

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

**EMOCIONES Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO EN NIÑOS
ESCOLARES**

T E S I N A

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A:
MARÍA DOLORES GIL LÓPEZ**

**DIRECTORA DE PROYECTO:
ENCALADA**

LIC. MARÍA LETICIA SÁNCHEZ

**DICTAMINADOR:
DICTAMINADOR:
CÁZARES**

**DOCTOR. ADRIÁN CUEVAS JIMÉNEZ
LIC. JOSE ESTEBAN VAQUERO**

Tlalnepantla, Estado de México, Enero 2008.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A DIOS

Que me ha acompañado por todo el sendero de mi vida y que con su fuerza me ha permitido hacer posible éste sueño.

A MI ESPOSO

Querido Chaparrito; un paso más en la escalera de nuestra vida compartida, gracias por tu apoyo, insistencia e impulso. Esto es un logro más de los dos.

A MIS HIJOS

Kair; gracias por contagiarme de ese entusiasmo y positivismo que te caracteriza.

Barek; tus actitudes de tenacidad y persistencia me han motivado, gracias.

A los dos, gracias por permitirme experimentar el don de ser Madre y por ser el motor de mi vida, estoy orgullosa de ustedes, los Q.M.

A MI NIETO

Gracias por iluminar con ese arco iris de alegría mi vida.

A MIS PADRES

Abraham y Beatriz; doy honra y agradezco la vida que me dieron. Si no hubiera sido por ese gran cariño y amor con que guiaron mis pasos, por esa palabra de aliento y consuelo que llego a mi cuando más la necesitaba, por esa gran comprensión que siempre me hizo sentir importante en sus vidas, no hubiera sido posible este logro que comparto ahora con ustedes. Gracias.

A MIS HERMANOS

Beto, Quique y Bella; gracias por ser mi familia, por demostrar momento a momento esa gran unión e integración que nos hace ser lo que somos.

A MIS TIOS (SEGUNDOS PADRES)

José y Leonor; agradezco infinitamente el huequito que me hicieron en su corazón, para albergarme por mucho tiempo, para compartir conmigo ese cariño de padres que me dieron. Completaron en mi vida el eslabón que une la gratitud con el logro.

A MI QUERIDA MAESTRA

Lety; creo que en la vida hay pocos profesores con un verdadera vocación como tú. Gracias por regalarme un poco de ti. Eres admirable por esa gran calidad humana.

A MIS ASESORES

Adrián y Vaquero; esa semillita que algún día sembraron, tardo mucho en dar frutos, pero ahora intenta florecer. Gracias por sus aportaciones y apoyo.

A MI AMIGA

Lily; gracias por tenderme la mano siempre que la he necesitado, por esas palabras de entusiasmo que me compartes tan oportunamente, por ser tú. Y recuerda siempre, “esto pasará”.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1. RENDIMIENTO ACADÉMICO	9
1.1. Rendimiento académico	9
1.2. Bajo rendimiento académico	11
1.3. Causas del bajo rendimiento académico	14
1.3.1. Factores Sociales	15
1.3.2. Factores Institucionales	19
1.3.3. Factores Familiares	25
CAPÍTULO 2. EMOCIONES	33
2.1. ¿Qué son las emociones?	34
2.2. Emociones, ¿innatas o aprendidas?	47
2.3. Emociones y su contexto	51
2.4. Emociones más frecuentes en niños	58
CAPÍTULO 3. EMOCIONES Y SU RELACIÓN CON EL BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO	63
3.1. Emociones más comunes (agresividad, depresión, ansiedad) y el bajo rendimiento académico	64
3.2. Emociones y su relación con matemáticas	83
CAPÍTULO 4. INVESTIGACIONES RELACIONADAS ENTRE EMOCIONES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	95
4.1. Investigaciones sobre inteligencia emocional y rendimiento escolar	95
4.2. Investigaciones sobre emociones y rendimiento en matemáticas	103
4.3. Investigaciones entre factores emocionales y rendimiento académico	107
4.4. Investigaciones sobre ansiedad y rendimiento académico	113

