; algunas de ellas son en el campo afectivo y el social. Los padres y maestros han puesto énfasis en el aprendizaje de conocimientos y habilidades que supuestamente capacitan al estudiante para su vida futura, acentuando lo intelectual y no lo afectivo.

Bima y Shiavoni (1984). Cita algunos factores familiares importantes que condicionan el aprendizaje y el rendimiento escolar.

- Matrimonios separados o desavenidos.
- Clima familiar conflictivo, inestable, inseguro.
- Despreocupación de los padres, semi-abandono, indiferencia afectiva.
- Dificultades económicas
- Experiencias frustrantes de la infancia y posteriores
- Recursos educativos inadecuados.
- Participación de la madre la familia en mercado de trabajo fuera del hogar.

Osman B. (1988) Afirma que “El tener que aceptar la idea que el niño o estudiante tiene un bajo aprovechamiento escolar o diferencia en el aprendizaje resulta un proceso difícil para los padres, los sentimientos que aparecen a lo largo de este proceso son muchos y muy variados, diferentes en cada miembro de la familia. Los sentimientos de los padres hacia sus hijos determinan en mucho las actitudes que los niños tienen hacia el aprendizaje y hacia sí mismos”.

Esquivel (1989). Sostiene que el rendimiento escolar se encuentra estrechamente ligado a situaciones emocionales que llevan al alumno a no interesarse por los estímulos externos, o en ocasiones a mostrarse retraído o por el contrario sumamente inquieto, y con poca comprensión de los temas escolares.

T. Lizarraga (1991). Encontró una relación directa entre el ajuste emocional y el bajo aprovechamiento escolar de los alumnos. “El bajo aprovechamiento escolar se presenta por una falla del yo en la neutralización de la energía en la que interviene el control y la regularización de los impulsos”. Su deficiencia se observa en la conducta fuera de acción, a ello se debe que los niños muestran baja tolerancia a la frustración, y una perseverancia mínima en la realización de sus tareas. Debemos considerar la atención como factor de la

percepción, el pensamiento y los fenómenos del recuerdo siendo éstos aparatos del yo que operan libres de conflicto, orientados en forma ordenada hacia la realidad y el aprendizaje. En condiciones apremiantes el yo hace uso de estos aparatos al servicio de la defensa con la consecuente inhibición de la atención, el pensamiento y la función del recuerdo”.

El concepto de aprovechamiento escolar involucra a la personalidad en su totalidad, así como también la complejidad implícita en el proceso de aprendizaje, ambos procesos son intercambios donde interviene el desarrollo psíquico y la historia del alumno por un lado, y por otro la conformación del ambiente que brinda o no la oportunidad para estimular adecuadamente el aprendizaje.

Estrada Miranda (1996). Dice que en los grupos escolares existen diferentes situaciones problemáticas, en torno al proceso de aprendizaje. Una de ellas es el problema del bajo aprovechamiento escolar que, aunado al de la reprobación y deserción escolar ha repercutido en la estructura y desarrollo del sistema educativo nacional, incidiendo desfavorablemente en el nivel académico de las Instituciones educativas, teniendo consecuencias en el ambiente laboral y socioeconómico del país en el cual resultan también afectados los propios egresados del sistema escolar.

Uno de los problemas relativos a la educación que resulta más costoso en todos los aspectos; tanto económico, político como social-emocional, etc. Es sin duda el de aquellos estudiantes “desaplicados” que con grandes dificultades logran terminar la escuela primaria y secundaria y a veces salen de las mismas irreversiblemente etiquetados y con una experiencia traumática producto de las deficiencias de padres, maestros y sistema educativos.

La clasificación más simple y cómoda tanto de padres como de maestros para esos chicos es la de perezosos o distraídos y con esto no se hace más que complicar el problema enmascarándolo y sin resolverlo. Hay también tendencia generalizada por padres y maestros para atemortizar, culpar, presionar al muchacho y tal vez sin mala intención, pero lo único que se consigue es implantar una personalidad neurótica que quizá sea para toda la vida del sujeto. La pereza causada por conflictos emocionales debe ser tratada de manera diferente a la originada por otras razones

Los alumnos de bajo aprovechamiento escolar o académico son estudiantes cuya eficiencia diaria en la escuela y en otros campos es muy inferior a lo que podría esperarse de su inteligencia. Gran parte de ellos actúa en forma deficiente a causa de ciertas actitudes emocionales conflictivas.

Generalmente estos estudiantes son clasificados como indiferentes, perezosos, negativos, poco cooperativos, distraídos, etc., dichos calificativos describen la conducta mas no identifican las causas de su origen.

Entre los factores que influyen en el aprendizaje están la salud, los intereses, la adaptación emocional y social, el ambiente hogareño, el status socioeconómico, el autoconcepto, las expectativas así como también la manera en que los demás perciben y pronostican el éxito o el fracaso.

Al ser la adolescencia una etapa en la que ocurren diversos problemas que dependiendo de su magnitud, influyen significativamente en la vida futura de las personas, es importante realizar estudios que permitan conocer o explicar, en la medida de lo posible como se relacionan estos factores y así proponer medidas preventivas y/o correctivas según sea la situación.

De acuerdo a lo anterior expuesto, se observa que una de las áreas mas importantes es el aspecto emocional y afectivo en el proceso de la adquisición del aprendizaje, en cualquiera de las etapas de la vida del estudiante, pero sobre todo en la niñez y la adolescencia.

Algunos de los aspectos que abordan las investigaciones en psicología educativa son:

Descubrir la naturaleza de aquellos factores del aprendizaje que afectan al alumno. la adquisición y retención a largo plazo de cuerpos organizados de conocimientos, el amplio desarrollo de las capacidades intelectuales para aprender y resolver problemas. Por lo tanto resulta importante investigar cuales características cognoscitivas y de personalidad del alumno. que aspectos interpersonales, sociales y ambientales influyen en el aprendizaje de una determinada temática de estudio.

La motivación, la manera particular de asimilar el material, determina las maneras adecuadas y de eficiencia máxima de organizar y presentar los materiales de estudio y de motivar y dirigir deliberadamente el aprendizaje hacia metas concretas. Por lo anterior se considera que el enfoque teórico en el cual se podrá enmarcar con mejor precisión el presente trabajo es: LA TEORÍA DE APRENDIZAJE DEL CAMPO COGNOSCITIVO. Bajo éste enfoque psicológico se comienza con el modelo de una persona y del mundo que le rodea en cuanto es pertinente a la misma.

El aprendizaje es una modificación del mundo de esta persona tal como esta representado por el modelo. Para comprender este enfoque es necesario hacer una exposición de los conceptos fundamentales de la Teoría de Campo y la Teoría Cognoscitiva que son de las cuales se deriva la **teoría del aprendizaje del campo cognoscitivo**.

A continuación se describen los aspectos generales de las dos teorías antes mencionadas que servirán de fundamento a este trabajo

Kurt Lewin se interesa originalmente por el estudio de la motivación humana, por consiguiente la teoría no se desarrolla como una teoría del aprendizaje, sino como una teoría de la motivación y de la percepción. No obstante ésta teoría se ha aplicado en muchos campos de la psicología, como son el mismo aprendizaje, el desarrollo de la personalidad y la psicología social. Lewin para explicar y fundamentar su teoría empleó conceptos que son básicamente sociales como es el (campo psicológico ó espacio vital) que incluye al individuo y al ambiente que le rodea. Y la interacción de ambos nos puede dar las directrices para la comprensión del comportamiento.

Puesto que Lewin conceptualizaba la psicología como una ciencia íntimamente relacionada con la vida cotidiana, quiso aplicarla a todos los ámbitos en que se mueve el individuo como son: agrupaciones, relaciones interpersonales, escolares, interculturales, y de desarrollo integral de la persona.

Aspectos Generales de la Teoría de Campo.

La teoría de campo se centra en la idea que toda actividad psicológica de una persona ocurre en un campo; es una parte de una totalidad de factores coexistentes que son mutuamente interdependientes. Para un psicólogo "campo" significa el mundo psicológico total de o en el que una persona vive determinado tiempo, incluye cuestiones pasadas,

presentes y futuras, concretas y abstractas, reales e imaginarias, todas interpretadas como aspectos simultáneos de una situación. La comprensión que tiene un individuo de su campo es el conocimiento de la estructura cognoscitiva de su espacio vital. Los conceptos fundamentales que integran la **Psicología de Campo. Topológica o Vectorial** son: El Espacio Vital, Topología y Vector.

El espacio vital. Es una formulación científicamente desarrollada, cuyo objetivo es la expresión de lo que es posible e imposible en la vida de una persona y anticipar lo que es probable que suceda. Representa el esquema total de factores o influencias que afectan la conducta de un individuo en cierto momento, o en una mayor coyuntura temporal, de acuerdo con una inteligencia creciente.

El espacio vital de una persona es su mundo psicológico o su situación contemporánea. Incluye la persona y su ambiente psicológico, es decir aquella parte de su ambiente físico y social con el cual está comprometido en la coyuntura momentánea. El espacio vital representa a los objetos físicos como tales y también a las relaciones funcionales y simbólicas; por tanto, incluye no solamente los objetos percibidos, sino también la memoria, el lenguaje, el mito, el arte, predicciones y religión. Una continua serie de espacios vitales que se superponen representa el mundo psicológico total en el cual una persona vive. Este mundo psicológico incluye los preceptos personales, conocimientos y creencias: su perspectiva temporal futura y pasada, e ideas abstractas así como objetos concretos. Un espacio vital está compuesto por regiones, cada una de las cuales tiene valencia positiva o negativa. El espacio vital de un estudiante en una determinada hora topológicamente hablando puede consistir en un aparato de T.V., un libro o una película.

El objeto del modelo de espacio vital es mejorar la predicción del comportamiento psicológico relacionado con las metas. A medida que aumenta nuestro conocimiento de los espacios vitales del niño o del joven, aumenta también la posibilidad de predecir con precisión su conducta.

El espacio vital: es el mundo psicológico de una persona, es todo lo que tiene consecuencia y se interrelaciona, es el mapa cognoscitivo de los factores personales y ambientales de un individuo en interacción dinámica, este mapa describe el ambiente de una persona como si estuviese formado primordialmente por un conjunto de metas, de obstáculos a las mismas y de los instrumentos para poder conseguirlos, si consideramos que una persona es interactiva

vemos su comportamiento psicológico como dependiente de una percepción que se refiere a una determinada situación.

Topología: Se refiere a la posición de una persona con referencia a sus objetivos funcionales y a las barreras que se oponen a su realización. La topología muestra las diversas posibilidades para la conducta o locomoción psicológica. La topología es una geometría no métrica que abarca conceptos como exterior, interior. Los conceptos básicos de espacio topológico son: Conexionalidad y relaciones parte-todo. Los conceptos topológicos se utilizan para representar la estructura de un espacio vital, de manera que pueda definir el alcance de las posibles percepciones y acciones.

La topología de un espacio vital, demuestra las distintas posibilidades que existen para los movimientos o acciones psicológicas.

Vector: El concepto viene del sistema usado en mecánica para representar la dirección y la potencia como dos de las propiedades de una fuerza. La tercera propiedad es el punto de aplicación. En psicología, un vector representa la fuerza que influye en el movimiento psicológico hacia o lejos de una meta. Una fuerza, es una tendencia a actuar de cierta manera o en cierta dirección. Un vector es un concepto equivalente y descriptivo de una fuerza psicológica

Los vectores muestran las fuerzas móviles dentro de una estructura topológica. Vectorialmente cada objeto y actividad tiene cierto grado de valencia, fuerza halagadora o repelente.

Conceptos auxiliares de la psicología de campo.

Persona. El yo que se comporta conscientemente. Centro de habilidades y necesidades. Lo que la persona quiere decir cuando dice: "yo" o "mi".

Ambiente. Todo aquello dentro de lo cual, hacia lo cual, o lejos de lo cual, una persona puede realizar movimientos psicológicos, hacer algo con ello. La persona y el ambiente son mutuamente dependientes.

Corteza externa del espacio vital. Complejo de todos los hechos no psicológicos que rodean el espacio vital. Es la parte del ambiente físico de una persona que, en un momento

dado, no está incluido en un ambiente psicológico. Las materias primas físicas y sociales. La corteza externa limita las posibilidades de la conducta.

La corteza externa esta compuesta por los aspectos del ambiente físico y social de un organismo, que se pueden observar mediante el estudio de una persona en particular.

Regiones. Condiciones, lugares, cosas y actividades psicológicamente significativas, que se definen en forma funcional como partes de un espacio vital. Tienen valencias positivas o negativas.

Valencias. Imperativos hechos ambientales, positivos o negativos. Propiedades de las regiones de un espacio vital, ya sea que un individuo sea atraído hacia ellas, o alejado de ellas. Una región que posee una valencia positiva es una de naturaleza tal, que las fuerzas correlacionadas con la valencia de la región tienden a mover la persona en esta dirección. Una valencia negativa significa que las fuerzas tienden a alejarla.

Necesidades. (Centradas en la persona). Estados de una persona que, si existen relacionados con una meta, tienen una parte en la determinación de la conducta que conduce a dicha meta. Corresponden a un sistema de tensiones de la región interior de una persona.

Habilidades. (Centradas en la persona). Cognoscitivas: capacidad para reconocer el ambiente. Ejecutivas: capacidad para manejar el ambiente.

Tensión. Muy íntimamente relacionada con las necesidades psicológicas y descriptivas de las mismas, están las tensiones. El estado de un sistema, con relación al estado de los sistemas circunstantes. Creada como resultado de fuerzas opuestas, o inducida por cambios internos psicológicos o estímulos externos. La liberación de la tensión puede lograrse, ya sea alcanzando la meta o reestructurando el espacio vital. Esa tensión es el resultado de fuerzas opuestas y que se convierte en frustración.

Meta. Una región de valencia hacia la cual se dirigen las fuerzas dentro de un espacio vital. Una región de espacio vital a la que se ve atraída psicológicamente una persona.

Barrera. Parte dinámica de un ambiente, que se opone al movimiento a través de ella. Aquella que obstaculiza la ruta que una persona debe seguir para alcanzar la meta.

Fuerza. La tendencia a actuar en determinada dirección. Sus propiedades son energía dirección y punto de aplicación. Se representa por un vector. La energía de una fuerza está relacionada, pero no es idéntica, con la energía de una valencia. La combinación de las

fuerzas que actúan sobre un mismo punto en un momento dado, es la fuerza resultante. La fuerza es análoga, pero no idéntica, con el impulso o la tendencia excitatoria usada por los asociacionismos Estímulo-Respuesta. El impulso, definido según la escuela del conductismo, es un estímulo fuerte y persistente que exige una respuesta de adaptación.

Estructura cognoscitiva. Se refiere al ambiente incluyendo a la persona, es lo que le permite al individuo captar al mundo y a sí mismo de una manera particular, se puede decir que es sinónimo de conocimiento y comprensión.

La conducta.

Al hablar de conducta, los psicólogos del campo cognoscitivo implican locomoción psicológica. La conducta tiene un lugar en el espacio vital más que en un espacio observable. La conducta psicológica es más o menos consciente verbal o simbólicamente y puede ser equiparada con la experiencia. Cada momento específico de conducta debe ser considerado como el resultado de la interacción de varias características pertinentes de una situación concreta.

Definida con amplitud, la conducta significa cualquier cambio en el espacio vital, que queda sujeto a las leyes psicológicas. Así pues, la conducta puede ser un cambio en la ubicación relativa de una persona y su ambiente, una reorganización cognoscitiva de un ambiente, o una reestructuración de su persona; incluye cualquier cambio en las valencias de alguna parte de su espacio vital.

Desde el punto de vista de la psicología de campo, un cambio en la conducta puede ser: a) un acto abierto, b) una desviación de la actitud, c) un cambio en el valor percibido de un objeto o actividad, d) una nueva relación establecida entre dos o más hechos.

Como se mencionó al principio, la teoría del aprendizaje de campo cognoscitivo también se fundamenta en el enfoque Piagetiano, a continuación se exponen los aspectos más sobresalientes.

Aspectos Fundamentales del Desarrollo Cognoscitivo

La Organización Intelectual. La forma de conceptualizar el desarrollo intelectual de Piaget estuvo muy influenciado por su formación inicial de Biólogo, él creía que el desarrollo mental estaba tan relacionado al desarrollo biológico de adaptación al medio físico y por eso

considera que el desarrollo cognoscitivo como el desarrollo biológico se entrelazan para dar como resultado un sistema (organismo) adaptado y organizado.

El desarrollo intelectual, que es el proceso del crecimiento de las estructuras intelectuales, se ve como un proceso de construcción de esquemas. Todas las interacciones de la maduración, la experiencia, la interacción social y el equilibrio son importantes.

Los seguidores de Piaget señalan dos usos o significados de la palabra aprendizaje. El primero, que puede llamarse aprendizaje en un sentido amplio y es sinónimo de desarrollo o el aprendizaje de conocimientos físicos, lógico-matemático y sociales

El segundo uso de aprendizaje es más estrecho y se refiere a la adquisición de información específica del medio asimilado dentro de los esquemas existentes. La mayor parte de los contenidos del aprendizaje son del segundo tipo y las dos formas de aprendizaje incluyen la comprensión.

Esta forma de conocimiento tampoco puede transmitirse directamente por medio de palabras y otros símbolos, sino que debe construirse a partir de las acciones. Muchos niños no “aprenden porque literalmente no entienden lo que se les pide que aprendan”, es decir no hay una transmisión adecuada, no comprenden lo que se les requiere

Para explicar los procesos de organización y adaptación, Piaget propone comprender 4 conceptos cognoscitivos, que son construcciones hipotéticas. El esquema, la asimilación, el ajuste y el equilibrio.

El Esquema: se refiere a las estructuras cognoscitivas o mentales, mediante las cuales, los individuos se adaptan intelectualmente al medio y lo organizan, los esquemas como estructuras, son el equivalente mental de los medios biológicos de adaptación, los esquemas nunca dejan de cambiar y de refinarse y son estructuras intelectuales que organizan los sucesos tal como el organismo las percibe y los clasifica en grupos de acuerdo con características comunes. pero para que esto ocurra desde el punto de vista de la teoría del campo cognoscitiva. debe existir la generalización cognoscitiva.

La asimilación: es el proceso cognoscitivo mediante el cual las personas integran nuevos elementos perceptuales, motores o conceptuales a los esquemas de conducta ya existentes, se puede decir que la asimilación no provoca un cambio de esquemas, pero si la acumulación de estímulos y si propicia su crecimiento y por consecuencia su desarrollo.

El ajuste: Este proceso se refiere a la creación o modificación de esquemas. Los esquemas que reflejan el nivel normal de comprensión y conocimiento del mundo, son construidos por el niño, su forma está determinada por la asimilación y el ajuste de la expresión y con el tiempo se parecen más a la realidad.

El equilibrio: es un estado de armonía entre la asimilación y el ajuste, la acción equilibrar es un proceso regulador cuyas herramientas son la asimilación y el ajuste, mediante el cual se pasa del desequilibrio al equilibrio, dicha acción permite incorporar la expresión externa a las estructuras internas(esquemas). Desde el punto de vista conceptual, el crecimiento y el desarrollo cognoscitivo siguen su curso de esta manera en todos los niveles del desarrollo. Desde el nacimiento hasta la edad adulta el individuo construye el conocimiento y los esquemas del adulto son elaborados a partir de los esquemas de la niñez. Así la asimilación y el ajuste que son una coordinación acumulativa, una depreciación, una integración y una construcción constante, explican el crecimiento y el desarrollo de las estructuras cognoscitivas y del conocimiento. El equilibrio es el mecanismo interno que regula estos procesos.

El desarrollo cognoscitivo: Piaget consideró que el desarrollo estaba compuesto por tres elementos: **El Contenido, La Función y La Estructura.**

El Contenido: Consiste en lo que la persona sabe, se refiere a conductas observables sensomotoras y conceptuales que reflejan la actividad intelectual. Debido a su naturaleza el contenido de la inteligencia tiene variaciones considerables de una edad a otra de un niño a otro. **La Función:** Se refiere a las características de actividad intelectual, esto es la asimilación y el ajuste que se mantienen estables y continuos a lo largo del desarrollo

cognoscitivo. **La estructura:** Se refiere a las propiedades de organización referidas (esquemas) que explican la presencia de determinadas conductas.

La acción y el Conocimiento: El desarrollo de las estructuras cognoscitivas se asegura solo si el (niño) asimila y ajusta los estímulos del medio y esto solo ocurre cuando los sentidos (percepción) se relacionan con el medio, cuando el sujeto actúa sobre el medio, se mueve, manipula, busca, oye o piensa, está tomando ingredientes nuevos para asimilarlos y ajustarlos. Estas acciones dan como resultado el desarrollo de esquemas. Las acciones son conductas que estimulan el mecanismo intelectual y puede o no ser observables, estas conductas además de producir desequilibrio permiten la asimilación y el ajuste.

Para Piaget todo conocimiento es una construcción originada por las acciones del niño, según él, el conocimiento es de tres tipos: **Físico, Lógico-Matemático y Social**, y cada uno de ellos exige acciones con razones diferentes.

El Conocimiento Físico (descubrimiento). Es el conocimiento de las propiedades físicas de los objetos, fenómenos o acontecimientos: tamaño, forma, textura, peso. El conocimiento pleno de los objetos no se puede adquirir mediante la lectura, la observación de ilustraciones o escuchando lo que la gente dice, solo teniendo relación con los objetos. Los objetos nos permiten captar sus propiedades solo en la medida en que tenemos contacto con ellos.

El Conocimiento Lógico Matemático (La invención) : Es el conocimiento construido mediante la reflexión acerca de las experiencias con los objetos y acontecimientos (Gallagher y Reid 1981). Al igual que el conocimiento físico, el conocimiento lógico-matemático solo puede desarrollarse si el niño tiene contacto con los objetivos; sin embargo, los papeles correspondientes de las acciones y los objetos son diferentes. La persona inventa el conocimiento lógico, a partir de los actos y la manipulación y reflexión con los objetos.

El conocimiento Social: Es aquel al que los grupos sociales o culturales llegan por acuerdos, por convención: las reglas, las leyes, los sistemas morales, los valores, la ética y

los sistemas de lenguaje son ejemplos de conocimiento social, a diferencia del conocimiento lógico-matemático, el conocimiento social no puede extraerse de las acciones efectuadas con los objetos. *

Tanto el desarrollo cognoscitivo como el afectivo lo plantea Piaget como un continuo que se inicia desde el nacimiento, pasando por diferentes fases y etapas que tiene características particulares y que ningún individuo puede acceder a otra etapa sin antes haber transcurrido por la inmediata anterior, también nos indica que cada etapa o fase está basada y se desarrolló a partir de lo anterior.

Piaget explica el desarrollo cognoscitivo en 4 grandes etapas que son: la *sensomotora*, la etapa *preoperacional*, la etapa de las *operaciones concretas* y la etapa de las *operaciones formales*, cada una de estas tiene sus características específicas.

La etapa sensomotora: abarca de los 0 meses a los 2 años, aproximadamente va del nacimiento a la adquisición del lenguaje. está marcado por un desarrollo mental extraordinario, consiste en asimilar al mundo por medio de percepciones y movimiento "asimilación senso-motriz", en esta forma y en este periodo el pequeño es capaz de evolucionar desde que nace y todo lo asimila hasta que llega a percibirse como un elemento o cuerpo independiente del mundo que lo rodea. Esta etapa se divide en 6 periodos y el primero abarca 0-1 mes, el 2º de 1 a 4 meses. el 3º de 4 a 8 meses, el 4º de 8 a 12 meses. el 5º de 12 a 18 meses y el sexto de 12 a 24 meses.

La etapa del pensamiento preoperativo: que abarca aproximadamente de los 2 a los 7 años el pensamiento evoluciona de un nivel en el que funciona básicamente de manera sensomotora y en otro que es de manera conceptual y figurativa. El niño es capaz de representarse los acontecimientos y comienza a depender menos de las actividades sensomotoras normales. En esta etapa se presentan nuevas aptitudes como la representación, la imitación diferida, el juego simbólico, el dibujo, las imágenes mentales, el lenguaje hablado, etc.

*Barry J. Wadsworth. Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo. p.p. 18 (1988).

La etapa de las operaciones concretas va de los 7 a los 11 años aproximadamente: es una etapa de transición entre el pensamiento preoperativo y el formal (lógico). En esta etapa el individuo practica por primera vez las operaciones puramente lógicas. El niño es capaz de resolver problemas que están o han estado presentes en su experiencia, en esta etapa se puede adoptar el punto de vista de los demás y su lenguaje hablado social y comunicativo, puede descentrar la percepción y captar las transformaciones, además de la reversibilidad del pensamiento, evolucionan dos operaciones intelectuales importantes, la seriación y la clasificación que son la base de los conceptos numéricos.

También en esta etapa pueden observarse paralelos el desarrollo afectivo y el cognoscitivo. El desarrollo de la voluntad permite la regulación del razonamiento afectivo. La autonomía del razonamiento y el afecto sigue desarrollándose durante las relaciones sociales que estimulan el respeto, se puede evaluar la intencionalidad y formación de juicios, también se puede observar el desarrollo de los conceptos morales como comprensión de reglas, mentira, los accidentes y la justicia.

La etapa de las operaciones formales, que se inicia aproximadamente a los 12 años y se continua más allá de los 16 años, se basa en el desarrollo de las operaciones concretas que internaliza y amplía, no obstante que el pensamiento operativo concreto es lógico está restringido al mundo concreto. El adolescente que ya ha desarrollado por completo las operaciones formales tiene el equipo cognoscitivo estructurado para pensar "tan bien como" los adultos, tanto los adolescentes como los adultos que conocen las operaciones formales usan los mismos procesos lógicos para razonar. La asimilación y el ajuste, impulsados por el desequilibrio, siguen provocando cambios en los esquemas a lo largo de la vida.

Las diferencias entre las operaciones formales y las concretas.

La mayor diferencia entre los dos tipos de pensamiento es la gama mucho más amplia de aplicaciones y el tipo de operaciones lógicas que puede efectuar el sujeto con el pensamiento formal. La persona que ha desarrollado por completo las operaciones

formales puede abordar todo tipo de problemas, pues puede razonar eficazmente acerca del presente, el pasado y el futuro, lo hipotético y problemas de proposición verbal. En ésta etapa el niño adquiere la capacidad de introspección y puede reflexionar acerca de sus propios pensamientos y sentimientos como si fueran objetos. Así el sujeto cuyas operaciones formales están plenamente desarrolladas es capaz de razonar con mucha más independencia de las experiencias pasadas y presentes.

El sujeto que efectúa operaciones formales tiene la capacidad de usar teorías e hipótesis para resolver problemas; puede conjuntar varias operaciones intelectuales para abordar simultáneamente un problema. Así mismo las operaciones formales se caracterizan por el razonamiento científico y la elaboración de hipótesis y reflejan una comprensión de la causalidad altamente desarrollada, en esta etapa el sujeto es capaz de operar sobre la lógica de un argumento de manera independiente a su contenido. Sabe que las conclusiones derivadas de la lógica son válidas independientemente de la verdad de los hechos.

Por sus propiedades estructurales el pensamiento formal es hipotético-deductivo, científico-inductivo y reflexivo-abstracto. Además, este tipo de pensamiento opera sobre los contenidos llamados por Piaget propositivos o combinatorios y sobre esquemas operativos formales.

Las estructuras que se desarrollan durante la etapa operativa formal.

-El razonamiento hipotético; va más allá de los confines de las experiencias cotidianas, hacia las cosas de que no tenemos experiencias.

-Es el razonamiento que trasciende a la percepción y a la memoria y que aborda cosas que no hemos conocido directamente.

-El razonamiento deductivo: es aquel que va de las premisas a las conclusiones o de lo general a lo particular.

-El razonamiento hipotético-deductivo: es aquel que comprende la deducción de conclusiones a partir de premisas que son hipótesis. de los hechos comprobados por el sujeto.

-El razonamiento científico-inductivo.

-El razonamiento inductivo es aquel en que se parte de hechos específicos a las conclusiones generales.

Los niños que ya efectúan operaciones formales pueden razonar casi igual que los hombres de ciencia: establecen hipótesis, experimentan, controlan variables registran los efectos y a partir de resultados obtenidos establecer conclusiones sistemáticas. Una de las características del razonamiento científico es la habilidad de ponderar distintas variables al mismo tiempo.

Las variables decisivas del desarrollo cognoscitivo son la maduración, la experiencia, la interacción social y el equilibrio. Piaget da a éstos términos un sentido general, no uno particular; evita el infructuoso argumento de la crianza natural, de si la inteligencia se hereda (madura) o se aprende (experimenta), al sostener que cada una de las variables mencionadas es necesaria para el desarrollo cognoscitivo, pero que *ninguna por sí sola* es suficiente para garantizar este desarrollo. De acuerdo con Piaget, la interacción de las cuatro variables marca el curso del desarrollo.

Dos de estas variables, la maduración y el equilibrio, no están sujetas por lo general a ningún control externo. Las otras dos, la experiencia y la interacción social, están determinadas en parte por los acontecimiento externos.

El conocimiento del mundo (y de la realidad) que va adquiriendo el niño no constituye una copia del mundo "objetivo". Cada individuo, en el transcurso de su desarrollo, construye su conocimiento y su realidad mediante la asimilación y el ajuste. Los niños no adquieren directamente los conocimientos físicos, lógico-matemáticos y sociales, sino que cada niño se los construye personalmente.

Con la exposición de la teoría de campo cognoscitivo y la teoría cognoscitiva de Piaget tratamos de fundamentar y explicar el desarrollo intelectual (aprendizaje) del individuo.

CAPITULO I

LA TEORÍA DE APRENDIZAJE DEL CAMPO COGNOSCITIVO.

Esta teoría se integra de factores sociales y biológicos y trata a las respectivas personas interactuando con ellos. En el proceso interactivo una persona y su ambiente están constituidos como variables interdependientes, por tanto una persona no es dependiente ni independiente de su ambiente, de igual manera ni está hecho por ella misma ni es tampoco independiente de ella, una persona psicológicamente hablando es un concepto más amplio que un organismo biológico

Esta teoría ha sido formulada con el intento de construir principios educativos convenientemente aplicables a las diversas situaciones escolares, y porque se considera que ésta es la teoría con más posibilidades que nos puede conducir a resultados provechosos en los procedimientos escolares.

Por eso considero que empleando este enfoque tan amplio se puede fundamentar adecuadamente el presente trabajo.

Cognoscitivo y de campo

La teoría de aprendizaje de campo cognoscitivo se relaciona íntimamente y se deriva de las teorías psicológicas cognoscitiva de Piaget, y de campo de Kurt Lewin.

Cognoscitivo.- se deriva del verbo latino *congoscere*, que significa "conocer". La teoría cognoscitiva trata el problema de cómo es que las personas logran un desarrollo paulatino

hasta obtener una comprensión de sí mismas y de sus medios y de cómo, valiéndose de sus conocimientos, actúan en relación con su medio.

La teoría de **Campo** se centra en la idea de que toda actividad psicológica de una persona ocurre dentro de un campo; siendo una parte de una totalidad de factores coexistentes que son mutuamente interdependientes.

Los aspectos esenciales de psicología de campo cognoscitivo son:

- 1.- El enfoque relativista
- 2.- Propósitos de la conducta
- 3.- La función psicológica
- 4.- La importancia de la situación
- 5.- El principio de contemporaneidad

El 1º de estos aspectos es el **enfoque relativista** de la percepción y de la realidad.

En la psicología de campo cognoscitivo, se cree que cuando una persona percibe una cosa, es porque no le es indiferente. Para ella tiene cierto grado de valencias o de lo contrario no la percibiría. Además la percepción de un objeto o situación implica no solamente lo que se piensa o se siente, sino también lo que se pretende hacer con éllo

El principio básico del relativismo o interaccionismo es que nada es perceptible o concebible como una cosa en sí misma. Mas bien todo es percibido o concebido en relación con las otras cosas. Esto es un objeto es percibido como una figura colocada contra un fondo. experimentada desde un determinado ángulo o dirección visual.

Por consiguiente, el relativismo significa que la realidad se define no en términos perceptivos y psicológicos. Definida de esta manera, la realidad consiste en lo que uno hace de lo percibido por medio de los sentidos.

Por tanto, para un individuo, la realidad es lo que capta por medio de sus cinco sentidos y la manera como la comprende. Por consiguiente, el campo, espacio vital, que influye en un individuo no se describe en términos físicos u objetivos, sino en la forma que existe para la persona en ese momento.

En la psicología de campo, el concepto psicológico de persona es mucho más amplio que el concepto biológico de un organismo. Un espacio vital, o campo psicológico consiste en el contenido de la percepción del individuo. Ni el organismo ni el ambiente solos son el principal factor. Más bien una persona y su ambiente son simultáneamente interactivos y participan en la percepción.

Los doctores Adelbert Ames, E. Engel Hadley Vantril realizaron experimentos en el Institute for Associated Research, Hanover, New Hampshire, que demuestran que, con respecto a la percepción, nada fijo puede decirse. Estos experimentos son resumidos en la obra de Alfred Kuenzli, *The Fenomenological Problem*, Harper and Row 1959.

El propósito de la conducta es el 2º concepto fundamental: que se refiere a una psicología deliberada y supone que los procesos intelectuales están profundamente afectados por las metas individuales y que la actividad de aprendizaje, incluyendo la formación de hábitos, está dirigida a un propósito, la meta u objetivo es, por tanto, esencial en esta teoría. Una exclusiva característica de lo seres humanos es su capacidad para luchar por alcanzar sus propósitos, ya sean a largo o a corto plazo.

La meta o las metas por las que combate el individuo, existen psicológicamente en su espacio vital presente. El fenómeno de la meta es tal que la expectativa (no la verdadera realización), es su esencia. Aunque la satisfacción de la meta pueda estar en lo futuro o tal vez nunca ocurra, la meta como hecho psicológico existe necesariamente en el espacio vital presente. La meta de un estudiante para llegar a ser maestro, es una meta hacia la

enseñanza, de acuerdo con el concepto que ahora tiene de esta actividad. Esta meta puede ser una llamada lejana del enseñar como en el presente del alumno es experimentada.

La función psicológica: es la tercera característica importante de la psicología de campo cognoscitivo, se refiere a los acontecimientos. Se entiende que psicológico significa estar de acuerdo con la lógica de una mente o de una inteligencia crecientes. Para ser psicológico en sus esfuerzos, el psicólogo de campo ha de ver al mundo a través de los ojos de la persona que está aprendiendo. Para describir psicológicamente una situación, es preciso describir la situación a la que se hace frente un individuo. Tal situación debe ser vista como una pauta de relaciones entre la persona y el ambiente que proporcionan y limitan la oportunidad. Una vez establecida esta estructura, el problema consiste en utilizar las estructuras y los métodos adecuados para tratar con la dinámica de la conducta subyacente.

La necesidad, psicológicamente definida es el ejemplo de una construcción. No tiene longitud, ni anchura, ni espesor o masa, sin embargo es un concepto determinante y funcional en los estudios de la actividad humana.

Los psicólogos de campo cognoscitivo usan, a sabiendas las construcciones que van más allá de los datos observables. Las construcciones proporcionan un medio de salvar la brecha entre las leyes generales que no pueden ser observadas y las funciones individuales de las personas que pueden ser registradas como datos.

La importancia de la situación: es la cuarta característica definitiva de la teoría del aprendizaje del campo cognoscitivo es que un estudio siempre comienza con una descripción de una situación, como un todo (campo) y procede a especificar y detallar analíticamente los diversos aspectos de la situación. En ningún momento se consideran como elementos aislados los aspectos de un campo.

El principio de contemporaneidad: es la quinta característica esencial de la psicología de campo cognoscitivo, se refiere a la contemporaneidad; significa literalmente todo a un tiempo. Un campo psicológico o espacio vital es una construcción de tal naturaleza que contiene psicológicamente todo lo que está teniendo lugar con relación a una persona

específica en un momento dado. La unidad de tiempo, vista macroscópicamente, puede abarcar algunas horas y hasta semanas. Sea cual sea el lapso, todo va sucediendo al momento.

El uso del concepto de campo psicológico implica que todo lo que afecta al comportamiento en un momento dado, debe quedar representado en el campo que existe en este momento y que sólo los hechos que forman parte de un campo presente pueden afectar la conducta. Para entender la actual estructura de la personalidad de una persona es con frecuencia conveniente y necesario buscar en la historia personal del individuo. Pero esta búsqueda es tan sólo un medio para conocer la estructura actual de su espacio vital. El campo psicológico de una persona que existe en un momento dado puede contener, tanto el ambiente actual como los puntos de vista de esta persona acerca de su futuro y de su pasado. Debemos hacer hincapié en que cualquier pasado o futuro psicológicos es una parte simultánea de un campo psicológico que existe en un momento dado, psicológicamente, no hay pasado ni futuro, excepto en lo que interfiere en el presente. "En vista de que ni el pasado (físico) ni el futuro (físico) existen en este momento, no pueden tener ningún efecto en el presente", es decir la forma de concebir el tiempo es netamente existencial.

Consecuentemente, las metas de una persona como un hecho psicológico existen en el presente también constituyen una parte esencial de su espacio vital. El contenido de las metas puede estar en lo futuro y tal vez nunca se realice. La naturaleza de una expectativa no depende de que el acontecimiento llegue a suceder.

Por medio de la continuidad de los espacios vitales, los campos psicológicos pasados tienen su "huella" --residuo-- en el campo presente que influye en la conducta de una persona.

La huella es una región o condición del espacio vital presente que tiene similitud con una característica de los espacios vitales anteriores. En otras palabras, la huella significa que hay cierta similitud de las regiones de espacios vitales sucesivos. Cuando una persona utiliza un conocimiento adquirido con anterioridad para resolver un problema presente, el conocimiento es un ejemplo de huella y con lo anterior también se hace referencia al desarrollo y la dinámica de la personalidad desde un enfoque psicoanalítico

Durante el desarrollo de una persona, se verifica una ampliación de su perspectiva temporal: el pasado y el futuro psicológicos adquieren mayor significación. Un niño

pequeño vive casi exclusivamente en el presente. Su perspectiva temporal incluye sólo un inmediato pasado y futuro. Pero a medida que va creciendo la perspectiva de tiempo tiende a expandirse. Por ello los remotos acontecimientos del pasado y del futuro adquieren mayor influencia en la conducta presente. Estos acontecimientos sujetos al tiempo, ocupan tal posición central en los espacios vitales de muchos adultos, que a menudo se supone que el pasado y el futuro están ahí por su propio derecho.

Desarrollo del intelecto “aprendizaje” en la teoría de campo cognoscitivo.

En esta teoría, se comienza con el modelo de una persona y del mundo que lo rodea en cuanto es pertinente a la misma. El aprendizaje es una modificación del mundo de esta persona, tal como está representado por el modelo.

Un campo consta de las interrelaciones concurrentes en cualquier situación determinada. Una situación de campo se percibe de modo que cualquier cambio en el campo depende y afecta al individuo en ese momento.

Para un psicólogo “campo” significa el mundo psicológico total en el que una persona vive en un determinado tiempo. Incluye cuestiones pasadas, presentes y futuras, concretas y abstractas, reales e imaginarias, todas las interpretadas como aspectos simultáneos de una situación. La comprensión que tiene un individuo de su campo es su conocimiento de o la estructura cognoscitiva de su espacio vital.

El conocimiento; es un sentido básico de, o un sentimiento hacia las relaciones, es la captación de una cosa que a menudo va más allá de las simples palabras, por tanto, es comprender el sentido de un asunto. Como aquí se usa, significado denota lo que una situación quiere decir o significa. Los conocimientos de una persona no se equiparan con su consciencia, o darse cuenta, o sus habilidades para describirlos verbalmente; en un lugar, su esencia es un sentido de o un sentimiento por una norma en una situación vital.

El desarrollo del conocimiento, significa atrapar el sentido de un asunto, asir una idea comprenderla o verla a través de una situación. El conocimiento se adquiere mediante la

acción personal y en observar que es lo que sucede. El foco de aprendizaje está en ver. Ver, como aquí se usa, es en forma amplia, comprender el punto o asir la idea.

Alguno o todos los sentidos pueden estar relacionados y pueden pronunciarse la acción sensorial, (o puede ser en forma tan rudimentaria, que la persona quizá no se da cuenta de lo que está ocurriendo, es posible que crea que está aprendiendo mediante los “ojos del espíritu”

El aprendizaje es esencialmente un asunto de cambios en las estructuras cognoscitivas de los espacios vitales, hay que conocer que las diferentes maneras como ocurren estos cambios, incluyen al menos tres tipos denominados **Diferenciación, Generalización y Reestructuración.**

La Diferenciación. Es cognoscitiva y es el proceso en el cual las regiones se subdividen en otras más pequeñas, regiones del espacio vital se estructuran cognoscitivamente y se hacen más específicas. Por lo tanto la diferenciación es aprender a discernir en forma más específica los aspectos de uno mismo y de su ambiente. En la diferenciación, áreas previamente vagas e inestructuradas se hacen cognoscitivamente estructuradas y por tanto más específicas. Una persona encuentra más sentido en lo que para ella antes era dispersión y confusión.

A medida que un niño va creciendo establece diferencias entre, 1) su yo - su persona y su ambiente; 2) diferencia uno de otro los varios aspectos de su persona y de su ambiente; 3) un pasado y un futuro psicológico de su presente, y 4) los niveles de la realidad imaginativas, del nivel de la realidad concreta de su espacio vital.

La Generalización cognoscitiva. Es un proceso, por el cual se formula una idea genérica mediante la selección de algunas características comunes de un cierto número de casos individuales, e identificarlos como una clase de ideas o de objetos. Por tanto, en términos de campo cognoscitivo, la generalización surge por medio de la categorización de las subregiones de una persona en una unificada región de su espacio vital. Cuando un niño

aprende que las verduras, flores, arbustos y árboles son plantas, o un estudiante sabe que sus esperanzas, sueños, creencias y expectativas, son todas subregiones de una "futura" región en su contemporáneo espacio vital, está generalizando. Un estudiante de educación profesional, por medio de la diferenciación de varios ejemplos de aprendizaje, puede desarrollar un concepto generalizado, aprendizaje, que se adapta a todo aprendizaje en cualquier situación.

La Reestructuración. Una persona no sólo diferencia y generaliza su propio espacio vital en nuevas regiones. sino que, simultáneamente reestructura su espacio vital; cambia los significados de las regiones respectivas con relación a él mismo y entre ellas. La reestructuración significa que se definen o vuelven a definirse las direcciones en el espacio vital; se aprende cuáles acciones conducirán a cuáles resultados. Se hace esto por la percepción de significativas relaciones de diferentes regiones funcionales del espacio vital. Por tanto, la reestructuración consiste en separar ciertas regiones que ha estado enlazadas y enlazan ciertas regiones que han estado separadas. De esta manera una persona llega a ser un individuo pensante. A medida que una persona aprende, continúa diferenciándose y generalizándose tanto a sí misma como a su ambiente, pero también reestructura las regiones diferenciadas y generalizadas de su espacio vital. de tal modo que les da nuevos significados. De esta manera, una persona llega a ser, o al menos debería convertirse en un mejor pensador.

Un cambio en la estructura cognoscitiva, por la diferenciación, generalización y reestructuración, quiere decir un cambio en el significado. Cuando un acontecimiento tiene significado, su posición y dirección psicológicas están determinadas; se sabe que acciones conducirán a determinados resultados. Esta es la base del hábito. Los hábitos están relacionados con las metas; de hecho la esencia de la psicología del campo cognoscitivo es que toda la conducta humana es deliberada. Una situación tiene significado cuando señala el curso de una acción. Si la misma y su significado se perciben al mismo tiempo, entonces la persona exhibe un hábito. Éste posibilita que una persona actúe inteligentemente.

En resumen, de acuerdo con la teoría del aprendizaje de campo cognoscitivo, se puede decir que una persona aprende por la diferenciación generalización y reestructuración de

sus esquemas y de su ambiente psicológico, de manera que se adquieren nuevos conocimientos y significados, por tanto, realiza modificaciones en la motivación, pertenencia a grupos, perspectiva de tiempo, e ideología, por consiguiente, obtiene el control de sí misma y de su mundo.

Dentro del enfoque que la psicología de campo cognoscitivo hace de la situación escolar que cada maestro y cada estudiante sea considerado como una persona y su ambiente psicológico interactuando. La exclusiva función de un maestro es completar y suministrar conocimientos útiles a los estudiantes, para ayudarlos a adquirir elementos útiles, y lograr armónicas y adecuadas personalidades, es decir sean más inteligentes. Para realizar esta funciones, un maestro debe conocer la estructura y la dinámica de los espacios vitales, tanto de los estudiantes como del suyo propio *

*Morris L. Bigge y M.L. Hunt. Bases psicológicas de la educación.

CAPITULO II

RENDIMIENTO ESCOLAR

Definiciones:

En su sentido etimológico, la palabra rendimiento proviene del latín "rendere" que significa vencer sujetos, someter una cosa al dominio de uno, dar fruto o utilidad a una cosa. Es decir, rendimiento es la productividad que alguien o algo proporciona. Pone en relación a utilidad de algo con el esfuerzo realizado (Repeto, 1984)

La noción de rendimiento se utiliza para caracterizar toda relación entre dos hechos susceptibles de ser medidos, de los que uno puede aparecer como consecuencia de otro. En la enseñanza como en todas las actividades humanas que tienden a lograr objetivos definidos, la verificación de los resultados en su conjunto se le llama "rendimiento escolar" (L.A. Mattos, 1981).

Aguarío (1984). Define el rendimiento escolar como, el resultado (acopio y análisis), obtenido de pruebas de conocimientos, aplicando unidades precisas y normas objetivas de calificación expresadas en términos numéricos.

Camarena y Gómez (1986). Señalan que el aprovechamiento escolar es una manifestación del comportamiento escolar de los alumnos, expresado a través de notas o calificaciones, siendo éstas un indicador de los logros de los estudiantes.

Por otra parte cualitativamente, el rendimiento escolar consiste en una suma de transformaciones que se operan en varias áreas de la personalidad del estudiante. Estas transformaciones se originan en base a los conocimientos y habilidades adquiridas por el alumno durante el curso escolar.

Las investigaciones de **Bricklin y Bricklin (1981)** sugieren que por lo menos el 80% de los estudiantes de rendimiento insuficiente, el mal se debe a las tensiones emocionales. La mayoría de los estudiantes del rendimiento bajo desde sus primeros pasos por las aulas fueron influidos por factores que no les permitió el desarrollo satisfactorio de su potencial cognoscitivo, por lo que se vuelven chicos de rendimiento bajo crónico, aunque tengan un coeficiente intelectual promedio, no progresan en sus estudios y son los futuros desertores o profesionales mediocres.

La frustración resultante de realizar un trabajo en forma deficiente produce tensión en el estudiante, lo que le limita a ser perseverante y constante en sus tareas escolares y esto redundará en un aprovechamiento deficiente.

De acuerdo con Bricklin y Bricklin (1975), las causas del aprovechamiento escolar insuficiente pueden clasificarse en cuatro categorías.

Las causas físicas se refieren a deficiencias orgánicas de la vista, oído, etc.