4.5. Otras investigaciones

118

CONCLUSIONES

123

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

127

INTRODUCCIÓN

Actualmente nuestro sistema educativo a juicio personal, está despertando de un largo periodo de letargo, pues la tarea institucional ha permanecido estática por largo tiempo, con las mismas estrategias de aprendizaje, metodologías de enseñanza y actitudes del cuerpo docente, no es hasta los años 90, y a principios del 2000 en adelante que se aprecia un cierto interés de un cambio educativo, a través de una exigencia gubernamental de capacitación en todo el cuerpo docente, donde todo indica un mayor involucramiento del profesorado, un trabajo educativo de mayor compromiso con el alumnado, así como un cambio en los métodos de enseñanza-aprendizaje, pues estudios recientes, como el de Hidalgo, Maroto y Palacios, (2005) evidencian la importancia del cambio de métodos tradicionales (clases magisteriales) a una enseñanza más participativa. Situación que desde luego generó resistencias por parte de los involucrados, lo que ha hecho que el proceso de cambio sea demasiado lento e ideológicamente de recepción y aplicación multiforme.

Ahora bien, lo que podemos observar es que estos cambios y esfuerzos no son suficientes ante las demandas de integración y desarrollo personal de los alumnos actuales, pues con sus actitudes dicen de lo que adolecen, por ejemplo, encontramos niños pequeños deprimidos, ansiosos, agresivos, hostiles, apáticos, etc., que no saben como, ni donde expresar principalmente sus emociones negativas. Pues parece ser que todo contexto está en complicidad para favorecer la no expresión emocional (familia, escuela y cultura). Son niños que carecen generalmente de relaciones (comunicación) en los diferentes ámbitos, crecen y viven de manera solitaria, aislada, lo cual limita el desarrollo óptimo de sus capacidades como ser humano, convirtiéndose algunas veces en un individuo desadaptado y antisocial, lo que le genera una gran inseguridad y ansiedad, siendo ésta última una de las emociones que en el medio educativo cobra facturas muy caras ya que su desequilibrio provoca en el mejor de los casos bajo rendimiento escolar y en el peor de los casos conductas antisociales y abandono escolar.

O sea, se está viviendo un desfasamiento entre las demandas educativas de la población estudiantil y el ofrecimiento en cuanto a conocimientos y desarrollo de habilidades emocionales y sociales principalmente.

Como vemos, el docente juega un papel indiscutiblemente esencial en la formación del niño, es uno de los tres elementos que consideramos más importantes, por lo tanto se vuelve necesario e indispensable una preparación emocional y vivencial de la misma como formación de un estilo de vida del docente, (Muñoz, 1995, p. 20), pues sólo así, cultivando esa experiencia podrá tener la capacidad y sensibilidad para “educar” de manera integral a los niños.

Por su parte, el alumno aporta en el proceso educativo, ese acto de expresión que lleva implícita la voluntad y el interés por aprender, la cual esta condicionada al tipo de satisfacción (motivación positiva) o insatisfacción (motivación negativa) al cual haya estado expuesto durante su desarrollo del aprendizaje, iniciando éste en el seno familiar, pues es ahí donde la indefensión primaria se convierte a través del reconocimiento, protección y cuidado de los seres más allegados en fortaleza y seguridad en sí mismo. Estos factores sumados a sus capacidades cognitivas del niño darán lugar a un buen desempeño académico.

Ante este panorama, la expectativa de educación emocional en los tres ámbitos (familiar, institucional y social) se vuelve indispensable por lo que el objetivo de este trabajo es, analizar la implicación emocional en el bajo rendimiento académico en niños de edad escolar.