Las causas pedagógicas o métodos de enseñanza que no logra estimular al estudiante y en consecuencia no aprende.

Las causas sociológicas se refieren al ambiente que de alguna manera subestima la educación.

Las causas emocionales o psicológicas se refieren a la adaptación personal, conflictos emocionales, autoconcepto, autoestima, vida afectiva, etc.

Andreani Dentici (1975). En su obra "Aptitud mental y Rendimiento escolar" presenta una relación de los resultados más sobresalientes de investigaciones acerca del bajo rendimiento escolar y sus causas; las cuales se mencionan a continuación.

- a.- El fracaso escolar puede deberse a la lentitud de maduración intelectual.
- b.- El ritmo de madurez entre muchachas es más rápido que en muchachos de la misma edad.
- c.- La orientación de la inteligencia hacia lo concreto más que hacia lo abstracto.
- d.- Factores ambientales.
- e.- La clase social a la que se pertenezca.
- f.- Otras causas como pueden ser un medio familiar conflictivo entre padres, hermanos, padres e hijos, una educación familiar demasiado severa o demasiado indulgente, y en general cualquier elemento ansiogeno.

Algunos estudiantes presentan desórdenes en sus funciones psicológicas básicas tales como la percepción, memoria y conceptualización, lo cual se hipotetiza que causan o contribuyen a las deficiencias en el aprendizaje.

Otro de los problemas que afectan el proceso de aprendizaje es el aspecto emocional, porque cualquier estudiante que esté en un estado de alteración afectiva o emocional cualquiera que sea su origen, este no le va a permitir desempeñarse con eficiencia ya que su capacidad de concentración, atención y otras funciones intelectuales se van a ver afectadas.

Heyneman (1979). Al respecto de la falta de confianza en sí mismo y la baja autoestima. Encontró que los niños con baja estima en sí mismos aunque provengan de un hogar estable y un nivel económico adecuado presentan bajo aprovechamiento. Por lo que concluye que el rendimiento escolar se ve afectado más por la confianza en sí mismo y un buen nivel de autoestima, más que por el estrato social al que se pertenezca.

Brembeck (1985). Menciona que el rendimiento escolar está aparentemente determinado en un grado sustancial por los factores ambientales de la familia y de la escuela.

Personalidad y aprovechamiento escolar.

Varias clases de testimonios indican que el reducido ajuste de la personalidad va asociado con el aprovechamiento escolar inferior. Los alumnos de alto rendimiento en la escuela indican menos problemas y se caracterizan por rasgos como: elevada integración del yo, independencia, madurez y responsabilidad a presiones culturales. Se ha encontrado que el concepto positivo de sí mismo va asociado con aprovechamiento superior. El éxito académico se correlaciona con metas realistas, confianza en sí mismo y metas ocupacionales definidas.

No es de sorprenderse que el desajuste de personalidad se correlacione negativamente con aprovechamiento escolar superior, todos los síntomas de dicho desajuste interfieren evidentemente de una u otra manera, con los factores cognoscitivos y motivacionales que fomentan el aprendizaje y el aprovechamiento a largo plazo.

El desajuste de la personalidad y el aprovechamiento escolar inferior se relacionan positivamente con el estatus social inferior, con el marginamiento cultural y en consecuencia también entre sí. Los signos más comunes de desajuste de la personalidad, asociados con estas condiciones, consisten en: **poca duración de la atención, hiperactividad, reacciones agresivas, bajo nivel de aspiraciones académicas e inmadurez.**

Psicológicamente hablando, los cambios del desarrollo del individuo durante la adolescencia son muy reales y urgentes como para pasarlas por alto. Por consiguiente la educación debe ocuparse de los problemas que la juventud considera importantes. Si los jóvenes perciben que la escuela desatiende sus problemas, reaccionaría perdiendo interés en

las áreas académicas valoradas por la escuela sintiéndose culpable de preocuparse por asuntos supuestamente triviales

En las investigaciones de Hurlock que abarcan de 1976 a 1987 dice que: Un estudiante de bajo rendimiento escolar es un alumno que parece no dar de sí académicamente todo lo que podría, de acuerdo a lo obtenido en un test de inteligencia. Se desempeña por debajo de su capacidad comprobada, es un alumno que trabaja a menos de dos terceras partes de su capacidad. Su trabajo puede no ser malo en comparación con lo que hacen sus compañeros de clase, pero es inferior a lo que es capaz de hacer.

El bajo rendimiento escolar se encuentra estrechamente relacionado con situaciones emocionales que llevan al alumno a no interesarse por los estímulos externos, o en ocasiones a mostrarse retraído o por el contrario sumamente inquieto.

El rendimiento de los escolares como ya se expuso con anterioridad se ve afectado por varios factores, pero el factor concreto que concierne específicamente a los alumnos son los llamados internos.

El factor intelectual: lo representa el índice de capacidad mental del alumno, los conocimientos básicos adquiridos en relación con su edad y con el grado escolar que curse, y el conjunto de hábitos de estudio y destrezas que posea y domine.

El factor psicológico: lo integran la estructura de la personalidad del estudiante, las características de su vida afectiva, el tipo de relación que guarde con su familia y compañeros, la capacidad de juicio que posea, además de las variables motivacionales.

El factor social: lo compone la problemática que se deriva de la adaptación del alumno a su marco social, las características del grupo al que pertenece y su papel dentro del mismo, la actitud o conducta que asume consigo mismo y con los otros.

Hurlock (1987). En la adolescencia, el bajo rendimiento escolar puede manifestarse de manera más intensa que en la infancia, en esta etapa las causas más comunes por las que se rinde de manera insuficiente se pueden dividir en cinco grupos.

- 1.- Influencias Hogareñas: Las presiones paternas hacia el adolescente, la rebeldía natural de esa etapa hacia la autoridad, el escaso interés de los padres hacia las actividades del hijo.
- 2.- Las lecciones tediosas, los profesores antipáticos, los hábitos de estudio deficientes.
- 3.- Los planes vocacionales. Si la meta del estudiante se concreta a la obtención de un certificado o diploma su motivación para hacer más de lo necesario será débil.

4.- El rechazo social La hostilidad producto del rechazo por los padres aumenta la insatisfacción del adolescente consigo mismo y éstos refuerza la tendencia a rendir insuficiente.

5.- Inmadurez. Los adolescentes que son inmaduros para su edad tienden a rendir por debajo de su capacidad, en comparación con aquellos que presentan una madurez media o superior.

Pontellano (1989). Sostiene que los problemas de tipo emocional son los que con más frecuencia obstaculizan el desarrollo del aprendizaje, durante esta época de la adolescencia, porque es un periodo de muchos cambios en todos los aspectos de la vida. El adolescente se da cuenta que trabaja de manera poco satisfactoria en comparación con los parámetros establecidos por la familia y los profesores y esto en vez de motivarlo, le produce alta tensión emocional que no le permite desempeñarse de manera más eficiente, con este estado de insatisfacción, se produce en el joven una pérdida de confianza en sí mismo y por consecuencia una autoestima baja.

Haddad (1991). Plantea que el aprovechamiento está influido por una serie de factores relacionados y no relacionados con la escuela. Encontrando que, mientras las variables “escolares” resultan débiles y de poca consistencia, las no relacionadas con la escuela, así como las características de los alumnos, son elementos importantes para predecir el aprovechamiento.

Ledezma Reyes M. (1992). En su trabajo “Rendimiento escolar y depresión en adolescentes” Menciona varios aspectos interesantes; En la etapa de la adolescencia, el fracaso escolar constituye el fenómeno más constante que se ve acompañado por un trastorno depresivo subyacente.

LA ADOLESCENCIA.

La adolescencia es el periodo del desarrollo, durante el cual las personas en crecimiento sufren la transición de la niñez a la edad adulta. Las personas de la sociedad occidental reconocen generalmente la adolescencia como un periodo de marcados cambios. A menudo se considera a los adolescentes como un problema para ellos mismos, así como causa de irritación para los adultos. Por tanto es de gran interés para los profesores de estudios de secundaria y a nivel técnico comprender este periodo. También los profesores de todos los grados pueden resultar beneficiados al conocer y comprender el desarrollo humano.

El significado psicológico de la adolescencia.

La adolescencia se puede definir psicológicamente de dos maneras distintas, es un organismo biológico al mismo tiempo activo y pasivo, o es una persona psicológica que siempre se mantiene interactiva con su ambiente psicosocial. Se considera que el adolescente es un ser interactivo, la idea clave del segundo enfoque, es que una persona es dinámicamente intencional, que está en el centro de la contemporánea formulación tanto de sí misma como de su propio ambiente, es lo que hace de su organismo y de todos los rasgos que considera como suyos, de igual manera, su ambiente es lo que él hace de lo que los demás creen que le rodea.

Desde este punto de vista de la psicología de campo cognoscitiva, la adolescencia es el resultado de lo que los adolescentes hacen psicológicamente de sí mismos y de su ambiente, durante el periodo en que de niños y jóvenes se van convirtiendo en adultos. La posición interactiva se relaciona, íntimamente con la psicología del campo cognoscitivo, el psicólogo o maestro que opere dentro de la modalidad del campo cognoscitivo, siente la necesidad de abrirse paso dentro de los espacios vitales de los adolescentes, para poder ver las cosas como ellos las ven.

Primero se ocupan de formular hipótesis del porqué tan a menudo la adolescencia es un periodo de tensión y someten a prueba estas hipótesis a la luz de las en apariencia liberadas

acciones de los adolescentes. Sin embargo, al formular y probar sus hipótesis, toman en consideración los datos disponibles que han podido observar por medio de estudios tanto conductistas como cognoscitivos, por consiguiente, si la psicología conductista se centra en la consideración de un organismo biológico, la del campo cognoscitivo lo hace teniendo en cuenta la naturaleza psicológica de una persona. La idea de organismo sugiere un mecanismo de pasividad humana, por el contrario la de persona sugiere deliberación e interactividad.

Cambios fisiológicos

El cuerpo de una persona es la fachada con la que se enfrenta al mundo. Aunque los cambios físicos, en sí, pueden no ser la explicación adecuada de los cambios psicológicos de la adolescencia, tienen no obstante, suficiente importancia como para merecer consideración especial. Están incluidos la disminución de la frecuencia del pulso, aumento en la presión arterial y del volumen total respiratorio, y disminución del metabolismo.

Los cambios fisiológicos que son características únicamente de la adolescencia, caen dentro de tres categorías: cambios sexuales, cambios en las dimensiones del esqueleto y cambios en la química del cuerpo. La madurez de los órganos sexuales y el desarrollo de la potencia sexual, son las características más impresionantes de la adolescencia.

La transición de la niñez al estado adulto puede ser muy doloroso y difícil, pero no necesariamente, lo que pasa es que los valores de los adultos en la cultura occidental así lo hacen. Las normas culturales de occidente hacen que los adolescentes se encuentren con restricciones sucesivas cuando están en ambientes sociales y para las que están muy mal preparados y que, por lo general no encuentran solución satisfactoria.

Aunque los padres y los adultos tienen ideas definidas sobre la forma como debería realizarse esta transición de la niñez a la edad adulta. comúnmente estas ideas parecen sin sentido a los adolescentes, quienes son los que tienen que efectuar el cambio. Es preciso que los adolescentes encuentren su lugar en una sociedad compuesta no sólo de sus iguales,

sino también de adultos a los que, como ciudadanos y miembros activos de la sociedad, futuros patronos, padres y votantes debe adaptarse.

Esta adaptación significa que debe aprender a ser socialmente aceptable y acomodarse a las tradiciones, costumbres y hábitos de su grupo. Los grupos con los que los adolescentes se identifican, ejercen influencia en casi todos sus actos. Así afectan su modo de hablar, sus valores morales, su indumentaria y su modo de comer.

Algunos subproductos de la interacción de los grupos son los modismos, los apodos, el lenguaje típico y las ambiciones. La aprobación de estos grupos es tan subyugante que los adolescentes quedan virtualmente esclavizados a las costumbres del grupo y supeditados a ciertas normas, ideales y actitudes. Esto es aplicable tanto negativa como positivamente.

Las relaciones del adolescente con la sociedad adulta

El adolescente no sólo debe aceptar que tiene un cuerpo que se está transformando y que también debe ajustarse a nuevas formas motoras y sensoriales, sino que esta obligado a adaptarse a un mundo de gente y de situaciones en las que desempeña un papel nuevo y diferente. Aunque, al menos, superficialmente cree sentirse competente, para realizar estos ajustes, su familia no tiene mucha confianza en sus habilidades, de esta manera surgen muchas fricciones e incomprensiones. El adolescente afirma un anhelo de independencia más agresivamente que en cualquiera otra época de su vida, pero ni económica ni vocacionalmente puede escapar de la dependencia de su familia y hogar.

Por tanto, muchos adolescentes, en la sociedad actual, se consideran casi inútiles y tiene resentimientos hacia las situaciones que los hacen sentirse así. Si la sociedad les ofreciera oportunidades adecuadas para participar en empresas significativas, ya que los conflictos entre adultos y adolescentes son un fenómeno común en las sociedades occidentales en las que el alto grado de utilidad determina las formas de pensar y de conducta, las muchas incongruencias y contradicciones de la sociedad adulta hace doblemente difícil a un adolescente ajustarse a la sociedad y comprenderla.

Cuando los valores de una familia y los de los grupos de iguales del adolescente se contradicen, los conflictos no se hacen esperar. A menudo los adolescentes se siguen considerando niños mucho más tiempo del que debieran y del que justifica su desarrollo biológico, la conducta consiguiente hace que los adultos con quienes conviven se pregunten por qué no crecen y actúan de acuerdo con la edad. Es raro que un adolescente en nuestra sociedad, repentinamente tenga conciencia de que es "mayor" le falta la evidencia de algún suceso trascendente como los ritos en que eran iniciados los muchachos y muchachas de ciertas culturas primitivas.

A medida de que la estructura social se torna más desarrollada, los gustos adquiridos y las motivaciones se tornan más numerosas y complejas y quizá causen más inhibiciones o coerciones. Esto es particularmente cierto para personas que pertenecen a los estratos sociales medios y superiores de una sociedad desarrollada, la mayor parte de las formas de expresar los gustos y motivaciones de un adolescente provienen de los niveles sociales de su grupo particular. Así, en las relaciones sexuales, como en otros aspectos, siente la necesidad de mantenerse al mismo nivel de su grupo.

Los factores interpersonales de la adolescencia son igual o más importantes que los fisiológicos. Puesto que los factores clave de las situaciones interpersonales y sociales son las personas, los psicólogos de un campo cognoscitivo colocan a las personas psicológicas en el centro de la escena. La psicología de campo cognoscitivo es, por tanto, una psicología interpersonal y social, que constituye un vehículo efectivo para poder caracterizar a la adolescencia.

El aspecto psicológico y social de la adolescencia es un rasgo más importante. Reconocen que los cambios del comportamiento que se supone son características de la adolescencia, parece que a primera vista facilitan un excelente apoyo para un concepto biológico y que la adolescencia está relacionada con las hormonas sexuales y con ciertos periodos de crecimiento. Sin embargo señalan, que aún cuando el desarrollo biológico es relativamente el mismo en diferentes sociedades, los estudios antropológicos y sociológicos indican que la conducta típica de las edades adolescentes varía mucho de una a otra cultura. Por lo tanto

es de poco valor tratar de describir de forma generalizada y biológicamente fundamentada, la conducta del adolescente.

En nuestra cultura los dramáticos y rápidos cambios, hacen de la adolescencia un período de crisis. Los niños y los jóvenes completan su desarrollo psicológico hacia la edad adulta, por la experimentación de al menos cinco clases de cambios en las estructuras cognoscitivas de sus sucesivos espacios vitales que son.

- 1).- Cambios en la identificación o afiliación a un grupo
- 2).- Crecientes conflictos en la motivación.
- 3).- Intensificación del conocimiento de sí mismo.
- 4).- Confusión ante las formas y funciones corporales.
- 5).- Modificaciones de las perspectivas de tiempo e imaginativas.

Hay que hacer mención que todos estos cambios son modificaciones de la manera como los jóvenes se perciben a sí mismos y al ambiente, y que tanto el ambiente como el yo percibidos constituyen, los dos juntos, un espacio vital. Un adolescente puede desear no querer pertenecer por más tiempo al grupo infantil y a su vez darse cuenta de que aún no es aceptado por el grupo de adultos. Puede existir una situación inversa; que quiera seguir identificado con su grupo infantil, y sentirse al mismo tiempo “empujado” al estado adulto. En ambos casos, está en una situación parecida a la que psicológicamente se conoce como el hombre marginal.

El hombre marginal es el que está en la frontera entre los dos grupos. Por tanto, está a mitad de camino entre los dos y no es miembro completo de ninguno. Además, a menudo ambos grupos lo tratan de una manera ambigua. En una situación semejante el adolescente encuentra que sus padres, maestros y otros adultos así como sus compañeros, se comportan con él ambigualmente. Los síntomas característicos de un hombre marginal son la inestabilidad emocional y la exagerada sensibilidad. Hasta cierto grado, esta conducta puede encontrarse en la mayoría de los adolescentes.

Al mismo tiempo que un joven puede encontrarse identificado, experimenta también cierta “confusión”. Su posición en relación a sus compañeros del grupo, depende del grado de su

conformidad. Psicológicamente la transición de un niño a la edad adulta, es comparable al cambio de una persona a una nueva ciudad. No se sabe lo que puede encontrar allí. Un niño que entra en la adolescencia o un adolescente en la edad adulta, pisan un terreno movedizo y nunca saben si están haciendo lo "correcto".

El adolescente ya no desea pertenecer a un grupo que reconoce que tiene menos privilegios que el de los adultos, pero al mismo tiempo sabe que no es aceptado plenamente por éstos. Por tanto tiende a ser supersensible y pasa con facilidad de un extremo al otro y reconoce perfectamente las limitaciones de sus compañeros más jóvenes que todavía son unos "niños". Consecuentemente la incertidumbre respecto a su papel provoca ambigüedad en su motivación. Por consiguiente experimentan una carencia de fijación social, excepto con su grupo de compañeros, de esta manera no saben cuando continuarán siendo considerados como niños, además también cuando desean actuar como adultos. no tienen el conocimiento del mundo de éstos. en el que están entrando. E incluso tienen muy poca idea de las consecuencias de las diversas clases de la conducta de los adultos.

La ampliación de los espacios vitales del adolescente para incluir tanto las funciones infantiles como las del adulto, produce situaciones ambiguas, a menudo muy difíciles de resolver por la carencia de suficiente preparación. El resultado de todo ello es el aumento de las tensiones emocionales.

Por consiguiente los conflictos y la falta de adaptación de las motivaciones del adolescente provoca que los adultos sientan que los adolescentes manifiestan una inadecuada apreciación de los valores, una inestabilidad emocional, tendencias a adoptar posiciones extremas y, a veces asumir indebidas muestras de timidez o de abierta agresión.

También en sus experiencias cotidianas encuentran una gran diversidad de conflictos religiosos, políticos, económicos y de valores ocupacionales, que son alentados por los grupos con lo que se ha identificado. A menudo, estos conflictos se personalizan como conflictos individuales en la motivación de los adolescentes.

Un periodo de transición como la adolescencia, se caracteriza por un impacto de las subregiones emergentes, están insuficientemente estructuradas cognoscitivamente, y su estructuración no es todavía completamente firme. Esto quiere decir que los cambios se producen fácilmente en los espacios vitales de los adolescentes. Como el espacio vital del adolescente tiende a tener poco delimitada la estructuración de las subregiones, lo que para los adultos parece que es un gran cambio que cubre muchas etapas de la reestructuración de subregiones, tal vez para un adolescente implique solamente una de las etapas del cambio. Además, las fronteras de la subregión del espacio vital de un adolescente, son menos rígidas que las de los adultos y esta flexibilidad hace que las posteriores diferenciaciones sean menos drásticas.

Los objetos y actividades (regiones) dentro de un espacio vital tienen valencias (de valor positivo y negativo) de diversa fuerza. La fuerza que se correlaciona con una valencia positiva de una región o subregión, tiende a mover a la persona psicológicamente en dirección a esta región, aunque no necesariamente en forma física. De manera contraria, una fuerza que se correlaciona con una valencia negativa tiende a alejar a la persona de la región.

Por tanto, los objetos y funciones, pueden tener atractivas valencias o positivas y negativas o de rechazo. Por consiguiente las regiones o subregiones son en realidad positivas o negativas regiones de objetivos. Cualquier obstáculo que se cruce en el camino de una persona para la consecución de un objetivo, es una barrera que se opone a la obtención del mismo. Puesto que las direcciones psicológicas de un adolescente no son claras, su conducta será probablemente menos efectiva de lo que había sido en las anteriores situaciones infantiles.

Esto significa que un adolescente se encuentra en un estado de movimiento psicosocial, por lo que pasa de un campo perfectamente estructurado a uno que no lo está. Esto crea inestabilidad emocional y puesto que una persona y su ambiente provoca inestabilidad de una mayor región del espacio vital : la persona.

Intensificación del conocimiento de sí mismo

El conocimiento de sí mismo significa lo que una persona cree que es, y lo que está haciendo de acuerdo con ello. Desde el nacimiento, el *yo* es un constante proceso emergente y evolutivo. Con todo, el conocimiento de sí mismo se agudiza a medida que conoce mejor los grupos con lo que está asociado. La personalización y la socialización, son procesos complementarios. Aunque un grupo es algo diferente de las personas que lo forman, su misma existencia depende de estas personas. A su vez, el organismo humano, sin la asociación con algún grupo social, simplemente continuaría como un verdadero organismo biológico; no podría surgir ningún *yo* o ninguna persona.

Un adolescente es muy consciente de sí mismo, aunque a veces sufre una verdadera agonía de autoconsciencia cuando trata de adaptarse con una nueva constelación de significados. Algunas evidencias de esta intensificación del conocimiento de sí mismo del adolescente, es su inclinación a la conversión religiosa, en algunos momentos al sentimiento de absoluta futilidad de todo ello y su reiterativo idealismo, rebelión o cinismo.

Un adulto puede mirar el desaseo en el vestir de un adolescente, y llegar a la conclusión de que la juventud se despreocupa por todo. Sin embargo si llegase a conseguir la confianza plena del mismo adolescente, vería que está profundamente preocupado por muchas cuestiones, de las cuales la de mayor importancia es el afianzamiento de un *yo*, del que tiene mucho conocimiento aunque no llega a comprenderlo.

Confusión relativa de la apariencia del cuerpo y sus funciones.

Aunque el cambio fisiológico no es por sí mismo suficiente para intranquilizar a un adolescente, su cambio corporal, con sus nuevos potenciales para sentir y comportarse, constituye una región de su espacio vital que es particularmente íntima e importante. aunque muchas personas hablan de sus cuerpos y de sí mismas como si fuesen dos cosas idénticas psicológicamente. sus cuerpos son también parte de su ambiente y como tales son considerados. Un joven estructura su cuerpo de una región de su espacio vital, de la

misma manera que percibe otras partes de su ambiente. Su cuerpo psicológico es el que deduce de su cuerpo biológico.

Perspectivas de la realidad y del tiempo.

En este periodo la percepción sufre cambios profundos y también ocurren las más agudas, distinciones que separan los niveles de la realidad concreta e imaginativa.

La habilidad del hombre para relacionar el tiempo es uno de sus más característicos rasgos. Se desarrolla desde el nacimiento hasta la edad adulta, pero en la adolescencia hay una definida expansión de su esfera de acción paralela al crecimiento físico.

Si se considera que los niños piensan en periodos de días, semanas o meses, para conseguir sus metas, los adolescentes lo hacen pensando en años. A medida que una persona se va desarrollando, más recuerdos de un distante pasado y más anticipaciones de un proyectado futuro figuran en las motivaciones de su actual comportamiento.

La visión del futuro incluye perspectivas presentes, temores y esperanzas que se proyectan en el ámbito del tiempo. Además esos temores y las esperanzas son característicos del nivel imaginativo de su espacio vital.

Sin embargo las expectativas, esperanzas, temores y sueños, son una parte vital y ejercen influencia en la actual y concreta conducta. Pero un adolescente hace una diferenciación más definida relativa a las perspectivas del tiempo de tal forma que sus metas, ideales o valores y las realidades de la vida se tomen en cuenta para el desarrollo de las ambiciones reales y de las expectativas, por lo que un joven típico necesita hacer cambios bastante notables en sus perspectivas y en su estilo de vida en el lapso de unos pocos años, sin tener a menudo un adecuado y objetivo plan de vida.

Tareas de Desarrollo de la Adolescencia.

Según Havighurst, (1955), las tareas de desarrollo de la adolescencia generalmente son:

1. Lograr nuevas relaciones y más maduras con compañeros de la misma edad de ambos sexos.

2. Lograr un papel social masculino o femenino.
3. Aceptar su condición física y utilizar su cuerpo en forma efectiva.
4. Lograr independencia emocional de los padres y otros adultos
5. Alcanzar la seguridad de una independencia económica.
6. Elegir y prepararse para una ocupación.
7. Prepararse para el matrimonio y la vida familiar.
8. Desarrollar sus habilidades intelectuales y los conceptos necesarios para la competencia cívica.
9. Desear y lograr una conducta responsable ante la sociedad.
10. Adquirir un conjunto de valores y un sistema ético que sirvan de guía a su comportamiento.

Estas tareas de desarrollo manifiestan ciertas características comunes:

- 1).- Están orientas y centradas en el comportamiento.
- 2) - Hacen necesaria una gran diversidad de aprendizajes.
- 3).- La oportunidad para lograrlos tiene lugar durante restringidos periodos.
- 4).- Son comunes a todos los jóvenes.
- 5).- Definen áreas que interesan a los adolescentes.

Las necesidades psicológicas no surgen dentro del organismo o del ambiente. Sino sólo por la interacción del individuo con su ambiente, solamente por medio de la percepción y la manipulación del ambiente una persona traza sus propias tareas, esto es, desarrolla tensiones y necesidades.

La intensidad de las tensiones corresponde al grado de las necesidades, el cambio de metas o la eliminación de barreras en el camino hacia una meta así como llegar a la misma, pueden traer la liberación de la tensión. Mientras una tarea no realizada perpetúa un estado de tensión, la satisfacción de una necesidad va acompañada de la liberación de la tensión.

Existen otras perspectivas teóricas que también han estudiado el desarrollo de la adolescencia como la corriente psicoanalítica que propone que la llegada de la preadolescencia o pubertad está marcada por un aumento general de la energía instintiva que no está limitada a ningún conjunto definido de tendencias sino que refuerza indiscriminadamente todas las fuerzas instintivas. Las aprensiones y las actitudes libidinales y agresivas, que se mantenían reprimidas, adquieren por consiguiente nueva intensidad, surgen a la superficie y rompen la barrera entrando a la conciencia

A progenitores y maestros les resulta sorprendente verificar los cambios que ello produce. El adolescente se torna goloso hasta el punto de la voracidad, es desaseado y desprolijo, revoltoso y descortés, se hace brutal con los niños más pequeños y los animales. La masturbación y otros hábitos autoeróticos son frecuentes, como así también las actividades sexuales con otros niños, formaciones reactivas tales como el asco, la vergüenza, la piedad, que parecían haberse arraigado firmemente en la estructura de la personalidad, se tornan ineficaces.

Muchos niños varones pierden su interés por ocupaciones activas, se tornan difíciles en la escuela, asociales, de humor variable y retraídos. En los casos en que es posible penetrar en sus temores y fantasías, resulta evidente que su mente se halla ocupada, hasta el punto de excluir otros intereses, con imágenes sexuales; pensamientos agresivos y deseos de muerte.

El preadolescente se encuentra en un estado constante de conflicto interno. Su psique se ha convertido en un campo de batalla donde una sexualidad fuerte, perversa y agresiva lucha contra fuerzas represivas igualmente fuertes. Simultáneamente acepta y vive su vida instintiva y la rechaza. Esta doble actitud explica la mayoría de los elementos de su conducta, sus lapsos en materia de adaptación social, sus manifestaciones indómitas y groseras, sus actos perversos homosexuales, pero también sus cambios de humor, su infelicidad, su sentimiento por ser proscrito.

Cada una de estas manifestaciones corresponde a una u otra fase de su conflicto interno la conducta hostil hacia los progenitores y hermanos de sexo opuesto explica la necesidad de

protegerse de las fantasías sexuales que a ellos se refieren. Dado que su proximidad física acentúa la tentación y la lucha consiguiente, la vida familiar durante este periodo es en extremo insoportable y el deseo de aislarse de la familia, de ingresar en alguna forma de vida grupal, de sumarse a actividades grupales constituye por consiguiente un deseo saludable por parte del niño preadolescente, que el medio debe estimular.

Con los comienzos de la madurez física, se hace sentir una poderosa ola de impulsos genitales que añade cambios cuantitativos anteriores. En consecuencia, el interés libidinal se aparta de las apetencias pregenitales y se liga a las tendencias genitales. Los deseos genitales, así como las emociones, metas y objetos que con ellos se conectan asumen un papel prominente mientras que los impulsos libidinales pregenitales se desdibujan y pasan a segundo plano

El resultado inmediato es el de una mejoría en la apariencia del muchacho adolescente, en quien todo en síndrome de grosería agresividad y conducta perversa que desvanece para dejar lugar a actitudes masculinas más adultas. Lo normal es que este aumento biológicamente condicionado de la sexualidad genital sea lo suficientemente poderoso como para establecer la organización sexual adulta normal, que se caracteriza por el hecho de que el deseo de relación genital adquiere precedencia sobre todas las demás apetencias, y por la consiguiente reducción de los impulsos pregenitales (perversos) al papel de elementos subsidiarios sin importancia.

En un gran número de individuos, no obstante, el desarrollo sexual temprano y la educación sexual han fallado en algún aspecto. Simultáneamente con la reorganización de los impulsos sexuales, en el campo de la vida emocional debe cumplirse otra tarea igualmente difícil. El adolescente debe apartar finalmente sus deseos de los objetos del pasado (madre, padre, hermanos y hermanas como substitutos posteriores) y ligarlos a un nuevo objeto exterior al círculo familiar. Es normal que esto no se produzca sin tropiezos.

Muchos adolescentes sólo pueden romper los vínculos que los ligan a la familia con la ayuda de violentas vicisitudes y con inversiones de los sentimientos que pasan del amor al

odio; esto incluye con frecuencia la rebelión contra los progenitores en todos los aspectos de la vida cotidiana. Algunos adolescentes no logran escapar del patrón original de la constelación familiar y eligen figuras maternas y paternas como compañeros sexuales. Algunos pueden funcionar emocional o sexualmente, sólo cuando los nuevos objetos son los inversos de los de la niñez tanto en su apariencia personal, como con respecto a su status social, sus actitudes morales, etc. Los varones cuya actitud femenina hacia el padre era marcada durante la niñez, desarrollan actitudes homosexuales pasivas en la adolescencia.

Es común que, debido a una serie de cambios internos y de duelos, en la adolescencia se experimente muchas y muy variadas emociones, entre ellas un estado de depresión. ¿Como se dan tales sentimientos depresivos en este momento de la vida? El adolescente rompe con todo aquello que lo ata al pasado, es decir, la infancia. Para forjar una nueva imagen de sí mismo. El proceso lleva tiempo y mientras logra construir su nuevo ser, va quedando en él una honda sensación de vacío difícil de llenar. Las pérdidas del adolescente son múltiples y simultáneas.

Duelos que se Viven Durante la Adolescencia.

De acuerdo con Aberastury (1991), el adolescente realiza tres duelos fundamentales:

1) **Duelo por el cuerpo infantil perdido.** Se halla en el origen fisiológico del proceso, cuando el niño se ve cubierto con nuevas formas y funciones que aún no reconoce como propias y que van más allá de su voluntad. Sobre ello un profesor de educación media dice: "Se confunde el adolescente al despertar cada mañana con un cuerpo nuevo. Se confunden el padre y la madre al despertar cada día con un niño nuevo en un cuerpo apenas conocido". Aquí también se tendrá que definir hombre y mujer para toda la vida, lo que implica un duelo por la bisexualidad perdida.

2) **Duelo por la identidad y el rol infantil.** De pronto ya no se es un niño, por lo que hay que aceptar obligaciones nuevas y dejar de lado la dependencia hacia los adultos. En estos momentos se da la lucha entre el hijo y los padres el ser grande para algunas cosas y chico para otras.

3) Duelo por los padres de la infancia. La relación con los padres cambia y surge la necesidad de independencia y de nuevas relaciones significativas fuera de casa. El adolescente observa los trabajos y deberes de los mayores y piensa que tendrá que llegar a adulto y cargar también con esos problemas. Compara su flaqueza con la tarea que le espera y siente mucho miedo de su existencia.

El joven está presionado por las urgentes necesidades del **ello** y las exigencias del **super yo**, por lo que suelen alternar entre periodos de conductas arrebatadas de tipo sexual o agresivo y repentinas conductas moralistas, junto con sentimiento de culpa, vergüenza e inferioridad, por los actos cometidos; mientras que el **yo** aún no gana suficiente estabilidad.

La sociedad también impone factores estresantes al adolescente y lo hace lidiar con prohibiciones sexuales, libertad limitada, presiones para que se integren a un grupo, alcancen dentro del rol éxitos académicos y hallen su rol dentro de cada cultura. Constantemente se les recuerda que están construyendo su futuro, que tienen que escoger carrera, prepararse para un matrimonio y lograr una aceptación social.

Muchos adolescentes se rebelan contra los padres haciéndose daño a sí mismos, otros adolescentes se vuelven inquietos y agitados (buscan aventuras constantemente). Hay en el adolescente depresiones crónicas que no corresponden a anomalías del proceso de crecimiento y a circunstancias externas, sino que presentan síntomas parecidos a los de los pacientes adultos. Entre ellas la hiperactividad, el uso de drogas, la rebeldía, la afiliación a pandillas, la delincuencia y la promiscuidad. en este sentido la depresión en la adolescencia iguala a la del adulto.

Erickson explicó que en la adolescencia el concepto de tiempo se encuentra distorsionado, parece muy largo. Por ello cualquier sentimiento desagradable o cualquier acto que crea miedo y vergüenza se vive como una experiencia irrevocable que durará eternamente. Recordemos también que aún no existe madurez suficiente para dar a cada evento su justa proporción. El adolescente es extremo, para él las cosas son “o todo o nada” y tiende a

responder a eventos poco importantes de la misma forma dramática que respondería a un incidente de gravedad

Inteligencia y adaptación (El Desarrollo Cognoscitivo).

De acuerdo con la teoría cognoscitiva de Piaget una de las diferencias afectivas más importantes entre el pensamiento de los adolescentes y el de los adultos es que cuando los adolescentes comienzan a usar las operaciones formales, aplican un criterio de lógica pura para evaluar el razonamiento acerca de los acontecimientos humanos. Este es su egocentrismo. Los adolescentes no pueden efectuar una apreciación completa de la forma en que está ordenado el mundo, pero una vez que adquieren la capacidad de generar incontables hipótesis, también creen que lo mejor es lo que es lógico; todavía no diferencian entre el mundo lógico y el "real".

Otra característica de importancia es el desarrollo afectivo que consiste en los aspectos finales de la formación de la persona. En los años de la adolescencia, conforme evolucionan las operaciones formales, los niños comienzan a tener sus propios sentimientos u opiniones acerca de la gente. "Hasta los 12 o más años, los sentimientos, que son de tipo concreto, se vierten en los objetos y en otras personas"

Estos sentimientos y opiniones son opiniones *autónomas* que tienen su origen en el desarrollo de la autonomía durante la etapa de las operaciones concretas. Gran parte de estos sentimientos son idealistas —por lo menos en apariencia—. En este periodo, los niños adquieren *sus propias ideas* acerca de las ideas

Piaget distingue entre la responsabilidad y el yo, y considera que están orientados en direcciones contrarias. El yo está orientado hacia lo individual. "es actividad centrada en sí mismo" La personalidad está orientada hacia el mundo social.

El yo comienza a evolucionar durante los primeros años de vida. Según Piaget, los aspectos finales del desarrollo de la personalidad sólo empiezan a evolucionar en la transición de la adolescencia a la vida adulta. Esto comprende por necesidad "la subordinación del yo al ideal colectivo" Entonces el motivo o fuerza de adaptación para que evolucione la

personalidad es “cuestión de fusionar el trabajo personal con la individualidad propia”. (Piaget 1981).

La formación de la personalidad se debe a la organización autónoma de las reglas y los valores durante la etapa operativa concreta. A medida que el adolescente trata de manera inconsciente de ajustarse a la sociedad y más tarde al mundo del verdadero trabajo, hay cierto sometimiento del yo a determinadas formas de disciplina.

La personalidad, por lo tanto es consecuencia de los esfuerzos del individuo autónomo para adaptarse al mundo social del adulto.

Moral:

El desarrollo del razonamiento moral se inicia en la etapa sensomotora y alcanza sus niveles más altos cuando las operaciones formales y el desarrollo llegan a su culminación.

Para Piaget, los desarrollos cognoscitivo y afectivo son el equivalente intelectual de la adaptación biológica al medio. Conforme nos adaptamos biológicamente al medio, nos adaptamos también intelectualmente. Mediante la asimilación y el ajuste, organizamos y estructuramos el mundo externo. El concepto de adaptación, es un concepto de motivación. Las adaptaciones se efectúan cuando el individuo tiene una necesidad o un valor. La fuente principal de necesidades para la adaptación, es el desequilibrio. Las adaptaciones, incluidas las intelectuales, no son automáticas ni ineludibles.

El resultado es un relativo fracaso para distinguir entre su punto de vista... y el punto de vista del grupo que desea reformar. Pero creemos que con el egocentrismo de la adolescencia existe mucho más que el mero deseo de disentir; más bien es la manifestación del fenómeno de falta de diferenciación, el adolescente atraviesa por una fase en la que considera que su pensamiento tiene un poder ilimitado, por lo que los sueños de un futuro glorioso en el que transforma el mundo mediante ideas... no parecen ser sólo fantasías sino también acción eficaz que por sí misma modifica el mundo empírico y por lo tanto a menudo cuestionan a los adultos, deja de sentirse inferior a los adultos y comienza a considerarse igual a ellos; se imagina convertido en un miembro de la sociedad que desempeña un papel y ejerce una profesión en ella.

Entre el razonamiento de los adultos y de los adolescentes hay una diferencia que es su número de estructuras y esquemas. El desarrollo de nuevos esquemas o nuevas áreas de conocimiento no se detiene al captarse las operaciones formales. A medida que el individuo sigue teniendo nuevas experiencias, sigue desarrollando nuevos esquemas y conceptos. En general, la gama de experiencias del adulto es mucho mayor que la de los adolescentes. Por tanto, comparado con el adolescente promedio, el adulto típico posee más estructuras o "contenido" en qué aplicar la fuerza del razonamiento del adolescente típico.

Aunque Piaget no se propuso explicar todo el comportamiento del adolescente, sí estableció un importante vínculo entre el desarrollo cognoscitivo, el desarrollo afectivo y la conducta en general.

La explicación que Piaget da de la conducta del adolescente es consecuente con el resto de la teoría: considera que las características singulares del pensamiento y la personalidad del adolescente son consecuencia normal del desarrollo, esto es, mediante el desarrollo anterior del adolescente es posible explicar gran parte de su pensamiento y de su conducta. Al respecto, la evolución de las estructuras cognoscitivas antes y después de la adolescencia ayuda a explicar las características conductuales de este periodo.

En general, el adolescente es el individuo que se encuentra en la etapa de las operaciones formales y que está desarrollando, o ya desarrolló las habilidades cognoscitivas y el razonamiento afectivo característicos de esta etapa. Las operaciones lógicas le permiten al niño razonar con lógica acerca de una amplia gama de problemas lógicos, se supone que ya se ha completado el desarrollo cualitativo de las estructuras cognoscitivas.

El adolescente típico cuenta con el aparato mental necesario para resolver problemas lógicamente. Se cree que las características del pensamiento del adolescente —las cuales lo hacen único— se deben en parte al nivel de desarrollo cognoscitivo y afectivo del niño y a su correspondiente pensamiento egocéntrico

Egocentrismo

El egocentrismo es un compañero constante del desarrollo cognoscitivo. En cada nueva etapa de crecimiento mental, la incapacidad del niño para diferenciar adopta una forma distinta y se manifiesta en un nuevo conjunto de conductas. Así una de las características del pensamiento relacionada con *todas* las estructuras cognoscitivas recién adquiridas es el egocentrismo, producto secundario del desarrollo mental que, en cierto sentido, distorsiona la aplicación inicial de las estructuras cognoscitivas recién adquiridas. En cada etapa de desarrollo, el egocentrismo se manifiesta de una manera particular.

Así como cada nuevo plano de funcionamiento cognoscitivo se caracteriza inicialmente por una forma de egocentrismo, lo mismo ocurre con las operaciones formales y la adolescencia. De cierto modo, del adolescente se apoderan las fuerzas del pensamiento lógico que acaba de descubrir

En el pensamiento del adolescente, el criterio para elaborar juicios se convierte en lo que es lógico para él, como si lo que para él es lógico *siempre* fuera lo correcto, y lo que para él es ilógico *siempre* fuera lo incorrecto.

El egocentrismo del adolescente consiste en su incapacidad para distinguir entre su mundo y el mundo "real". Al adolescente lo anima la creencia egocéntrica de que el pensamiento lógico es omnipotente, y ya que puede pensar con lógica en el futuro y en personas y sucesos hipotéticos, cree que el mundo debe someterse a los esquemas de la lógica más que a los sistemas de la realidad: no comprende que el mundo no siempre sigue el orden lógico o racional que él supone.

Cuando el campo cognoscitivo se amplía de nuevo con la estructuración del pensamiento formal, aparece una forma de egocentrismo. Este egocentrismo es una de las particularidades más marcadas de la adolescencia.

El adolescente, gracias a su floreciente personalidad, se considera igual a sus mayores, aunque diferente de ellos, quiere transformar al mundo para superarlos e impresionarlos. Por eso, los sistemas o planes de vida de los adolescentes al mismo tiempo rebosan de

sentimientos generosos, de fervientes proyectos altruistas o místicos, y de una inquietante megalomanía y un egocentrismo consciente.

Idealismo

Los adolescentes con frecuencia atraviesan por crisis idealistas. Poseen la fuerza del razonamiento formal, pero no pueden distinguir entre esa nueva fuerza potencial y su aplicación a los problemas reales. Tal parecería que están condenados a ser siempre los críticos idealistas de la sociedad. Pero así como paulatinamente disminuye el egocentrismo de otros periodos, también disminuye el de la adolescencia. Cuando el adolescente aprende a aplicar eficazmente la lógica a la realidad de la vida y a reconocer que no todos los acontecimientos humanos y mundanos se pueden juzgar de manera estricta con apego al criterio de la lógica.

Cuando un adolescente típico que ya efectúa las operaciones formales elabora juicios basados en el razonamiento, sus conclusiones parecen idealistas porque son "lógicas". Pero es frecuente que la lógica y el razonamiento del adolescente no tome en cuenta, (o no pueda tomar en cuenta al principio) las realidades del comportamiento humano, las cuales nada tienen que ver con la lógica.

El adolescente debe aprender a adoptar papeles realistas de adulto en el mundo real, lo que no sólo implica su desarrollo cognoscitivo, sino también, paralelamente, su desarrollo afectivo y su adaptación a la vida de los adultos. El dilema del comportamiento humano es más que un problema de lógica, y es esta perspectiva la que los adolescentes en general sólo llegan a apreciar una vez que se han enfrentado a la realidad de una manera seria y se han adaptado al mundo "real". Una vez que el adolescente encuentra el mundo tal como es, no meramente como piensa que debe o podría ser puede hacer adaptaciones que le permitan cambiar su perspectiva lógica-egocéntrica por una perspectiva lógica-realista.

Reformador

En el deseo que tiene el adolescente de transformar la sociedad, se observa una manifestación del egocentrismo de la adolescencia. Al discutir acerca de la sociedad, los adolescentes con frecuencia se convierten en los severos críticos de ésta y de sus instituciones. Con frecuencia los adultos consideran que este comportamiento es antisocial,

rebelde, irreflexivo, desagradecido y en general inadecuado y equivocado. Piaget sostiene que no siempre es así. Según él este deseo del adolescente de reformar la sociedad es normal y se puede atribuir en gran parte a sus capacidades intelectuales (que le permiten razonar acerca de cómo podrían ser las cosas hipotética y lógicamente) y a su egocentrismo.

El adolescente parece asocial y prácticamente antisocial. Sin embargo, nada puede ser menos cierto, pues reflexiona acerca de la sociedad constantemente. La sociedad que le interesa es la que desea transformar; no siente sino desdén y falta de interés por la sociedad real, a la que condena. La sociabilidad del adolescente, evoluciona mediante la interacción del joven con otros adolescentes. La interacción social de los adolescentes, tiene como objetivo básico la discusión. En parejas o en pequeñas reuniones, los adolescentes reconstruyen el mundo y se pierden en discusiones interminables como un medio de combatir el mundo real.

Así cuando el adolescente trata de poner en práctica sus teorías, sueños e hipótesis en el mundo real, éste provoca el desequilibrio y luego el ajuste de las hipótesis. La lucha por convertirse en un verdadero miembro de la sociedad es parte de la motivación que estimula el desarrollo posterior.

Aunque los desarrollos mental y afectivo del adolescente son fundamentales para el posterior desarrollo del pensamiento adulto, no garantiza un pensamiento adulto y realista. El pensamiento formal de la adolescencia es egocéntrico al principio, cuando el adolescente no distingue entre las múltiples perspectivas posibles y su pensamiento es lógico-idealista, manifestándose con frecuencia en la crítica de la sociedad y la concepción de mundos ideales. Una vez que el adolescente adopta un papel de adulto en el mundo y distingue los numerosos puntos de vista posibles, alcanza la objetividad del pensamiento en las cuestiones conflictivas y disminuye su egocentrismo. (Piaget 1980)

CAPITULO III

TEORÍA GENERAL DE LA FRUSTRACIÓN

La frustración es el bloqueo o impedimento de la conducta dirigida hacia determinado objetivo, que da como resultado un estado de perturbación interna conocido con el nombre de ansiedad o tensión psicológica. Las fuentes de la frustración pueden encontrarse en el medio externo, ya sea en forma de obstáculo, o dentro del individuo en forma de deficiencias o defectos.

Las reacciones a la frustración pueden estar orientados hacia la realidad y en forma de mecanismos de defensa del *yo*. Las primera consisten en intentos de modificar, cambiar o eliminar la situación de frustración. Por el contrario, los mecanismos de defensa tienen como finalidad defender el *yo* contra la ansiedad, pero no se orientan directamente a alterar o eliminar la situación de frustración.

Los tres tipos generales de reaccionar ante la frustración son:

a) Ataque o Agresión, b) Huida y Retirada, c) Componenda y Sustitución. Los mecanismos cuya finalidad principal es proteger al individuo contra la ansiedad son: La racionalización, represión, proyección, formación de reacciones, identificación, regresión, sustitución, compensación, desplazamiento y negación.

De acuerdo con **Rosenzweig**: La teoría sobre la frustración es un ensayo para expresar en forma concreta el punto de vista organísmico en psicobiología; proporciona una reformulación de conceptos psicoanalíticos teniendo en cuenta las posibilidades experimentales.