En el Capítulo 1, se abordará como punto de partida la conceptualización del término: rendimiento académico, el cual servirá de marco de referencia para definir lo que entenderemos como bajo rendimiento académico y para finalizar se describirá el posible impacto de tres factores contextuales (familia, escuela y sociedad) en la formación educativa del niño.

El capítulo 2, está dedicado a la búsqueda de la definición de emoción, y su naturaleza. Se describirán los conceptos generales de las emociones básicas a través de sus principales características y funciones en algunos contextos, con la finalidad de ir filtrando información que nos permita detectar la emociones más comunes que pueden estar interfiriendo en el rendimiento académico de los niños en edad escolar.

En la primera parte del capítulo 3, se realiza una recopilación de circunstancias e investigaciones que avalan la correlación entre tres de las emociones más comunes: agresión, depresión y ansiedad, en el ámbito educativo y el bajo rendimiento académico. Y en la segunda parte, se integran algunos estudios que sustentan la implicación emocional en el aprendizaje matemático.

En el capítulo 4, se revisan algunas investigaciones, cuyos esfuerzos se canalizan a la búsqueda de fundamentos emocionales (gusto o rechazo por el aprendizaje) y motivacionales (autoconcepto, confianza en sí mismos y causales de éxito o fracaso) con respecto a algunas variables cognitivas, como lo son las estrategias de aprendizaje (voluntad, interés, esfuerzo, constancia, tiempo, etcétera), con el afán de sustentar el avance científico que en éste terreno emocional se localiza. Concluyendo con una pequeña recopilación de estudios sobre la ansiedad, considerada en este trabajo, como una de las emociones más perturbadoras del rendimiento académico.

RESUMEN

El rendimiento académico es un parámetro de construcción social-escolar que se ha utilizado para jerarquizar la ejecución académica de los alumnos, pudiendo ir ésta desde un alto hasta un bajo rendimiento académico.

El bajo rendimiento académico se entiende como la no consecución de metas establecidas a través de un currículo para cada nivel académico: repetición de grados; bajo aprovechamiento; deserción escolar y la no titulación correspondiente en tiempo y forma Cuevas (1999 en Contreras, 2003; Peña, 2005).

Como causas del bajo rendimiento académico, las investigaciones refieren una infinidad, pues las consideran multicausales, dentro de las que destacan principalmente causas institucionales que tienen que ver con todo aquello relacionado con la escuela, conocidas como fracaso escolar, como son: programas de estudio, técnicas y estrategias de enseñanza, actitud y capacidad del docente, etcétera. Pallares, (1990 citado en Peña, 2005; Contreras, 2003); son causas relacionadas con el alumno: factores cognitivos (memoria, atención, concentración, etc.); estrategias de aprendizaje (esfuerzo, constancia, dedicación, elaboración, tiempo, etc) y aspectos motivacionales (creencias, emociones y actitudes). Sin dejar de considerar otros factores como el nivel socioeconómico, la preparación, atención y relación que tienen los alumnos con sus padres, etcétera.

Se ha visto que un niño puede tener buena capacidad intelectual y excelentes aptitudes, sin embargo puede no estar teniendo un rendimiento académico satisfactorio. Lo cual nos lleva a pensar en un déficit emocional, pues estudios evidencian que una carencia intelectual no se presenta sola siempre va acompañada de un sentimiento que la justifica, (Goleman, 1995).

Por lo tanto, la construcción emocional de ese escolar es fundamental.

Desde la óptica humanista observamos que las emociones y sentimientos son parte innata del individuo y que lo que necesita es solo un terreno fértil para crecer y desarrollar sus potencialidades a través de esa exigencia

medioambiental que lo va construyendo. Sin embargo en ese contacto es donde va perdiendo su autenticidad y enfermando emocionalmente, pues cae frecuentemente en incongruencias por un lado y por otro, la sociedad obstaculiza su crecimiento en la medida de la censura de su expresión emocional en aras de una “buena educación”. Emociones contenidas o distorsionadas que se acumulan hasta estallar de manera inadecuada somatizando o perturbando la tranquilidad mental, aspectos que son totalmente incompatibles con la base cognitiva que demanda un buen rendimiento académico.