Siguiendo esta idea existen tres niveles para la defensa psicobiológica del organismo.

I) El nivel celular o inmunológico: se refiere fundamentalmente a los anticuerpos y que son los mecanismos que protegen al organismo de agentes infecciosos.

II) El nivel autónomo o de urgencia según la concepción de Cannon. Se refiere a la defensa del organismo en conjunto contra las agresiones físicas generales. Desde el punto de vista psicológico el nivel autónomo corresponde al miedo, dolor e ira.

III) El nivel superior, cortical o de defensa del yo que defiende a la personalidad contra las agresiones psicológicas. A este nivel se refiere de modo esencial esta teoría de la frustración donde se conjugan las tres formas de responder a las situaciones frustrantes que pueden ser de.

a) Ataque-Agresión o defensa del yo y es cuando se presenta una respuesta egodefensiva y dirigida hacia el exterior, hacia el obstáculo que esta provocando la frustración, también se puede considerar como una respuesta dirigida a adaptarse a la realidad, y se le llama **Respuesta Extrapunitiva**.

b) Huida o Retirada.- Es decir no hay una reacción directa hacia el o los factores que están provocando la frustración, no se le da demasiada importancia y se dice que es una respuesta **Impunitiva**.

c) La respuesta de componenda o sustitución por llamarle de alguna manera a esta respuesta, pero se refiere básicamente al empleo de los mecanismos de defensa que conocemos y sabemos que operan en cada individuo en mayor o menor grado, eliminando la ansiedad que nos provocan las situaciones frustrantes y entonces se relaciona con la respuesta llamada **intrapunitiva**.

Es necesario hacer notar que en un sentido amplio la teoría de la frustración propuesta así cubre los tres niveles y estos a la vez se superponen, así el dolor corresponde a la vez al primero, segundo y tercer nivel y la ansiedad en principio únicamente al tercero.

La frustración.

Cuando ocurren situaciones no esperadas y que nuestros planes o nuestros metas se ven obstaculizados, decimos que nuestro objetivo se frustra y por consecuencia el término frustración, se aplica a las circunstancias que dan por resultado la falta de satisfacción de

una necesidad o un motivo. El estado de tensión emocional interno que acompaña a tales hechos se llama comúnmente frustración. Se dice que alguien está frustrado cuando presenta desaliento o decepción por algo que pasó o dejó de pasar, que le limitó en sus metas.

Se cree que el potencial de frustración es mayor entre los seres humanos que entre los animales inferiores, en general lo es más en humanos que viven en sociedades complejas e industrializadas que los que viven en comunidades rurales y de manera más sencilla.

En una comunidad muy extensa aumenta la probabilidad de fracaso en el logro de objetivos o metas y con ello aumenta la posibilidad de frustración.

También las fuentes de frustración, pueden ser **externas** y de tipo físico o social. La frustración causada por otras personas comienza desde el momento en que nacemos. De hecho el proceso de socialización conduce inevitablemente a frustración, porque un individuo debe sacrificar algo de su libertad personal para vivir en la sociedad humana.

La frustración también puede ser **interna** porque es causada por factores existentes dentro de nosotros mismos, que impiden la satisfacción de ciertas necesidades. Por ejemplo; Una fuente personal de frustración puede ser un aspecto físico poco atractivo, inteligencia limitada, debilidad física etc. Es decir las capacidades individuales constituyen un conjunto de características que deben ser consideradas en relación con fuentes internas que generen cierta frustración.

La tolerancia a la frustración.

Los individuos difieren considerablemente en sus reacciones a la frustración y al estrés. Una persona da pasos constructivos por superar un obstáculo, mientras que otra sueña con el éxito. Un individuo se vuelve energético ante la frustración, mientras que otro reacciona con apatía.

Algunas personas tienen poca capacidad para superar aún la más trivial de las frustraciones de la vida, mientras que otras parece que tienen una capacidad casi ilimitada para superar

todos los obstáculos. El término tolerancia a la frustración se aplica al grado y la duración del estrés que un individuo tolera sin sufrir desorganización de su personalidad.

En la tolerancia a la frustración no solo vemos diferencias entre los individuos sino que las observamos también en la misma persona. En ciertos días, por ejemplo, superamos con más facilidad pequeñas frustraciones mientras que otras veces podemos reaccionar con enojo y tensión desproporcionados.

Los factores que se relacionan con la intensidad de la frustración son:

- a) La fuerza del motivo
- b) Tipo de barrera y obstrucción
- c) Disponibilidad de metas substitutivas
- d) Experiencia previa
- c) Estabilidad personal
- f) Participación del yo
- g) Distancia a la meta

Fuerza del motivo: En general cuanto más fuerte es el motivo más intensa es la frustración cuando se impide satisfacer el motivo.

Tipo de barrera: La satisfacción de un motivo es impedida por alguna barrera u obstrucción que puede ser fácilmente superada, esto hace que la frustración probablemente sea más intensa, pero cuando tenemos ante nosotros alguna barrera que no podemos superar, tal como un voto en contra cuando tratamos de formar parte de un grupo particular, la tensión resultante es mas intensa, además si la barrera u obstrucción parece arbitraria o sin razón, es probable que experimentemos frustración más intensa.

Disponibilidad de sustitutos: Si se dispone de metas substitutivas de igual a casi igual atracción, entonces experimentamos menos frustración.

Experiencia previa: Supongamos que un hecho frustrante produce “x” grado de frustración, si este hecho va precedido de otro como el de la frustración, será más intensa, de algún modo la frustración tiende a ser acumulativa.

Estabilidad personal: Como vimos en la sección anterior la estabilidad personal o emocional se relaciona con la tolerancia a la frustración. En general, el individuo con una historia de inestabilidad emocional es menos probable que soporte los efectos de la frustración. La persona inestable tiene potencial para reaccionar a cualquier situación de frustración con mayor inestabilidad que un individuo emocionalmente estable.

Participación del yo: Las frustraciones que ofrecen amenazas directas a la concepción que tenemos de nosotros mismos es probable que sean sentidos íntensamente (McHase y Ludvigson 1964).

Reacción a la frustración

Cada uno de los muchos modos de reacción a la frustración puede ser clasificado como “reacciones orientadas hacia la realidad” o como “reacciones de mecanismo de defensa”. Las reacciones orientadas según la realidad, comprenden modo de ajuste, que representa medios relativamente directos de enfrentar el problema, constituyen intentos para modificar, cambiar o suprimir la situación de frustración.

Por otra parte los mecanismos de defensa comprenden distorsiones de la realidad dirigida a defenderse contra la ansiedad, pero no van directamente orientados hacia la finalidad de alterar o suprimir la situación de frustración.

Reacciones orientadas hacia la realidad

Existen tres tipos generales de reacción orientadas hacia la realidad:

- 1) Ataque y agresión
- 2) Huida y retirada
- 3) Componendas y sustituciones.

El ataque y agresión: la respuesta de conducta agresiva, se da cuando va dirigida a modificar la situación frustrante aunque no sea una conducta deseable, es decir si la ira y el enojo se dirige hacia afuera, también se le denomina extrapunitiva y egodefensiva.

La huida y/o retirada: es observada con frecuencia cuando la conducta agresiva no es dirigida hacia nadie o nada, es decir no se da ninguna respuesta hacia el obstáculo y no se está resolviendo nada, se dice que es una respuesta impunitiva. En muchos casos las situaciones de frustración no son vencidas ni por el ataque de agresión ni por la huida o retirada y a tales situaciones se dan las componendas o sustituciones.

Las reacciones a la frustración: como se puede observar no siempre están orientadas hacia la realidad y dirigidas hacia la supresión de la fuente de frustración, algunas veces son distorsiones de la realidad destinadas no a resolver el problema sino simplemente a protegernos contra la ansiedad. Dichas reacciones reciben el nombre de mecanismos de defensa y a pesar de que existen diferencias individuales en lo que se refiere al grado en que se emplean estos mecanismos, se observan en la conducta de todos los seres humanos.

Uno de los mecanismos de defensa más común es la racionalización. Cuando racionalizamos, encontramos razones lógicas pero falsas, para nuestra conducta pasada, presente o futura, estas razones nos protegen porque nos evitan admitir nuestra debilidad y nuestras fallas. Los mecanismos de defensa, siempre se presentan de manera inconsciente porque cuando son empleadas no admitimos haberlos empleado.

En muchos casos no es fácil percatarse de la diferencia que existe entre las explicaciones orientadas hacia la realidad y las racionalizaciones. Las verdaderas racionalizaciones pueden ser identificadas por cierto número de signos claramente definidos:

- Porque andamos en busca de razones para explicar nuestra propia conducta.
- Por la falta de solidez de las razones, cosa que somos incapaces de admitir, o si la admitimos, los intentos para justificar todavía mayor cantidad de racionalización.
- La emocionalidad, cuando se pone en duda las razones encontradas.

La represión: es un mecanismo de defensa que ocupa una posición central en la teoría Freudiana de la personalidad. Se cree que es causa de gran parte de las cosas encerradas dentro del inconsciente. De acuerdo con Freud, la ansiedad es una clase de dolor que conduce a la represión.

Dos clases de impulsos o sentimiento es probable que sean reprimidos en nuestra sociedad; los agresivos y los sexuales. Los sentimientos reprimidos, según ya lo hemos observado continúan influyendo sobre la conducta a pesar que el individuo no se percate de esos mismos sentimientos.

En opinión de Freud, La represión difiere de la supresión y el olvido. La supresión es considerada como un fenómeno consciente y voluntario, mientras que la represión se piensa que es inconsciente e involuntaria. Justamente como una persona no se percata de la racionalización de su conducta, así tampoco se percata de la represión. La distinción que existe entre la represión y el olvido, no es muy clara, sin embargo podemos decir que los datos olvidados son en su mayor parte irrecuperables, mientras que las represiones pueden ser traídas a la conciencia mediante tratamiento terapéutico

La proyección es otro mecanismo de defensa común, consiste en atribuir los propios rasgos, actitudes o procesos a otras personas. Casi sin excepción el individuo que hace la proyección se da cuenta de que los pensamientos, sentimiento o impulsos proyectados, son malos, indignos y peligrosos.

Como se observa “la proyección” es una reacción defensiva por medio de la cual un individuo; a.-) Descarga la culpa de sus diferencias, errores y malas acciones en otros. b.-) Atribuye a otras personas sus impulsos, pensamientos y deseos inaceptables.

Formación de reacciones. En algunos casos, cuando los impulsos o sentimientos generan ansiedad, el individuo reacciona dando fuerte expresión a los sentimientos opuestos. La madre que se siente turbada por ideas recurrentes de que ella puede perjudicar a sus hijos, también puede mostrar formación de reacciones. En tales casos el individuo no se da cuenta de sus verdaderos sentimientos y por lo general manifiesta una conducta opuesta. Así la madre que siente hostilidad hacia sus hijos, se puede transformar en una madre sobreprotectora.

La Identificación: Puede ser considerada en cierto sentido como lo opuesto a la proyección, nos identificamos con alguna idea o sentimiento, asumimos ciertas

características de las personas admiradas. Desde el punto de vista de los valores positivos, la identificación puede proporcionar a una persona ambiciones, ideales, finalidades. Por otra parte cuando la identificación se exagera puede conducir a una disociación de la realidad.

Regresión: Cuando una persona emplea el mecanismo de defensa de la regresión, vuelve o regresa al tipo de conducta que corresponde a una edad más joven. Por tanto la regresión se considera una reacción ante una situación difícil y frustrante. Casi todas las situaciones de tensión psicológica que producen frustraciones pueden conducir a la regresión. En la persona menos trastornada la regresión puede revelarse en forma de tendencias negativistas o agresivas.

El aislamiento: Se refiere a la reducción de participación del yo, para protegerlo de las situaciones frustrantes, este mecanismo con frecuencia se observa en los procesos de neurosis obsesiva.

Desplazamiento o sublimación: Es descargar sentimientos reprimidos, generalmente de hostilidad sobre objetos que causan menos conflicto que los que originaron o suscitaron las emociones.

Negación: Proteger al yo de la realidad desagradable negándose a percibirla no enfrentándose a ella.

Anulación: Es contrarrestar deseos o actos "inmorales" por expiación.

La sustitución: Es el reemplazo de ciertos impulsos no aprobados o inaceptables por sentimientos de la misma especie, con los que son aprobados o aceptados. De esta manera el deseo de dar rienda suelta a los sentimientos negativos o agresivos, por medio de actos agresivos declarados, como un ataque físico, los podemos observar como un partido de fútbol o un encuentro en un ring de boxeo, deportes que son aceptados socialmente.

Los impulsos sublimados, entonces son impulsos sustituidos de la expresión original a natural de un impulso o un deseo y que a la vez va en armonía con el impulso o deseo innatos socialmente aceptables.

La compensación: es otra forma de sustitución un poco diferente de la sublimación, por lo regular la compensación se describe como el intento de vencer un defecto o deficiencia que existe en cierto aspecto de la actividad, sobresaliendo en algún otro aspecto.

Otras reacciones a la frustración, además de los mecanismos de defensa, cuya lista se ha mencionado en las secciones precedentes, la frustración puede producir **apatía, fantasía, fijación o estereotipia.**

La apatía o tendencia a la indiferencia a la inactividad o falta de atención con frecuencia se presenta cuando se reprimen los impulsos agresivos así por ejemplo un niño inseguro que es castigado con gran severidad por su conducta agresiva puede hacerse apático.

La apatía es uno de los síntomas característicos de un grupo de mayor importancia de enfermedades mentales. La apatía en estos casos debe ser considerada como un mecanismo de defensa en contra de la ansiedad y es originada por la incapacidad para resolver los problemas de un modo eficaz. Al adoptar inconscientemente una actitud de “no me importa”.

Fantasía: Es otra conducta de defensa observada en las personas. La fantasía en el individuo mentalmente adecuado, proporciona una válvula de escape de urgencia para sentimientos poderosos que de otra manera no podrían ser expresados.

Fijación: Es la interrupción del desarrollo de la conducta normal durante un tiempo variable. Un individuo de esta especie, cuando llega a la adolescencia puede contentarse con permanecer tan íntimamente atado a sus padres que nunca emprenderá las actitudes heterosexuales propias de esa edad. Se dice que se ha fijado en esa etapa del desarrollo, por la fuerte dependencia que tiene para con sus padres.

En el caso en que el individuo experimenta graves frustraciones en cualquiera de las etapas del desarrollo, los psicoanalistas creen que la personalidad de los sujetos probablemente se fije en una etapa. Freud creía que cuando el amamantamiento o la succión propias de la etapa oral son frustradas, el individuo nunca se sobrepone a las fuertes tendencias de dependencia, y continúa usando la boca como un órgano de placer.

Existe frustración cada vez que el organismo encuentra un obstáculo o una obstrucción más o menos insuperable en la vía que lo conduce a la satisfacción de una necesidad vital cualquiera.

Se denomina “stress” (presión) a la situación estímulo que constituye este obstáculo, la espera del organismo que corresponde a esta presión puede concebirse como un aumento de tensión.

Se distinguen dos tipos de frustración:

- a) Frustración primaria o privación. Se caracteriza por la tensión y la insatisfacción subjetivas que se deben a la ausencia de una situación final necesaria.
- b) Frustración secundaria. Se caracteriza por la presencia de obstáculos en la vía que conduce a la satisfacción de una necesidad.

Como se ve, es esencialmente a la frustración secundaria a la que se aplica la definición de frustración que se dió antes. A la exploración de este segundo tipo de frustración se refiere el Test de Rosenzweig. En el ejemplo anterior se podría decir que hay frustración secundaria si el sujeto que tiene hambre se ve privado de comer por la presencia de un visitante inoportuno.

Las presiones (“stress”) pueden clasificarse según dos perspectivas. Por un lado, en pasivas y activas; por otro, en externas e internas.

Una presión es pasiva cuando está constituida por un obstáculo insensible sin que éste sea por sí mismo amenazador. Se llama activa si además de tener el carácter de insensibilidad de la presión pasiva es peligrosa por sí misma.

La presión activa es, pues, una situación que produce a la vez una insatisfacción y un peligro. La presión se denomina externa si se refiere a un obstáculo situado afuera del individuo; interna si se hace referencia a un obstáculo situado en su interior.

La combinación de estos cuatro tipos permite distinguir cuatro direcciones de la presión:

- a) Presión pasiva externa. Un ejemplo sería la puerta cerrada de una habitación que contiene los alimentos y para la cual el sujeto que tiene hambre no posee la llave.
- b) Presión activa externa. Un ejemplo sería un policía encerrando a un individuo que tiene hambre, obstaculiza la vía que conduce al lugar donde está el alimento, entonces hay una presión activa externa o sea el policía.
- c) Presión pasiva interna. Implica la impotencia del individuo para responder a la frustración debido a sus limitaciones físicas personales.
- d) Presión activa interna. Este tipo es el origen de los conflictos que estudia en particular el psicoanálisis freudiano. El conflicto clásico resulta del encuentro entre dos necesidades de tendencias opuestas y de intensidad igual que constituyen la presión activa e interna.

Respuestas a la frustración.

Las respuestas a la frustración pueden verse desde tres perspectivas principales y diferentes.

1. Tipos de respuestas según la **economía de las necesidades frustradas**. Se distinguen dos tipos principales:

- a) Respuestas de persistencia de la necesidad. Este tipo no tiene en cuenta sino el destino de la necesidad segmentaria frustrada. Sobreviene constantemente después de toda frustración. Corresponde más o menos a la presión pasiva.

b) Respuestas de defensa del yo. Este tipo tiene en cuenta el destino, de la personalidad completa. No se da más que en ciertas condiciones especiales de amenaza contra el yo. Corresponde más o menos a la presión activa.

2. Respuestas de defensa del yo. Rosenzweig propuso una división en tres grupos. Esta división es la base de la interpretación del test de frustración.

a) Respuesta extrapunitiva. Son aquellas en las que el individuo atribuye agresivamente la frustración a personas o cosas exteriores. Las emociones asociadas con las respuestas extrapunitivas son la cólera y la irritación.

En cierto número de casos, la agresión primero se inhibe y luego encuentra su expresión en forma indirecta como respondiendo al mecanismo analítico de la proyección. Esta clase de extrapunitividad patológica proyectiva está ilustrada por la paranoia.

b) Respuestas intropunitivas. Son las respuestas en las cuales el individuo atribuye agresivamente la frustración a sí mismo. Las emociones que se asocian con las respuestas intropunitivas son la culpabilidad y los remordimientos. Los mecanismos psicoanalíticos que corresponden son: el desplazamiento y el aislamiento. El aspecto patológico de las respuestas intropunitivas se ilustra por la psicastenia y en particular por los comportamientos obsesivos.

c) Respuesta impunitiva. Difieren de las dos precedentes en el sentido de que la agresión no se encuentra como fuerza generadora. Hay en ellas el ensayo de evitar formular un reproche tanto a los otros como a sí mismos y encarar la situación frustradora en forma conciliatoria. El mecanismo psicoanalítico que corresponde es la represión. El aspecto patológico lo representan ciertas manifestaciones hísticas.

3. Respuestas de persistencia de la necesidad. con meta más limitada que las reacciones de defensa del yo, éstas tienen por fin satisfacer la necesidad específica frustrada por algún

medio. Su naturaleza la ilustran los conceptos psicoanalíticos de sublimación y de conversión.

b) Tipos de respuesta según su rectitud. Esta perspectiva permite encarar las diversas respuestas repartiéndolas en forma continua entre dos extremos:

-Respuestas directas, las cuales se hallan estrechamente adaptadas a la situación frustrante en la prolongación de la necesidad inicial.

-Respuestas indirectas, más o menos sustitutivas y cuyo máximo entra en el dominio del simbolismo.

c) Tipos de respuesta según su carácter más o menos adecuado. Toda respuesta a la frustración desde el punto de vista biológico es adaptativa. El organismo trata a todos los casos de restaurar su funcionamiento integrado restableciendo su equilibrio. Si se contempla el problema en el plano temporal puede decirse que las respuestas son adecuadas en la medida en que representan tendencias progresivas más bien que regresivas de la personalidad. Las respuestas que tienden a ligar al sujeto de modo indebido a su pasado o a interferir con las reacciones posteriores son menos adecuadas que aquellas que lo dejan libre para resolver una situación nueva cuando sobrevenga. En la práctica puede definirse con cierta precisión este carácter para las respuestas de persistencia de la necesidad y las respuestas de la defensa del yo

-Respuestas de persistencia de la necesidad. Pueden individualizarse dos tipos extremos:

1) Persistencia adaptativa. El comportamiento persiste en línea recta hacia su fin a despecho de los obstáculos.

2) Persistencia no adaptativa. El comportamiento se repite indefinidamente y sin sentido.

-Respuestas de defensa del yo:

Respuesta adaptativa. Se halla justificada por las condiciones existentes: por ejemplo, un individuo que no tiene las aptitudes necesarias fracasa en una empresa. Si él está consciente y responsable de su fracaso, la respuesta es adaptativa.

Respuesta no adaptativa. La respuesta no está justificada por las condiciones existente: por ejemplo, aquel que se acusa de un fracaso que en realidad se debe a las faltas de otras personas tiene una respuesta no adaptativa.

Tolerancia a la frustración

Se define por la aptitud de un individuo para soportar una frustración sin pérdida de su adaptación psicobiológica, es decir, sin recurrir a tipos de respuestas inadecuadas.

El concepto de tolerancia debe compararse también con dos principios psicoanalíticos:

1. El principio del placer y de la realidad. En el niño el principio del placer implica la satisfacción inmediata de todo lo que desea. Poco a poco el individuo va tomando consciencia de la realidad y su conducta tiene en cuenta también las consecuencias más lejanas posibles, además de la satisfacción inmediata. Esta noción esencial de la capacidad para retardar la satisfacción se halla implícita en el concepto de tolerancia a la frustración.

2. El principio de la debilidad del yo. Desde el punto de vista psicoanalítico el principio del placer está en juego cuando el sujeto adopta reacciones inadecuadas de la defensa del yo, pues éstas son los medios para proteger la personalidad del displacer asociado con la frustración. Puesto que sólo un yo débil necesita defenderse por métodos tan inadecuados, el concepto analítico de debilidad del yo se presenta, evidentemente, relacionado con la noción de tolerancia a la frustración.

El concepto de tolerancia a la frustración tiene dos ventajas sobre los conceptos psicoanalíticos precedentes: en primer lugar, puede expresarse en forma cuantitativa. Por otra parte implica la existencia de diferencias individuales en lo que se refiere a ciertos

umbrales de tolerancia a la frustración. Estos pueden contemplarse, por un lado, según la gravedad de la presión. (existe para cada sujeto una zona comprendida entre dos intensidades de la presión dentro de la cual la respuesta del sujeto a la frustración es adecuada).

Por otro lado puede admitirse que existen diferencias en el grado de tolerancia a la frustración según los diversos aspectos de la misma personalidad. Estas zonas de baja tolerancia a la frustración corresponderían a los "complejos" de la teoría psicoanalítica. Los individuos neuróticos y psicóticos serían, desde ese punto de vista, los que tendrían muchas zonas de poca tolerancia, mientras que el sujeto normal estaría caracterizado por un alto grado general de tolerancia a la frustración.

Esta aptitud de tolerancia a la frustración implica evidentemente la existencia de un proceso inhibitorio puesto que, como ya se indicó, la frustración se acompaña de un aumento de la tensión y la satisfacción de una descarga de tensión. La inhibición que es la base de la tolerancia a la frustración dependería de la capacidad para mantener esta tensión y para evitar una descarga de la misma.

Se hace notar que el concepto de tolerancia a la frustración tiene implicaciones en la esfera intelectual. Así como en la esfera afectiva, la tolerancia a la frustración implica la capacidad para aplazar una satisfacción inmediata, del mismo modo en la esfera intelectual.

El pensamiento simbólico o abstracto, envuelve la capacidad de organismo para retener ciertas impresiones después de que el estímulo se ha suprimido y para responder de modo selectivo después de cierto lapso. Por este medio del pensamiento puede elevarse desde el plano concreto inmediato al plano abstracto, simbólico o conceptual. En los dos casos hay cierta capacidad para la respuesta no inmediata. Y esta capacidad en ambos casos, por otra parte, se desarrolla con la maduración.

CAPÍTULO IV

TEST DE FRUSTRACIÓN DE ROSENZWEIG

Descripción de la prueba

El "Picture Frustration Study" (P:F: Rosenzweig), es una prueba que trata de poner de manifiesto las reacciones de los examinados, utilizando los principios generales de la teoría de la frustración.

En principio, la prueba se encuentra entre el Test de asociación de palabras de Jung y el test de TAT de Murray. Se parece a este último en que utiliza dibujos como estímulo con el fin de favorecer la identificación por parte del examinado. Difiere de aquél en que, por un lado, el carácter de los dibujos es muy uniforme y por otro, estos dibujos se utilizan para obtener respuestas verbales relativamente simples. Se asemeja al Test de asociación de palabras por la restricción misma del estímulo que permite una objetividad relativamente elevada en la apreciación de la respuesta. El material comprende una serie de 24 dibujos, cada uno de los cuales representa a dos personajes colocados en una situación de frustración de tipo corriente.

En cada dibujo al personaje de la izquierda se le representa en el momento de pronunciar algunas palabras que describen, o bien la frustración del otro personaje o bien su propia frustración. Sobre la persona de la derecha hay siempre un espacio vacío destinado a contener su respuesta. Los rasgos y la mímica de los personajes se han olvidado de modo sistemático en el dibujo para favorecer la identificación.

Las situaciones representadas en la prueba pueden dividirse en dos grupos principales:

A) Situaciones de obstáculo al yo (Ego-Blocking).

Estas son las situaciones en las cuales un obstáculo cualquiera, personaje u objeto interrumpe, defrauda o de cualquier manera directa frustra al examinado. Existen en la prueba 16 situaciones de ese tipo que son las siguientes: 1, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 22, 23 y 24.

B) Situaciones de obstáculos al superyó (Superego-Blocking).

Se trata de aquellas en las cuales el examinado es objeto de una acusación, hecho responsable o juzgado por otra persona. Existen en la prueba 8 situaciones de este tipo: 2, 5, 7, 10, 16, 17, 19 y 21.

Hay una relación entre los dos tipos de situaciones en el sentido de que la situación de obstáculos al *superyó* implica que a ésta la ha precedido una situación de obstáculo al *yo* en la cual el frustrador actual fue objeto de la frustración. La distinción, por lo tanto, no debe considerarse como absoluta, pues un examinado puede interpretar una situación de obstáculo al *yo* como una de obstáculo al *superyó* y viceversa. En estos casos, que son excepcionales, la evaluación debe hacerse teniendo en cuenta el punto de vista del examinado.

Administración

- 1.- La prueba se puede aplicar de manera individual y colectiva.
- 2.- Dirigida a adolescentes y adultos.

Se presenta al examinado los dibujos y se leen con él las instrucciones de la primera página. Se le pide que observe el primer dibujo. El examinador lee entonces las palabras que pronuncia el personaje de la izquierda y luego pide al examinado que diga cuál es la primera respuesta y que diga tal como cree que lo haría el personaje de la derecha.

Objetivos:

1. Obtener la primera asociación del examinado.
2. Facilitar una situación de proyección en la cual el examinado se identifique con el personaje del dibujo.

Clasificación de las respuestas

La evaluación de las respuestas se basa en la hipótesis de la identificación y puede considerarse como la expresión de la personalidad del examinado

Cada respuesta se evalúa bajo dos aspectos esenciales.

Dirección de la agresión y Tipo de respuesta: La dirección de la agresión puede ser de tres formas:

- a) Respuesta extrapunitiva. La agresión se dirige hacia el exterior (E).
- b) Respuesta intropunitiva. La agresión está dirigida hacia sí mismo (I).
- c) Respuesta impunitiva. La agresión se evita y la situación frustrante se describe como carente de importancia, como si no fuera de nadie el error o como susceptible de mejorarse contentándose con esperar y conformándose (M).

Tipo de respuesta: También puede presentarse en tres aspectos diferentes.

- a) Tipo de predominancia del obstáculo. El examinado, en su respuesta, menciona el obstáculo que es la causa de la frustración en forma de un comentario sobre su severidad, de una interpretación representándolo como favorable o como poco importante. (O-D).
- b) Tipo de defensa del yo. El yo del examinado comprende la parte más importante de la respuesta y el examinado, o bien proyecta la falta contra algún otro, o bien acepta la responsabilidad o declara que la responsabilidad por la situación no le incumbe a nadie (E-D).
- c) Tipo de persistencia de la necesidad. La tendencia de la respuesta se halla dirigida hacia la solución del problema inherente a la situación frustrante y la reacción consiste en pedir ayuda a otra persona para contribuir a la solución, en colocar al examinado mismo en la obligación de hacer la corrección necesaria o en esperar que el tiempo aporte la solución (N-P).

La combinación de estas seis categorías produce factores posibles de notación (a los es necesario sumar dos variantes simbolizadas por E,I). Las letras E, I, M, se emplean para indicar las direcciones extrapunitivas, intropunitivas e impunitivas de la agresión cualquiera que sea el tipo de reacción. Para indicar el predominio de un obstáculo de marca después de la letra mayúscula correspondiente. Los tipos de defensa del yo se señalan con las letras mayúsculas empleadas solas. Para indicar las respuestas de persistencia de necesidad se utilizan los símbolos e, i, m. Se ha adoptado la convención de imprimir primero el dominio de obstáculo, después la defensa del yo y por fin la persistencia de necesidad en una disposición de tres columnas. Por ejemplo, una respuesta que necesita una notación de dominio del obstáculo impunitiva y de defensa del yo intropunitiva se indica por M-//. De la misma manera, si la respuesta no implica sino un solo factor de notación, por ejemplo, extrapunitivo de persistencia de la necesidad, se describe // e. Cuando es necesario anotar dos factores en una misma columna se les separa con, por ejemplo: /E;M/.

Se presenta a continuación, una breve definición de los 11 factores de notación incluyendo las dos variantes.

E' -La presencia del obstáculo frustrante está subrayada con insistencia.

I' -El obstáculo frustrante se halla indicado como no frustrante o como favorable de alguna manera o, en algunos casos, el examinado señala cuanto siente estar implicado en una situación que frustra a otra persona.

I'' -El obstáculo frustrante se minimiza hasta tal punto que el examinado llega casi a negar su presencia.

E -La hostilidad, el reproche, etc., se dirigen contra una persona u objeto del medio.

E -El examinado niega en forma agresiva ser responsable de una falta de la que se le acusa.

I -El reproche, la culpabilidad, etc., los refleja el examinado sobre sí mismo.

I -El examinado admite la culpabilidad, pero niega que esta culpabilidad sea total invocando circunstancias inevitables.

M -La culpabilidad por la frustración se evita porque la situación se considera como inevitable: en particular, al individuo frustrante se lo absuelve por completo

e -Se espera con insistencia que algún otro aporte una solución para la situación frustrante.

i -El examinado presenta correcciones para resolver el problema, por lo general con un sentimiento de culpabilidad.

m -El examinado expresa la esperanza de que el tiempo u otras circunstancias normales traerán una solución al problema. La paciencia y la sumisión son las características de este tipo de respuestas.

Valoración o calificación: Las respuestas dadas por los sujetos, son sometidas a un proceso de valoración y consignadas en forma de símbolos en el protocolo de respuestas. (Se anexa formato).

El fundamento de la valoración de las respuestas está dado por la misma teoría. En general se espera que cada sujeto ante una situación frustrante determinada reaccionará según una Dirección y con un tipo especial de respuesta.

La evaluación de la mayor parte de las respuestas no necesita más que un solo factor.

Ya que se tienen las respuestas en el formato correspondiente se procede a la clasificación de las mismas, en el protocolo de evaluación.

SISTEMA PARA CLASIFICACIÓN DE LAS RESPUESTAS

	PREDOMINIO DEL OBSTÁCULO	RESPUESTA EGO DEFENSIVA	RESPUESTA DE PERSISTENCIA DE LA NECESIDAD
E	<p>El examinado enfatiza la presencia del obstáculo que provoca la frustración.</p> <p>E - do = 1</p>	<p>La hostilidad, la culpa, el reproche se dirigen hacia una persona u objeto del medio.</p> <p>El examinado niega agresivamente ser responsable de la falta de que se lo acusa.</p> <p>E - ed = 2</p>	<p>Se espera que alguna persona aporte una solución para la situación frustrante.</p> <p>E - NP = 3</p>
I	<p>El examinado no considera el obstáculo como el principal factor de la frustración y en algunos casos señala su disgusto por haber complicado a otra persona.</p> <p>I - do = 4</p>	<p>El examinado se culpa a si mismo.</p> <p>El examinado admite su culpa, pero niega que ésta sea total invocando circunstancias inevitables.</p> <p>I - ed = 5</p>	<p>El examinado da soluciones, por lo general expresa sentimientos de culpa.</p> <p>I - np = 6</p>
M	<p>El obstáculo es minimizado hasta tal punto que el examinado llega casi a negar su presencia.</p> <p>M - do = 7</p>	<p>La culpabilidad por la frustración se evita, porque la situación se considera como inevitable, en particular al individuo frustrante se lo absuelve por completo.</p> <p>M - ed = 8</p>	<p>El examinado expresa la esperanza de que el tiempo u otras circunstancias normales traerán una solución al problema.</p> <p>La paciencia y la conformidad son típicas de esta respuesta.</p> <p>M - np = 9</p>

Después de la clasificación se procede a calcular el G.C.R. que significa el índice o el grado de conformidad al grupo, se realiza de la siguiente manera:

Cuando la respuesta está clasificada o es igual a la esperada normalmente, en el protocolo de clasificación se le otorga el signo + que es igual a uno. Si la respuesta obtenida coincide solamente en la dirección E = Extrapunitiva, I Intrapunitiva o M= Impunitiva, aunque esté en una columna diferente, solamente se le otorgará un valor de .5 o ½ y cuando la respuesta no coincide en nada con lo esperado tiene un valor cero.

Al final se contabilizan los uno + los .5 y se obtiene un total, que no debe ser superior a 16, ya que éste es el número máximo de respuestas que se consideran para calcular el índice de conformidad con el grupo (G.C.R.)

Posteriormente se obtiene el porcentaje que representa ese índice (G.C.R.) con base diez y seis, y finalmente el valor T en la tabla correspondiente.

Perfiles: es el segundo cálculo a realizar, se busca la frecuencia con que se presenta cada uno de los 9 factores en las columnas de la izquierda y se indica en las casillas apropiadas de los perfiles.

En este cálculo toda decisión entre los factores de notación de una situación, se calcula de modo proporcional dándole valores iguales a cada factor. No se tiene en cuenta el hecho de que los factores se presentan en una o varias de las columnas del tipo. Cuando ya se llenaron las 9 casillas se suman vertical y horizontalmente para obtener los totales, estos totales se transforman en porcentajes con base 24 ya que este es el total de los reactivos y finalmente estos porcentajes se transforman en calificaciones "T".

Esquemas: es el tercer cálculo, los esquemas son 3,

El esquema 1 expresa la frecuencia relativa de las diferentes direcciones de la respuesta sin tener en cuenta el tipo a que pertenece, es decir que se respeta la respuesta extrapunitiva, e impunitiva, y se les coloca según su valor, ordenándoles de mayor a menor, este se indica

con los signos $>$ o $<$ según corresponda, y se obtiene que el esquema de E = extrapuniti puede ser $E > I > M$, según haya sido la frecuencia de cada sentido de respuesta.

En el esquema número 2 se expresa en porcentajes relativos a la frecuencia del tipo de respuesta más que la dirección, es decir se toman en cuenta las respuestas de tipo O-D, E D, N P, e igual se colocan por ejemplo: $E > E'$: M'.m.

El esquema 3, es relativo a los porcentajes de los 3 factores más frecuentes, independientemente del tipo de dirección. Se obtiene buscando en los perfiles las 3 frecuencias más elevadas y clasificándolas de mayor a menor y podemos obtener un esquema como $E > I > M$.

Tendencias: es el último paso en la elaboración de los resultados, ocurre a veces que el examinado durante el curso del examen, cambia de modo significativo, pasando de un tipo o de una dirección en la primera parte de la prueba a otro en la segunda mitad. Todo cambio ante la forma de responder tiene importancia para la comprensión de las reacciones a la frustración.

CAPÍTULO V

MÉTODO

En la actualidad se espera que el profesional técnico funcione como enlace entre los sistemas operativo y los altos niveles de mando de una organización. Es el puente entre las ideas y la realización de las mismas, por lo que se observa, su compromiso es muy grande y por eso consideré importante estudiar alguna parte del comportamiento de los estudiantes, sin dejar de tomar en cuenta que están al final de la etapa de la adolescencia y como se sabe es una época de muchos cambios.

Por la experiencia y la apreciación directa a grupos de adolescentes estudiantes técnicos, se ha observado que ante el gran compromiso que tienen con el sistema económico, no muestran conciencia de esto, ya que su comportamiento, sus intereses, su formación escolar y su cultura dista mucho del nivel requerido para cumplir con el objetivo de este tipo de planteles.

Es por eso que ante lo observado me surgió la inquietud de indagar si existe alguna relación entre el rendimiento escolar y la frustración que pudieran presentar estos estudiantes en el transcurso de su formación profesional.

También partí del supuesto que al estar iniciando la carrera, los alumnos que eligen como opción principal el sistema CONALEP tendrán amplias expectativas de desarrollo, una actitud positiva y por consecuencia un buen rendimiento escolar, ya que como inducción a la carrera, les proporcionan información, orientación y posibilidades de desarrollo profesional a nivel técnico y por consiguiente una calidad de vida decorosa.

Al transcurrir el tiempo en sus estudios, algunos grupos presentan una actitud apática y de frustración, porque el panorama de desarrollo que les mostraron y la realidad a menudo no son acordes, porque las perspectivas que les presentaron al principio ya no existen o cambiaron y como consecuencia se tienen grupos con alumnos próximos a egresar como profesionales técnicos con comportamientos de hostilidad, agresividad, indiferencia y apatía hacia las actividades escolares, es por esto que me resultó muy importante investigar como y de que forma manejan la frustración estas alumnas y observar si existe alguna relación entre ésta y el rendimiento escolar.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. ¿Existe relación entre el manejo de la frustración indicado por el índice de conformidad (GCR) y el rendimiento escolar (promedio de calificación semestral) que presentan las estudiantes de una carrera técnica?
2. ¿Existe relación entre el tipo de respuesta a la frustración y el rendimiento escolar en alumnas de diferentes grados de una carrera técnica?
3. ¿Existen diferencias estadísticamente significativas en el tipo de respuestas que presentan ante la frustración las alumnas de 2º, 4º y 6º semestre?

HIPÓTESIS

1. **Ho.1** - No existe relación entre la forma de manejar la frustración indicada por el GCR y el rendimiento escolar obtenido por alumnas de una carrera técnica de 2º, 4º y 6º semestres.

Hi- Si existe relación entre la forma de manejar la frustración indicada por el GCR y el rendimiento escolar obtenido por alumnas de una carrera técnica de 2º, 4º y 6º semestres.

2. **Ho** - No existe relación alguna entre el tipo de respuestas a la frustración y el rendimiento escolar que presentan las alumnas de 2º, 4º y 6º de una carrera técnica.

Hi - Si existe relación entre el tipo de respuestas a la frustración y el rendimiento escolar en alumnas de 2º, 4º y 6º semestre de una carrera técnica.

3. **Ho-** No existe diferencia estadísticamente significativa entre el tipo de respuestas a la frustración que presentan las alumnas de 2º, 4º y 6º semestre de la carrera de Industria del Vestido.

Hi - Si existe diferencia estadísticamente significativa entre el tipo de respuestas a la frustración que presentan las alumnas de 2º, con las de 4º y las de 6º semestre, de la carrera de Industria del vestido.

VARIABLES

Dependiente:	La Frustración (índice de conformidad GCR, tipo de respuestas). Rendimiento escolar.
Independientes:	Nivel escolar (2º, 4º y 6º semestres). Carrera: Industria del Vestido.
Atributivas:	Sexo, Edad.

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE VARIABLES DEPENDIENTES:

FRUSTRACIÓN: Es el estado psíquico que un sujeto presenta cuando este se encamina hacia una meta y la vía para conseguirla se ve obstaculizada.

Es la presencia de obstáculos en la vía que conduce a la satisfacción de una necesidad.

ÍNDICE DE CONFORMIDAD (GCR): Es la medición de la conformidad de la respuesta del examinado con las de la media aritmética de la población.

TIPO DE RESPUESTAS: Extrapunitivas: en estas respuestas el sujeto atribuye la frustración a personas u objetos externos.

Intrapunitivas: Son aquellas donde el individuo dirige y se atribuye la agresión y la frustración a sí mismo.

Impunitivas: En esta no se dirige la agresión hacia ningún sentido, existe la intención de afrontar la frustración de manera conciliatoria.

RENDIMIENTO ESCOLAR: Es una manifestación del comportamiento escolar de los alumnos, expresado a través de notas o calificaciones, siendo éstas un indicador de los logros alcanzados.

DEFINICIÓN OPERACIONAL DE VARIABLES DEPENDIENTES:

FRUSTRACIÓN: Expresada en GCR ó índice de conformidad

Índice de conformidad: Es la sumatoria de las respuestas que coinciden con la respuesta esperada, y puede tomar valores de 0, .5 o 1 con un total máximo de 16, y se pueden expresar en puntaje natural, porcentaje y calificación T.

TIPO DE RESPUESTAS: Se representan con símbolos E= Extrapunitivas, I=Intrapunitivas, M= Impunitivas.

RENDIMIENTO ESCOLAR: Promedio de calificaciones obtenido por cada una de las alumnas durante un semestre, asignada por los maestros, tomando una escala del 1 al 10.

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE VARIABLES INDEPENDIENTES

NIVEL ESCOLAR: es el grado o semestre que cursan las alumnas

CARRERA: Industria del Vestido.

DEFINICIÓN OPERACIONAL DE VARIABLES INDEPENDIENTES

NIVEL ESCOLAR: 2º, 4º y 6º semestres.

CARRERA: Industria del Vestido. *

VARIABLES ATRIBUTIVAS

Sexo: Femenino

Rango de edad: 15 a 21 años

SUJETOS

90 estudiantes de sexo femenino entre 15 y 21 años de la carrera de Industria del Vestido del CONALEP Plantel Iztacalco I, divididos en 3 grupos. Un grupo de 30 sujetos de segundo semestre, otro grupo de 30 sujetos de cuarto semestre y un grupo de sexto semestre con 30 sujetos.

TIPO DE ESTUDIO: Ex-Postfacto, Descriptivo y de Campo

Ex-postfacto: Porque la situación a observar ya se ha dado, no se manipula ninguna variable para provocar o cambiar el curso del fenómeno.

Descriptivo: Se describe solamente la forma en que se detecte el fenómeno de la frustración, su manejo y el rendimiento escolar que las sujetas presenten, y si estas dos variables se relacionan de algún modo.

De Campo: Porque se trabaja directamente donde suceden los hechos.

TIPO DE MUESTRA

No probabilística, accidental e intencional. Es no probabilística, dada la dificultad y el costo que implicaría, obtener una muestra aleatoria, representativa y probabilística de toda la población que conforman los alumnos del sistema CONALEP.

INSTRUMENTOS

Ficha de datos demográficos

Guía de entrevista

Test de Frustración de Saúl Rosenzweig

Descripción de los instrumentos:

La ficha de datos demográficos o de identificación, está formada por el nombre, edad, sexo, carrera, semestre, dirección del sujeto, también se solicita la ocupación del padre, el ingreso del mismo, ocupación de la madre, cantidad de hermanos, lugar que ocupa el sujeto dentro de la familia, lugar de nacimiento y ocupación del tiempo libre. Ver anexos A.

En la guía de entrevista, se solicitan varios datos en total 19, todos referentes a la carrera, el sistema CONALEP y el plantel al que acuden los alumnos. Ver anexos B.

Características fundamentales de la Prueba de Frustración de Rosenzweig.

- El Test de Rosenzweig (P.F.T.) mide la frustración y está fundamentado en la teoría general de la frustración.
- Es de tipo proyectivo.

- Puede ser aplicada en forma individual o colectiva.
- Es necesario que el sujeto sepa leer y escribir.
- Consta de 2 láminas, un protocolo de respuesta y otro de evaluación. Ver anexos C.
- No hay límite de tiempo, sin embargo se le dice al sujeto que sus respuestas deben ser espontáneas y rápidas.
- La consigna es: observar los cuadros o escenas y las personas y una de ellas está hablando "Usted debe escribir en su hoja de respuesta lo correspondiente a la persona que contesta" procurando poner la primera respuesta que le venga a la mente.

PROCEDIMIENTO

Para desarrollar el presente trabajo se emplearon 3 grupos uno de 2º, uno de 4º y uno de 6º semestres con 30 sujetos cada uno, de sexo femenino, en total 90 sujetos.

Los instrumentos que se emplearon fue una ficha demográfica, con el fin de saber características específicas de la muestra que conforman los grupos, también se aplicó una guía de entrevista donde se solicitaron datos referentes a sus motivos de estudiar esa carrera, en ese tipo de escuela, así como datos en general del plan de estudios, instalaciones y maestros y el Test de frustración de Saúl Rosenzweig. Ver anexos.

Como primer paso se solicitó una entrevista con la directora del plantel. Ya obtenida la cita, se le expuso a la directora el deseo y la necesidad de realizar un estudio con los alumnos del plantel, a lo que se obtuvo una respuesta positiva y la Sra. Directora solicitó el anteproyecto.

Posteriormente se presentó el anteproyecto del estudio, con la explicación de los objetivos del mismo, una vez que fue revisado y analizado se autorizó la aplicación del estudio.

Para la aplicación de dicho trabajo solicité me indicaran en que área del plantel podía ocupar y a que grupos podía tener acceso, así como el horario en que sería factible trabajar.

Se comenzó por seleccionar un grupo de 30 alumnas de 2º semestre que tuvieran una edad entre 15 y 21 años, y se aplicó la ficha de datos demográficos y posteriormente la guía de entrevista, y finalmente el Test de Frustración de Rosenzweig.

En otra sesión se seleccionó a un grupo de 30 alumnas de 4º semestre y se realizó la aplicación de los instrumentos en el mismo orden que el grupo de 2º semestre y finalmente en un tercer evento se formó a un tercer grupo con alumnas de 6º semestre que no rebasaran los 21 años de edad.

Siempre se trabajó en el mismo sitio, fue un salón de 4.5 x 5 metros aproximadamente, como las aplicaciones se realizaron por la mañana; se empleo luz natural y no fue necesario utilizar iluminación artificial. También cabe mencionar que sólo se tuvo acceso a alumnas del turno marutino

Las instrucciones específicas para cada sesión y grupo fueron las mismas.

Se solicitó al grupo, observara y pusiera los datos que se requerían en el lugar correspondiente de la ficha demográfica, ya concluida la primera parte, contestaran de

CAPÍTULO VI

RESULTADOS

Estadística Descriptiva

A continuación se presentan los resultados en las siguientes tablas para una mejor comprensión de las características de la muestra.