De acuerdo al descubrimiento realizado por Paul Ekman que menciona Goleman en su libro “Inteligencia Emocional” (1995 p. 332), en el que las expresiones faciales dieron pauta para determinar cuatro emociones básicas: temor, ira, tristeza y placer, reconocidas por personas de culturas de todo el mundo, incluidos los pueblos no alfabetizados, con lo que evitaron la contaminación del estudio por exposición al cine o a la televisión, lo cual sugiere su universalidad. De las cuales se pueden derivar una gran variedad, sin embargo en el ámbito educativo se concluye que se presentan con relativa frecuencia tres derivaciones de ellas y son: agresividad, depresión y ansiedad, (Oaklander, 1992).

En primera instancia se observa que estas emociones se han aprendido en los diferentes contextos a los cuales el menor ha estado expuesto durante su relación con ellos (familia, escuela y sociedad), por lo tanto si son aprendidos en base a las capacidades innatas del sujeto, también pueden ser educables. De ahí la importancia del trabajo del “educador”, llámese padre, maestro, sociedad, etc. la idea es establecer un medio idóneo para la expresión y atención sentimental de los pequeños. Pues una vez establecida una emocionalidad positiva y sana en el niño, éste podrá tener (paz, tranquilidad, armonía) un buen rendimiento académico, independientemente de la formación integral que le apoyará en su desempeño personal a futuro.

CAPÍTULO 1

RENDIMIENTO ACADÉMICO

Es importante considerar el desempeño académico desde niveles primarios de la educación, ya que ellos a mi juicio sientan los pilares para obtener éxito académico en los niveles posteriores. En los niveles educativos medio y medio superior siguen los estudiantes acusando carencias en los fundamentos de su formación y por ende manifestando dificultades académicas, las cuales pueden observarse desde una mala ortografía hasta la incapacidad para llevar a cabo procesos de pensamiento elementales, tales como el análisis, la síntesis o un proceso de evaluación, por citar algunos. Por lo tanto si esta actitud o circunstancia se repite con cierta frecuencia a lo largo del recorrido académico es muy probable que se termine en el fracaso escolar.

1.1. Rendimiento Académico.

Una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del alumno. Sin dejar de considerar factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos, ya que, se puede tener una buena capacidad intelectual y buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado. Entonces comencemos por definir lo que en nuestra cultura se entiende por rendimiento académico:

Contreras, (2003) en su reporte de investigación sobre “bajo rendimiento académico y factores psicopedagógicos asociados”, menciona: “El rendimiento académico es una variable de carácter continuo, que categoriza la ejecución académica de los alumnos a través del uso de un tabulador reconocido socialmente, en la cual se pueden encontrar resultados que van desde el alto hasta el bajo rendimiento académico”.

Por su parte Jiménez, (citado en Contreras, 2003) postula que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrados en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”.

Pizarro (1985), se refiere al rendimiento académico como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación.

A lo largo de las diferentes investigaciones, el análisis sobre el rendimiento académico muestra una gran diversidad de líneas de estudio, lo que permite no sólo comprender su complejidad sino su importancia dentro del acto educativo.

Dichas investigaciones, presentan un punto en común sobre el término de rendimiento académico, pues todas ellas se centran en un parámetro social de medición, el cual contempla tanto el alto como el bajo rendimiento académico, pasando por sus diversas gradaciones, por lo tanto, la existencia del bajo rendimiento no se podría concebir, sin la existencia del alto rendimiento académico (éxito escolar), entendiéndose éste último, de acuerdo a la apreciación de Fernández (1996, citado en Contreras, 2003) como: **“un elevado grado de dominio de una práctica en eficacia, prestigio, poder, provecho material o simbólico”**.