TABLA No. 1 EDAD

ANOS	FREC.	%
15	11	12.2
16	16	17.8
17	17	18.9
18	21	23.3
19	13	14.4
20	10	11.1
21	2	2.2

Edad promedio 17.5.

La muestra total estuvo conformada por 90 sujetos de sexo femenino entre 15 y 21 años, obteniéndose un promedio de edad de 17.5, como se puede observar en la tabla número uno.

TABLA No. 2 LUGAR DE RESIDENCIA.

RESIDENCIA	%
D.F.	42.2
EDO. DE MEX.	47.8

El 42.2% vive en el D.F. y el 47.8% viven en el Estado. De México.

TABLA No. 3 INGRESOS FAMILIARES

PESOS	FREC.	%
NO REFIRIERON	7	7.8
De \$ 500 a \$ 1500	65	72.2
De \$ 1501 a \$ 2500	10	11.1
De \$ 2501 a \$ 3500	3	3.3
De \$ 3501 a \$ 4000	5	5.6

Como se puede observar el 72.2% percibe un ingreso de 500 a 1,500 pesos mensuales, lo que nos indica que éstos alumnos en su mayoría provienen de una clase económicamente baja.

TABLA No. 4 OCUPACIÓN DEL PADRE

OCUPACION	FREC.	%
NO CONTESTO	14	15.6
NEGOCIO PROPIO	11	12.2
EMP. FED./OBRERO	29	32.2
COMERCIANTE	8	8.9
CHOFER/POLICIA	5	5.6
OFICIO	18	20.0
TECNICO	3	3.3
PROFESIONISTA	2	2.2

En un 32.2%, los padres de familia de esta muestra son empleados federales u obreros, en un 20% son empleados en oficios y el porcentaje más bajo que es de 2.2% corresponde a padres profesionistas.

TABLA No. 5 OCUPACIÓN DE LA MADRE

OCUPACION	FREC.	%
NO CONTESTO	1	1.1
HOGAR	67	74.4
COMERCIANTE	6	6.7
OTRO	15	16.7

Las madres de estas alumnas en un 74.4 % se dedican al hogar y sólo un 23 % trabaja y contribuye a la economía familiar.

TABLA No. 6 LUGAR DE NACIMIENTO

LUGAR DE NAC.	FREC.	%
DISTRITO FEDERAL	62	68.9
EDO. DE MEX.	15	16.7
OTRO	11	12.2

El 68.9% de estas alumnas son originarias del Distrito Federal, el 16.7% del Estado de México y un 15.3% de otros estados de la República.

TABLA No. 7 OCUPACIÓN EN EL TIEMPO LIBRE

ACTIVIDAD	FREC	%
NO CONTESTARON	5	5.5
PREPARACION DE TAREAS ESCOLARES	57	63.3
TRABAJAN	16	17.8
OTRA	12	13.3

El 63.3% de estos alumnos en su tiempo libre se dedican a estudiar y preparar tareas escolares, un 17.8% a trabajar y un 13.3% no tienen una actividad definida.

TABLA No. 8 EL MOTIVO POR EL QUE ESTUDIAN EN EL CONALEP

MOTIVO	FREC.	%
NO CONTESTARON	3	3.3
LE GUSTA EL PLAN DE ESTUDIOS	62	68.8
CARRERA CORTA	12	13.3
LO ASIGNARON	9	10.0
POR SER ÚNICA OPCION	4	4.4

Como se puede observar la mayoría de las alumnas estudian en este Colegio porque les agrada y en un porcentaje del 4.4% por ser la única opción.

TABLA No. 9 PORQUÉ ELIGIERON LA CARRERA DE LA INDUSTRIA DEL VESTIDO

MOTIVO	FREC.	%
NO CONTESTARON	2	2.2
LE GUSTA	79	87.8
FACIL Y PRACTICA	5	5.6
ASIGNACION	2	2.2
SUPERACION	2	2.2

El 87.8% de las estudiantes eligieron esta carrera porque les gusta y solo un 2.2% estudian esto porque les asignaron.

TABLA No. 10 INFORMACIÓN PREVIA SOBRE LA CARRERA

INFORMACIÓN	FREC	%
SI	38	42.2
NO	52	57.8

El 57.8% no tuvo información sobre la carrera antes de ingresar.

TABLA No. 11 METAS Y EXPECTATIVAS

METAS / EXPECTATIVAS	FREC.	%
NO CONTESTO	19	21.1
TERMINAR LA CARRERA	19	21.1
TRABAJAR Y/O EMPRENDER NEGOCIO PROPIO	15	27.8
SIGUIR ESTUDIANDO	13	14.4
TENER ÉXITO Y SER MEJOR	10	11.1
ENSEÑAR	2	2.2

En esta tabla se puede observar que un 21% no menciona alguna meta o expectativa, otro 21.1% solo aspira terminar la carrera, un 27.8% pretende trabajar o poner un negocio propio, un 14.4% seguir estudiando y un 11.1% tener éxito y finalmente un 2.2% dedicarse a la enseñanza.

TABLA No. 12 LO QUE LES AGRADA Y LO QUE NO LES AGRADA DE LA ESCUELA

LES AGRADA	FREC.	%
AMISTADES	15	16.7
TALLERES	14	15.6
PROFESORES	10	11.1
TODO	10	11.1
NO LES AGRADA		
NO CONTESTARON	17	18.9
BAÑOS	23	7.8
INMUEBLE	7	7.8

En un 16.7 % de estas alumnas lo que más les agrada de su escuela son las amistades que pueden hacer en la misma. Un 15.6% los talleres y un 11.1% los profesores e igual porcentaje para todo, es decir nada les desagrada.

Lo que no les agrada un 18.9% no contestaron, los baños en un 25.6%, y un 7.8% les desagrada el inmueble en general.

TABLA No. 13 CONOCEN EL PLAN DE ESTUDIOS

PLAN DE ESTUDIOS	FREC	%
SI	73	81.1
NO	17	18.9
LO CONSIDERAN COMPLETO	43.0	47.8
LO CONSIDERAN INCOMPLETO	43.0	47.8

El 81.1% Tiene conocimiento del plan de estudios y un 18.9% no lo conoce y un 47.8% lo considera completo y un porcentaje igual lo considera incompleto.

TABLA No. 14 LAS MATERIAS QUE MÁS AGRADAN Y LAS QUE MENOS LES AGRADAN

MATERIAS	FREC	%
AGRADAN TECNOLOGICAS	65	72.2
DESAGRADAN ACADEMICAS	25	27.7

Como se puede observar el 72.2% corresponde a las materias que más les agrada y son las tecnológicas. El 27.7 corresponde a las que menos les agrada que son las académicas o teóricas. Esto indica que en su mayoría están estudiando lo que les agrada; una carrera técnica.

TABLA No. 15 OBTENCIÓN DE EMPLEO

EMPLEO	FREC	%
SI	55	61.1
NO	5	5.6
INCIERTO	30	33.3

El 61.1% considera que al concluir la carrera obtendrá un empleo, un 5.6% opina que no obtendrá empleo y un 33.3% no sabe.

TABLA No. 16 PROMEDIOS

	2° Promedio de grupo 8.36	4° Promedio de grupo 8.13	6° Promedio de grupo 8.34
1	7.8	8.7	8.7
2	8.3	7.6	8.3
3	7.8	9.3	7.8
4	7.6	8.3	8
5	8.1	7.5	8.7
6	9.3	8	8.2
7	9.5	8	8.3
8	9.8	7.6	9.8
9	7.3	7.8	8.4
10	8	8.6	7.8
11	7	7.5	8.5
12	7	7	8.5
13	8.3	7.8	9.2
14	7.8	7.8	7.8
15	7.6	8.6	8.6
16	7	7.9	7.7
17	8.5	8.5	8.8
18	8.8	7.2	9.1
19	8.3	8.1	8.5
20	9.3	8.2	8.1
21	9.8	8.0	8
22	9.6	7.8	8.5
23	9	8.5	8.7
24	9.6	8.5	8.5
25	7.5	8.5	8.8
26	8.1	8.5	7.5
27	8.5	8.5	7
28	8.6	8.1	7.8
29	9.5	9.7	7.8
30	8.3	8.5	8.1

Esta Tabla Indica la calificación promedio de cada sujeto de cada grupo y el promedio obtenido por grupo, se observa que en general no hay variaciones o diferencias considerables intragrupo e intergrupos.

TABLA No. 17

INDICE DE CONFORMIDAD										
SUJETO	GRUPO 2º SEMESTRE			GRUPO 4º SEMESTRE			GRUPO 6º SEMESTRE			
No.	GCR	%	T	GCR	%	T	GCR	%	T	
1	9	56	50	9	56	50	8	50	50	1
2	9.5	59	55	10	62	55	7.5	46	45	2
3	5.5	34	35	9	56	50	8	50	50	3
4	9.5	59	55	8	50	50	7.5	46	45	4
5	11	68	60	8	50	50	8.5	53	50	5
6	9	56	50	5.5	34	35	9.5	59	55	6
7	8	50	50	10.5	65	55	9.5	59	55	7
8	9.5	59	55	8	50	50	9	56	50	8
9	11.5	77	65	10.5	65	55	8	50	50	9
10	7	43	45	8.5	53	50	10	62	55	10
11	7	43	45	6.5	40	45	6.5	40	45	11
12	6.5	40	45	7.5	46	45	7.5	46	45	12
13	8.5	53	50	8.5	53	50	5	31	35	13
14	8	50	50	11	68	60	9.5	59	55	14
15	8	50	50	6.5	40	45	7.5	46	45	15
16	8.5	53	50	9.5	59	55	4.5	28	30	16
17	9.5	59	55	11.5	71	60	4	25	30	17
18	10	62	55	7	43	45	6.5	40	45	18
19	8.5	53	50	9.5	59	55	6.5	40	45	19
20	10	62	55	7.5	46	45	5	31	35	20
21	10.5	65	55	7.5	46	45	8	50	50	21
22	9.5	59	55	8.5	53	50	7	43	45	22
23	9.5	59	55	5.5	34	35	9.5	59	55	23
24	10.5	65	55	6.5	40	45	8	50	50	24
25	8.5	53	50	10	62	55	7.5	46	45	25
26	4.5	28	30	9.5	59	55	9	56	50	26
27	9	56	50	8	50	50	10	62	55	27
28	7	43	45	8.8	53	55	10	62	55	28
29	1.05	62	55	8	50	50	8	50	50	29
30	11	68	60	9	56	50	6.5	40	45	30

En esta tabla se muestra el índice de conformidad (GCR) que obtuvieron los tres grupos, se muestran los puntajes naturales, el porcentaje que cada uno representa y la calificación T;

para el grupo de 2° semestre, se observa que ninguno de los sujetos cae fuera de la normalidad que va desde una T 30 hasta una T 70.

En el caso de los grupos de 4° y 6° semestre es semejante la situación, lo que indica que en general esta muestra de sujetos manejan de manera adecuada la frustración, y en términos generales son personas con un índice de conformidad adecuado, que no sale del estándar establecido.

TABLA No. 18 PROMEDIO DE RENDIMIENTO ESCOLAR Y PROMEDIO DE GCR

GRUPO	PROMEDIO	X (GCR)
2°	8.36	8.82
4°	8.13	8.43
6°	8.34	7.71

En esta tabla podemos observar el promedio de calificaciones, rendimiento escolar por grupo, al igual que la media (X) del índice de conformidad (GCR).

TABLA No. 19 PROMEDIO POR GRUPO DE CADA TIPO DE RESPUESTAS

GRUPO	EXTRAPUNITIVA	IMPUNITIVA	INTROPUNITIVA
2°	9.13	9.00	5.79
4°	8.90	10.43	4.56
6°	10.43	10.23	3.40

En esta tabla se muestran los promedios que se obtuvieron en cada grupo de cada tipo de respuestas ante la frustración.

Estadística Inferencial

TABLA No. 20 ÍNDICE DE CORRELACIÓN ENTRE PROMEDIO DE APROVECHAMIENTO E ÍNDICE DE CONFORMIDAD.

GRUPO	2°	4°	6°
PROMEDIO	8.36	8.13	8.34
GCR	8.82	8.43	7.71
INDICE CORR.	.36	.02	-.26
PROBABILIDAD	.04	.89	.16

En esta tabla podemos observar conjuntamente el promedio de rendimiento escolar, el (GCR) índice de conformidad con el grupo y el índice de correlación entre los dos promedios anteriores. Como se puede ver solamente en el grupo de 2° semestre existe correlación estadísticamente significativa entre el GCR y el promedio de rendimiento escolar con una significancia de .04 mientras que para las alumnas de 4° y 6° semestre no existe correlación.

TABLA No. 21 ÍNDICE DE CORRELACIÓN ENTRE EL PROMEDIO DE APROVECHAMIENTO ESCOLAR Y LOS TRES TIPOS DE RESPUESTA POSIBLES ANTE LA FRUSTRACIÓN

TIPO DE RESPUESTA						
GPO.	PROB	EXTRA	PROB.	IMPÚ.	PROB.	INTRA.
2°	.15	.27	.15	-.27	.98	.00
4°	.58	.10	.74	-.06	.65	-.08
6°	.24	-.22	.03	-.39	.44	-.14

La tabla 21 muestra los índices de correlación entre el promedio (aprovechamiento escolar) y los tres tipos de respuesta posibles ante la frustración; Extrapunitivas, Impunitiva e Intrapunitiva. Así como la probabilidad en cada caso.

A continuación se muestran las tablas correspondientes a cada uno de los tipos de respuesta y el índice de varianza respectivo.

SÍMBOLOS: X= Media, F= Varianza, Prob. = Probabilidad.

TABLA No. 22 Respuestas Extrapunitivas

GRUPO	X	F	PROB.
2°	9.13	1.58	.21
4°	8.9		
6°	10.43		

TABLA No. 23 Respuestas Intrapunitivas

GRUPO	X	F	PROB.
2°	5.79	12.46	.00
4°	4.56		
6°	3.40		

TABLA No. 24 Respuestas Impunitivas

GRUPO	X	F	PROB.
2°	9.00	1.7	.17
4°	10.43		
6°	10.23		

En las respuestas de tipo extrapunitivas, así como las impunitivas no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos, sin embargo en las respuestas de tipo intrapunitivo si se observó una diferencia significativa para el grupo de segundo semestre.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Sección Descriptiva

Características de la muestra:

Con referencia a la distribución de frecuencias de edad, fue la mínima 15 y edad máxima de 21 años con un promedio de 17.5. La muestra total estuvo formada por 90 sujetos de sexo femenino.

La mayor parte de la muestra vive en el Estado de México y en una menor proporción en el Distrito Federal, en cuanto al nivel económico 72.2% de los padres de familia percibe ingresos igual o inferior a 2 salarios mínimos mensuales, lo que nos indica que estos alumnos en su mayoría provienen de una clase económicamente baja.

Al retomar la información acerca de la ocupación del padre, vemos que el porcentaje más alto esta representado por padres de familia que son obreros y/o empleados en oficios, lo que nos lleva a relacionar el porqué éstas alumnás eligen en su gran mayoría la carrera técnica, es decir están siguiendo patrones de conducta que observan y en las cuales cotidianamente están inmersas, es decir su espacio vital esta constituido de tal forma que están siendo constantemente estimuladas a pretender una ocupación de tipo técnico.

De acuerdo a la teoría de aprendizaje del campo cognoscitivo, el espacio vital de una persona es su mundo psicológico, que representa aspectos físicos y relaciones simbólicas, y en función de esto van desarrollándose hacia un objetivo o metas concretas.

Tenemos que la ocupación de las madres en su gran mayoría es el hogar, lo que nos indica que se trata de familias con el esquema tradicional, donde la madre se ocupa generalmente de las labores del hogar y el padre es el proveedor económico. Es obvio que las conductas de estas alumnas tienen un objetivo específico porque son el producto de una serie de campos en interacción, y como resultado de esto, son los comportamientos dirigidos hacia metas y propósitos específicos. Se concluye entonces que la conducta se dirige a propósitos determinados, tiene una base psicológica, presenta elementos que pertenecen al

pasado, al presente y al futuro y se genera en un espacio vital con una serie de campos interrelacionados.

Un 68% de estas alumnas nacieron en el Distrito Federal, y el 63.3% de la muestra se dedica a preparar sus tareas escolares en su tiempo libre, lo que indica que están actuando de acuerdo a lo que desean hacer, reforzando lo anterior un 68.8% de la muestra eligieron este plan de estudios y un 87.8% eligieron la carrera porque les agrada.

En un 72.2% las materias que más les agradan son de tipo tecnológico o práctico y las que menos les atraen son de tipo académico o teóricas, como podrá observarse y de acuerdo a estos porcentajes esta muestra de estudiantes, esta en el lugar que desean así lo decidieron, por lo que presentan un buen grado de adaptación y en consecuencia un rendimiento escolar si no excelente, bueno.

Según las calificaciones así como los promedios de cada grupo, como se mencionó en rengiones anteriores, en general hay buen desempeño y el promedio de aprovechamiento es ligeramente mayor de ocho, en los tres grupos, y entonces concluimos apoyándonos en la teoría de aprendizaje de campo cognoscitivo que toda conducta dentro de un campo y en un momento determinado, tiene un propósito deliberado y encaminado hacia metas específicas, aunque estas no sean de consecución inmediata, como en este caso en particular, las alumnas al dedicarse a las tareas escolares lograrán un buen promedio y una buena formación técnica que finalmente les permitirá contar con los elementos suficientes para autoemplearse o emprender su propio negocio.

En referencia al puntaje obtenido de índice de conformidad (GCR) a través de la aplicación de la prueba de Rosenzweig, resultó que los tres grupos obtuvieron calificaciones que indican que son sujetos con una capacidad de adaptación y un manejo de la frustración adecuadas, de esto se puede deducir que al provenir de espacios vitales que les han provisto de ciertos modelos ellas al seguirlos se sienten compatibles en su espacio vital y no presentan problemas para ajustarse. Volviendo a la teoría de campo cognoscitivo, se puede observar como se cumplen uno a uno de los principios fundamentales que son: el enfoque

relativista, los propósitos de la conducta, la función psicológica es decir la importancia de las situaciones en que viven y como las viven y el principio de contemporaneidad.

A manera de resumen de esta parte se observaron promedios de aprovechamiento escolar e índice de conformidad GCR, en los tres grupos sin presentar diferencias extraordinarias y esto mismo nos permite reafirmar lo que se mencionó en párrafos anteriores sobre la teoría del aprendizaje del campo cognoscitivo.

Sección Inferencial

Originalmente al comenzar este estudio se pensó que la frustración podría relacionarse de algún modo con el rendimiento escolar, sin embargo nos encontramos con que no fue así y aunque la muestra estuvo formada por adolescentes, son sujetos en general bien adaptados con un manejo adecuado de las situaciones frustrantes y un remedio escolar en general, ligeramente superior a 8 en promedio.

Se observó que solamente en el grupo de segundo semestre, se dio una correlación estadísticamente significativa entre el rendimiento escolar y el (GCR) y dicha correlación fue de .36 con un nivel de significancia de .04, y en los grupos de 4° y 6° semestre no se dio correlación alguna. Por lo que se acepta la **Hipótesis de Nulidad** que indica que no existe relación entre el manejo de la frustración y el rendimiento escolar. Podrán existir otros factores que determinen o afecten el rendimiento escolar, pero en este caso no hay relación alguna con el manejo de la frustración.

Con respecto a las alumnas de 2° grado podemos inferir que como son relativamente de ingreso reciente, su nivel de frustración expresado en el (GCR) indica que son sujetos con alta capacidad de adaptación y adecuación y las situaciones frustrantes no les altera; sino por el contrario, al presentarse situaciones que pudieron limitar su rendimiento escolar toman una actitud de autoexigirse y verse como responsables de los hechos, y para superarlos; los toman como un motor para lograr sus objetivos. De esta forma se explica ese .36 de índice de correlación.

Esta forma de responder está estrechamente relacionada con el mecanismo de defensa llamado de represión, y se refiere a la no expresión de conductas socialmente reprobables como las agresivas, es decir estas conductas no son bien vistas socialmente y los sujetos al responder ante una situación o evento frustrante no lo harán de manera violenta hacia el exterior, optan por introyectar esos impulsos y de ese modo los dirigen hacia su persona. También hay que considerar que la mayor parte de los sujetos de la muestra provienen de espacios vitales donde por factores culturales y socioeconómicos, los roles masculinos y femeninos tienen grandes diferencias, generalmente predomina el machismo y la actitud pasiva en la mujer, es cotidiana.

Al respecto de la relación entre el tipo de respuestas y el rendimiento escolar, se encontró que para los grupos de 2° y 4° semestre, no existe relación entre el tipo de respuestas que pueden ser Extrapunitiva, Impunitiva o Intropunitiva.

Por lo que se acepta la **Hipótesis de Nulidad** que dice que no existe relación entre el tipo de respuestas a la frustración y el rendimiento escolar que presentan las alumnas de una carrera técnica.

Solamente el grupo de 6° semestre muestra relación en sus respuestas Impunitivas .39 de correlación, lo que se puede interpretar como una reafirmación de la actitud de estos grupos de 6° semestre que ocasionalmente es de apatía, indiferencia, y falta de cooperación en lo concerniente a las normas disciplinarias del plantel y se puede también relacionar esta forma de responder, con los mecanismos de regresión y negación.

Finalmente se presenta el análisis de varianza que se realizó entre los tres grupos, el de 2°, 4° y 6° semestres con respecto a su forma de dar respuesta a la frustración y se encontró que en los tres grupos, para las respuestas Extrapunitivas así como las Impunitivas no se observaron diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo en las respuestas de tipo Intrapunitivo sí se observó una diferencia significativa para el grupo de 2° semestre, por lo que se acepta la **Hipótesis Alternativa**; que expresa que sí existe diferencia estadísticamente significativa entre el tipo de respuestas ante la frustración que presentan las alumnas de 2° semestre con respecto a las de 4° y 6° semestres.

En este caso se infiere que las alumnas de 2° semestre, ante la frustración tienden a emplear el mecanismo de la represión, mediante la culpa, la autorrepresión terminando por dirigir hacia sí mismas la hostilidad o ira en situaciones frustrantes, nuevamente se refuerza lo que se obtuvo en el índice de correlación entre el rendimiento escolar y el grado de adaptación indicado por el GCR.

Retomando la situación de los mecanismos de defensa que el individuo emplea para realizar ajustes, modificar esquemas y finalmente encontrar cierto equilibrio como para continuar hacia la consecución de sus propósitos o metas.

CONCLUSIONES

Al inicio de este trabajo se pretendía conocer alguna relación significativa entre el rendimiento escolar y la frustración, en estudiantes adolescentes de sexo femenino. Sin embargo lo que se obtuvo fue:

Que las alumnas de ingreso más recientes es decir las de 2° semestre se adaptan sin dificultad a los requerimientos de su nuevo campo vital, manifestándolo a través de un buen rendimiento escolar y un manejo adecuado de la frustración. Pero a medida que van cursando la carrera la relación que pudiera darse entre el aprovechamiento escolar y la frustración.

Después de haber tomado la inspiración como para realización de este trabajo con jóvenes adolescentes se concluye que es muy diferente lo que uno percibe a simple vista porque a medida que se investiga, más dudas van surgiendo, por lo que este estudio es apenas un intento de conocer algo sobre la frustración, el rendimiento escolar y la adolescencia, y de acuerdo con las expectativas que se tenían originalmente acerca de estos factores, el rendimiento escolar por lo menos en este caso no se ve influido de manera determinante por la frustración y el manejo que se haga de ella.

Con los resultados expuestos en rengiones anteriores y el respaldo en la parte teórica en este trabajo intentaré obtener alguna interpretación y conclusión de tipo cualitativo.

Al iniciar este proyecto mis expectativas se dirigían hacia indagar si existe alguna relación directa entre la frustración y el rendimiento escolar en adolescentes, sin embargo al aplicar la prueba de frustración y analizar los resultados me encontré con que no existe tal relación como yo lo suponía, esto me lleva a concluir que a pesar de tratarse de adolescentes, cuando el individuo tiene metas definidas y propósitos por alcanzar, es capaz de vencer los obstáculos que se interpongan en el camino hacia sus metas, es decir el individuo cuenta con los recursos particulares suficientes para tomar de su campo o espacio vital aquello que le sea de utilidad para su desarrollo, tanto como persona individual o como elemento de uno

o varios grupos. También cabe mencionar que se cumplen las proposiciones de Piaget con respecto al desarrollo evolutivo, cognoscitivo y de aprendizaje del adolescente, que aunque sin llegar a ser adulto aún, ya puede efectuar todas las funciones mentales de manera efectiva y acertada.

Aquí el aprendizaje es algo más que la acumulación de datos, es el uso y aplicación de todos aquellos factores que ha experimentado el adolescente a lo largo de su convivencia e interacción con su medio ambiente.

Como lo plantea la teoría de aprendizaje del campo cognoscitivo, el aprender es un conjunto de cambios, asimilación, reorganización y ajuste de los esquemas o estructuras cognitivas de los espacios vitales del individuo, que ocurren mediante la presencia de un “desequilibrio” que experimenta el ser y que lo conduce a la búsqueda de la reestructuración y con ello el equilibrio nuevamente, es decir la generación de hábitos y los hábitos relacionados con las metas. Las metas como parte fundamental en la teoría general de la frustración.

Aunque el adolescente no actúa siempre en función de una realidad, sino en función de su particular apreciación del mundo que le rodea, si tiene propósitos específicos, es posible que la frustración en vez de ser un obstáculo real lo convierta en un reto, en un afán de contraponerse a esas barreras y lograr lo que se propone; con esto se explicaría que la frustración no es necesariamente un factor que se oponga siempre al logro de metas.

Considero que el adolescente y de acuerdo a los resultados que se mencionaron antes, a lo largo de esta etapa se presentan cambios en su manera de apreciar o percibir el medio ambiente, ya que no responden de la misma forma los adolescente que tienen alrededor de 15 años con aquellos que están dejando de ser adolescentes, es aquí y así como se puede apreciar que la personalidad del adolescente va evolucionando.

Cuando se está iniciando esta etapa el individuo tiende a responder ante la frustración de manera Intapunitiva, es decir trata de responsabilizarse de la situación frustrante, con el

afán de “quedar bien y no causar conflictos hacia el exterior, es posible que esté tratando de ganar un lugar y un espacio en un círculo que empieza a conquistar. No sucede así con adolescentes que ya están más próximos a dejar esa fase, aquí manifiestan respuestas Impunitivas ante la frustración, presentando con ello la característica apatía, desinterés y rebeldía silenciosa típica del adolescente pero no con ello se contraponen a sus propios intereses.

Con esto trato de concluir que el individuo, aún en una etapa tan plagada de cambios como es la adolescencia, si tiene bien precisada alguna meta va por ella no obstante la frustración, los obstáculos, las dificultades cotidianas, etc.

El rendimiento escolar no se ve afectado de manera negativa por la frustración uno no depende directamente de la otra.

En este trabajo se logró de manera indirecta y parcial, confirmar lo que algunos teóricos plantean, que el adolescente y principalmente las mujeres entre los 15 y los 20 años su estado anímico se caracteriza por lá presencia de rasgos como la antipatía, el desinterés, la agresión e ira contenidas y manifestada a través del silencio y la indiferencia.

Se concluye que vale la pena realizar estudios e investigaciones que nos permitan conocer un poco más acerca del manejo de la frustración en esta etapa de la adolescencia y también nos permitan entender el porque de algunos de sus comportamientos típicos como la rebeldía y la apatía.

Se espera que este acercamiento a las variables abordadas sirva como generador de inquietudes para el desarrollo de otras investigaciones considerando las sugerencias.

LIMITACIONES

- La muestra aunque numéricamente suficiente, faltó haber incluido estudiantes de otras carreras técnicas.
- Únicamente se trabajó con alumnos de turno matutino
- La muestra fue conformada con sujetos de sexo femenino únicamente.
- Los resultados no se pueden generalizar, ya que la muestra objeto de estudio no es representativa de la población de estudiantes técnicos.
- Carencia de otros instrumentos para medir la frustración y poder darle mayor sustento a los resultados.

SUGERENCIAS

- Para posteriores estudios ampliar la muestra contemplando estudiantes de otras carreras.
- Considerar otras características de la muestra como: alumnos de turno vespertino.
- *Incluir sujetos de sexo masculino.*
- Actualizar el Test de Frustración a la población mexicana.
- Las escuelas que manejan adolescentes deberían de contar con capacitación permanente a su personal sobre desarrollo del adolescente.
- Contar con un Departamento de Orientación y Apoyo Psicológico para los alumnos.
- Hacer una revisión más exhaustiva de los trabajos que han empleado el P.F.T poniendo particular atención en los resultados ya que esto permitirá la conveniencia o inconveniencia de usar solo este instrumento.

BIBLIOGRAFIA

- Aberastrury Armida y Colaboradores (1978) Adolescencia. Ediciones Kargieman. Buenos Aires, Argentina.
- Ausbel David P (1978) Psicología Educativa. un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas, México
- Barry J Wadsworth (1988) Teoría de Piaget del Desarrollo Cognoscitivo y afectivo. Editorial Seix Barral B. Aires.
- Bergan John R (1970) Psicología Educativa. Editorial Trillas, Mexico
- Bigge M. L. Hunt M. P. (1991) Bases Psicológicas de la Educación. Editorial Trillas, México
- Benedek Therese (1987) El Desarrollo de la personalidad (teoría psicoanalítica). Editorial Trillas, México
- Bloss Peter (1975) Psicoanálisis de la Adolescencia. Editorial Joaquín Moruz, México
- Brembeck Cole S (1975) Ambiente y rendimiento Escolar. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Brener Julia,
Cortada Nuria (1967) Test de Frustración (Saul Rosenzweig).
Universidad de Buenos Aires
- Bricklin Barry (1988) Causas Psicológicas del Bajo Rendimiento Escolar. Editorial Pax, México.
- Bruner J. S. (1980) Desarrollo Cognoscitivo de la Educación.
Editorial Morata, Barcelona, España.
- Calvin S. Hall, Gardner Lindzey (1970) La teoría Psicoanalítica en las Ciencias Sociales.
- Caivin S. Hall, Gardner Lindzey (1980) La teoría de Campo y la Personalidad.
Editorial Trillas, México
- División de Estudios Profesionales (1991) Antología metodológica. México
Fac de Psicología UNAM

- Dolto Françoise (1992) La Causa de los Adolescentes. Editorial Seix Barral, Buenos Aires. Argentina -
- Fernández Evaristo (1991) Psicopedagogía de la Adolescencia Editorial Narcea S.A. Madrid. España
- Fernández Moujan Octavio (1989) Abordaje clínico y teórico del Adolescente Ediciones Nueva Vision. B Aires Argentina
- Freud Ana (1996) El Yo y los Mecanismos de Defensa Editorial Paidós México.
- Freud Ana (1992) Psicoanálisis del desarrollo del Niño y del Adolescente Editorial Paidós, Barcelona España
- Horrock John E. (1986) Psicología de la Adolescencia Editorial Paidós, México
- Horlock Elizabeth (1970) Psicología de la Adolescencia Editorial Paidós. Mexico
- Kerlinger Fred (1986) Investigación del Comportamiento Técnica y Metodología Editorial Interamericana. México.
- Lindzey Hall Mano Sevitz (1978) Teorías de la Personalidad. Editorial Limusa, México
- Piaget Jean (1990) Biología y Conocimiento. Editorial S. XXI México
- Piaget Jean (1976) Seis estudios de Psicología Ensayo. Editorial Seix Barral. México.
- Pick, S, López A. L. (1986) Como investigar en Ciencias Sociales México, Trillas.
- Whittaker (1978) Fundamentos Generales de Psicología Editorial Interamericana México.
- Whittaker (1984) Psicología Editorial Interamericana. México.
- James Oliver

TRABAJOS DE TESIS

- 1 Arango y Herrera Ma. Eugenia (1988) Estudio de Correlación entre inteligencia y el tipo de respuestas entre la Frustración
UNAM Fac de Psicología
2. Collado Hernández M. Lourdes (1996) Análisis en Adolescentes entre el tipo de respuestas ante situaciones frustrantes y su desarrollo. UNAM Fac de Psicología.
3. Chacón Pérez Rosa Inés (1992) Manejo de la agresión en un grupo de adolescentes institucionalizados. UNAM Fac de Psicología.
- 4 Estrada Miranda Gustavo (1996) Descripción de algunos factores familiares que influyen en el bajo rendimiento escolar
UNAM Fac. de Psicología
- 5 Garduño Zarraga Patricia (1996) Tolerancia a la frustración en adolescentes
UNAM Facultad de Psicología.
6. Ledezma Reyes Mónica (1992) Rendimiento escolar y depresión en adolescentes. UNAM Fac. de Psicología
- 7 Mancilla Salinas Maribel del C. (1990) Efectos del ambiente familiar en la expresión de la agresión en adolescentes. UNAM Fac. de Psicología.
- 8 Martínez Lara Arturo (1969) La frustración como un problema experimental. UNAM Fac. de Psicología
- 9 Méndez Salvatore Ma. Lourdes (1995) Traducción y Estandarización del Inventario de Depresión de Beck para la Población Mexicana UNAM Fac. de Psicología.
- 10 Muñoz Ramírez Martha L (1994) Locus de control orientación de logro y rendimiento escolar en Adolescentes
UNAM Fac. de Psicología

- 11 Paz Mora Silvia (1997) Autoconcepto en Alumnos de CONALEP.
UNAM Fac de Psicología
12. Ruíz Lezama Ma. de los Angeles y Graciela (1997). La adaptación como posible causa del alto y bajo rendimiento escolar. UNAM Fac. de Psicología.
- 13 Vázquez Fonseca Ma Teresa (1988) Comparación de las respuestas ante la frustración entre niños que trabajan y que no trabajan UNAM Fac. de Psicología
14. Vega Tato Griselda (1979) Estudio Experimental de la agresión en un grupo de adolescentes. UNAM. Fac. de Psicología.

OTRAS FUENTES

- CONALEP 1980 Modelo Educativo
- CONALEP 1992 Modelo Educativo y programa de Estudios
- CONALEP Iztacalco 1996 Recursos bibliográficos y Audiovisuales.
- CONALEP (1996) Reglamento de Evaluación y Vinculación
- Kundurur Ramanath Effect of some Psycho-social Variables on Verbal aggression generated by Frustration.
University Calcuta India.
- Chavaduri Jayant (1989)
- Kundu Ramanath Basau (1991) Frustration reactions as predictor of academic achievement and personality dimension of school children.
University Calcuta India.
- Miller Judith (1994) Therapeutic care and education dept. of educational studies. Oxford University
England.
- Pehrsson Robert S. (1994) Challenging frustration level. Idaho State
University U.S.A.

ANEXOS

Se hace mención que los datos y respuestas proporcionados, serán tratados de manera confidencial y tendrán un tratamiento puramente estadístico.

Por lo que se les solicita de la manera más atenta su cooperación contestando y respondiendo con sinceridad y de manera espontánea.

FICHA DE IDENTIFICACION

NOMBRE _____ EDAD: _____ SEXO: _____
CARRERA: _____ SEMESTRE: _____
VIVO EN: _____
MI PADRE TRABAJA EN: _____
SU INGRESO APROXIMADO ES: _____
MI MADRE SE DEDICA A: _____
TENGO: _____ HERMANOS
EL LUGAR QUE OCUPÓ DENTRO DE LA FAMILIA ES: _____
NACI EN: _____ VIVO CON: _____
POR LAS TARDES ME DEDICO A: _____

GUIA DE ENTREVISTA

- 1.- ¿Por qué estudias aquí en CONALEP? _____
- 2.- ¿Qué carrera estudias? _____
- 3.- ¿Por qué escogiste esta carrera? _____
- 4.- ¿Recibiste alguna orientación para poder elegir tu carrera? _____
- 5.- ¿Qué esperas de esta carrera al concluiría? _____
- 6.- ¿Qué es lo que más te agrada de la escuela? _____
- 7.- ¿Qué es lo que más te desagrada de la escuela? _____
- 8.- ¿Si pudieras cambiar algo de la escuela, que cambiarías? _____
¿Por qué?
- 9.- ¿Conoces el plan de estudios? _____
- 10.- ¿Lo consideras completo? _____ ¿por qué? _____
- 11.- ¿Qué materias te agradan más? _____
- 12.- ¿Qué materias te agradan menos? _____
- 13.- ¿Consideras que al terminar tu carrera obtendrás un buen empleo? _____
- 14.- ¿Cuáles son tus objetivos a corto, mediano y largo plazo? _____
- 15.- ¿Consideras que al egresar vivirás decorosamente de tu carrera? _____
- 16.- ¿Qué opinas de tus maestros? _____
- 17.- ¿Qué promedio obtuviste en el semestre que acabas de cursar? _____

TEST DE ROSENZWEIG

PROTOCOLO DE REGISTRO

Nombre y Apellido Escolaridad

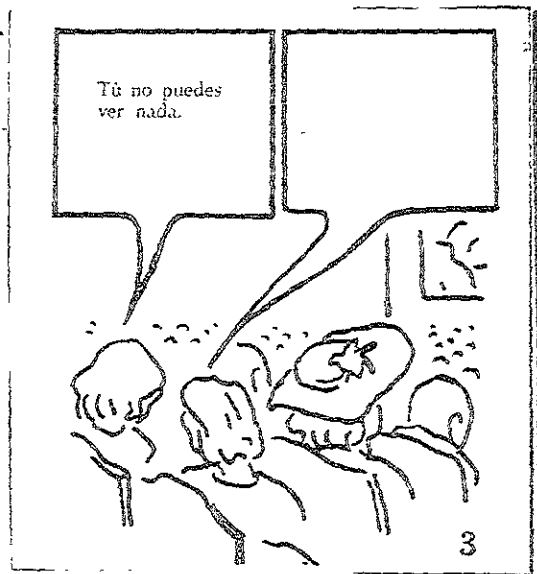
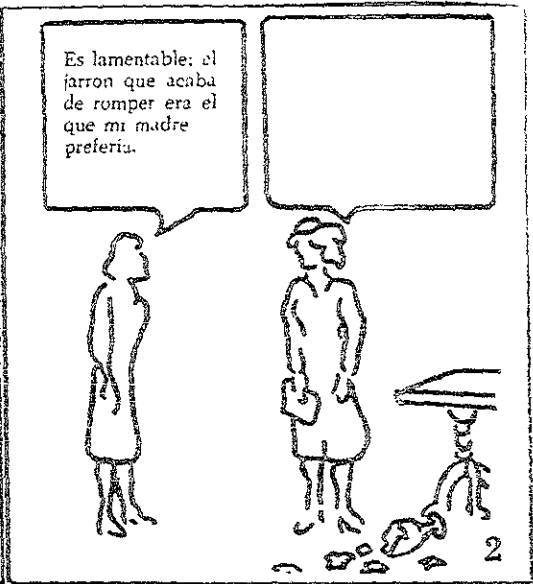
Edad Motivos del examen.....

Profesión Examinador.....

Fecha de hoy Lugar.....

Respuestas

1	13
2	14
3	15
4	16
5	17
6	18
7	19
8	20
9	21
0	22
1	23
2	24



Es la tercera vez que tengo que traer a arreglar el reloj desde que se lo compre hace una semana. Cuando llego a mi casa se para nuevamente.



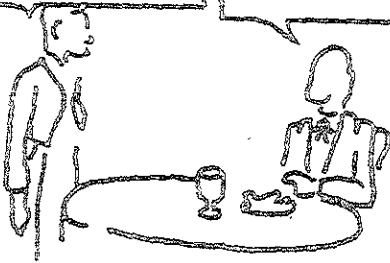
5

El reglamento de la biblioteca no la autoriza a llevar mas que dos libros por vez



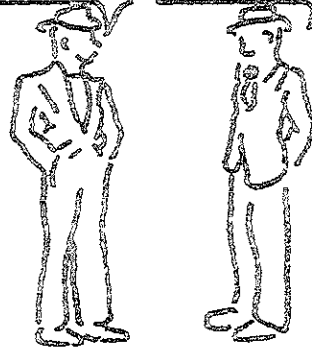
6

¿No será que usted tiene gustos demasiado difíciles?



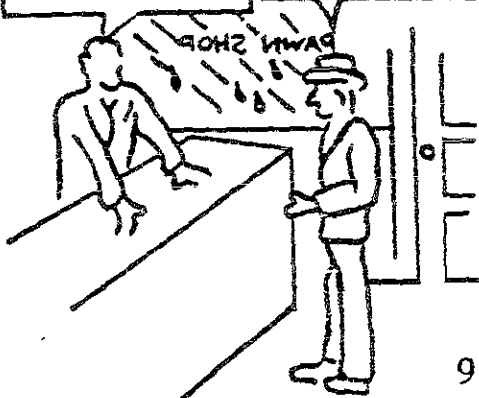
7

Tu amiguita me invitó a una fiesta esta noche. Me ha dicho que tú no irías.

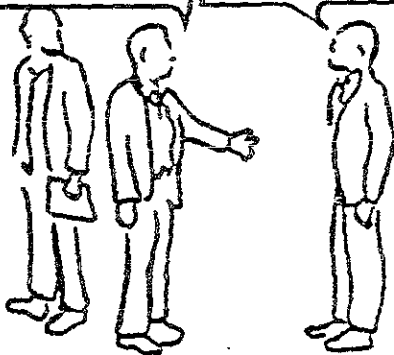


8

Aunque usted
necesite su paraguas,
debe esperar hasta la
tarde, que es cuando
llega el patrón.



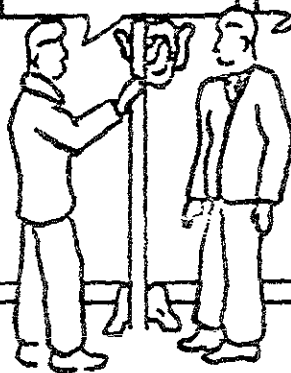
¡Usted está
mintiendo y lo
sabe muy bien!



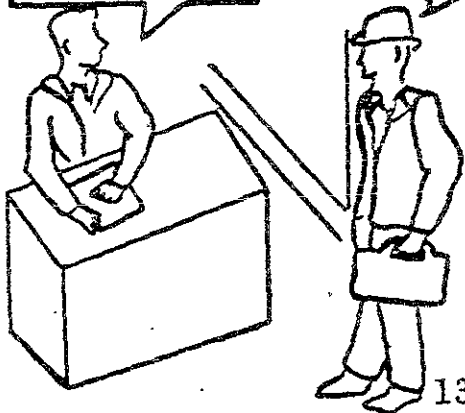
Perdone ma
equivocué de
número.



Si éste no es su
sombrero, entonces
el señor Juan Pérez
se lo ha llevado
por error.



No puedo atenderlo, aunque ayer hayamos quedado en que lo atenderíamos hoy a la mañana.



13

Ya hace diez minutos que ella debería haber llegado.



14

Es una lástima, compañero. Usted ha jugado tan bien que habríamos ganado si yo no hubiera cometido este tonto error.



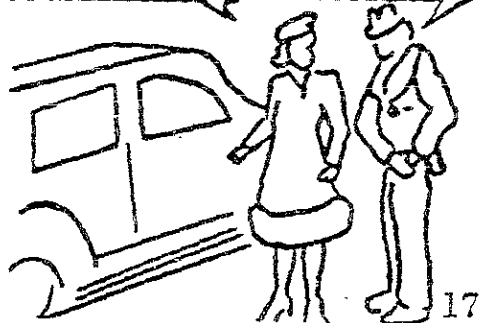
15

Usted no tenía derecho a doblar antes que yo.



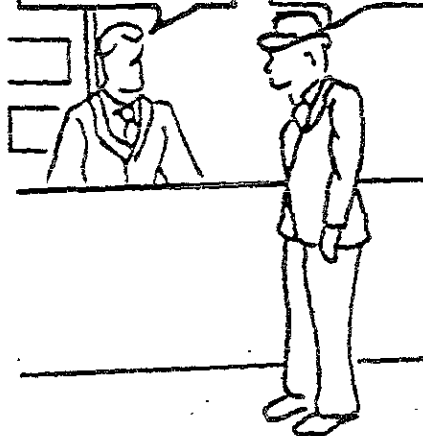
16

¡Justamente ahora
vienes a perder
las llaves!



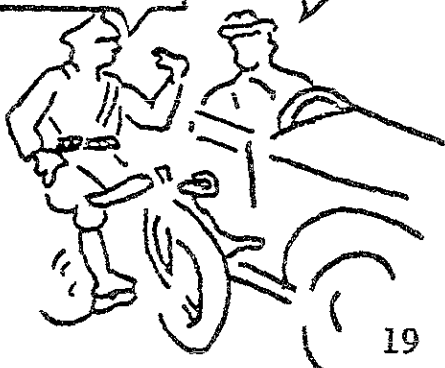
17

Lo siento mucho;
acabamos de
vender el último.



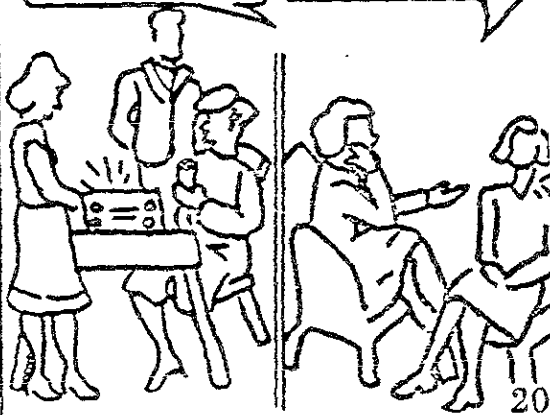
18

¿Está usted loco?
¡Manejar a 90
kilómetros por
hora frente a
una escuela!



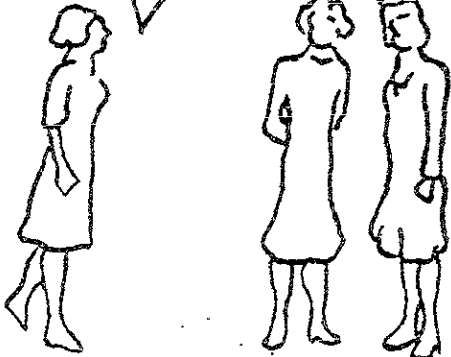
19

Me pregunto por
qué no nos habrá
invitado.



20

Aquella mujer de quien
hablabas tal mal ayer ha
sufrido un grave
accidente y está en
un hospital.



21

¿Te has
lastimado?



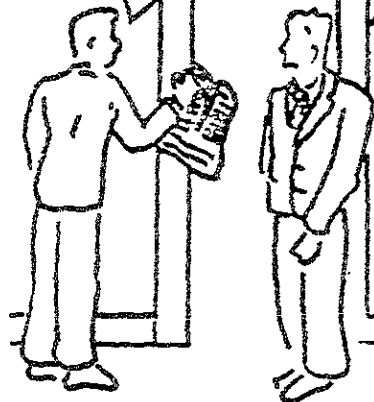
22

Es mi tía. Quere
que la esperemos,
que vendrá a
despedirnos y a
desearnos un
feliz viaje



23

Aquí tiene el diario
que me prestó.
Siento mucho
que mi hijo lo
haya roto.



24