Las prácticas tradicionales de competencia en un salón de clase, crean un ambiente en el que los alumnos reconocerán a los más hábiles en determinadas tareas, que van delimitando lo que luego se llamará éxito escolar o alto rendimiento académico, en otras palabras, esto es el producto de un funcionamiento complejo que incluye el desglose del currículo en disciplinas, en periodos preestablecidos y se fundamentan en una práctica pedagógica de parte de los profesores y de los alumnos. Así que el éxito académico se va traduciendo en un criterio que marcará todas las metas que debe alcanzar un alumno para seguir formando parte activa de la clase, así como del centro escolar, pues cuando los alumnos no logran cumplir por completo con algunos criterios para lograr ser exitosos, entonces se puede hablar de que presentan un bajo rendimiento académico Lucart, (1976).

1.2. Bajo Rendimiento Académico.

Por lo tanto el bajo rendimiento académico, es clasificado como un proceso que no se puede reducir sólo a un diagnóstico que agrupe criterios de calificaciones escolares o ciertas características del desarrollo mental como la inteligencia o la capacidad de abstracción, es necesario dar importancia a la forma en el cómo, pues la transmisión de conocimiento ha sido inapropiado, "igualdad para todos los estudiantes" es deficiente, como los estudiantes son capaces de aprender, no se toman en cuenta estas diferencias. En segundo lugar, la otra perspectiva mal utilizada es la del rendimiento académico, pues este es utilizado por los profesores, para alcanzar metas preestablecidas que quizás sólo algunos alumnos alcanzarán. Como dice Perrenoud (1996 en Peza y Sánchez, 1998) al refiere al éxito: "consiste en alcanzar el objetivo fijado, realizar un proyecto o una aspiración. El éxito no suele producirse por sí mismo, exige oportunidad, talento, esfuerzo, voluntad y capacidad de superar los obstáculos, en resumen conjurar el fracaso".

Jiménez (1999, en Contreras, 2003) afirma que la problemática del fracaso escolar supera la realidad educativa, no se puede desligar de su componente humano pues al planificar la enseñanza se debe tener en cuenta que existen seres humanos diferentes, y no sólo por sus características personales, sino también por los distintos condicionantes sociales. Mella y Ortiz (1999, en Contreras, 2003; Peña, 2005) concluyen que ante el rendimiento escolar el aspecto intrínseco del estudiante es más significativo en contraste con el factor de intervención del sistema escolar, de igual manera, existen otras variables como el desarrollo industrial o económico de un país, el ambiente socioeconómico del alumno y otras variables no escolares, que pueden estar contribuyendo al bajo rendimiento académico.

Puede suceder que el docente realice más esfuerzos y se destinen más apoyos para aquellos alumnos que por su actuación académica sean destacados, olvidando casi por completo o simplemente no poniendo tanta atención a los alumnos, que por el contrario, presentan una actuación menos notable, tienen una historia académica de bajo desempeño, orillando a este grupo de alumnos a la posibilidad de tomar la decisión de desertar de los

estudios. Es decir el éxito o el fracaso escolar son construcciones sociales que determinan emocionalmente y para toda la vida a un alumno o ser humano.

Por lo anterior podemos determinar que el bajo rendimiento es el no cumplimiento de los objetivos establecidos por una sociedad (llámense calificaciones, cumplimiento de currículo total en forma y tiempo o inclusive participaciones activas en clase y cumplimientos de tareas, etc.), para lo cual se ha utilizado como medida convencional la evaluación, bajo criterios que nos permiten delimitar al bajo del alto rendimiento en la escuela Cuevas, 1999; Pallares, 1990 y Jiménez, 1999 (citados en Contreras 2003 y Peña 2005).

Bajo rendimiento se entendería como:

La repetición de grados, por no cubrir los criterios mínimos de evaluación.

El bajo aprovechamiento, reflejado en la falta de participación y ejecución de ejercicios y tareas para las clases.

La deserción escolar.

Alto rendimiento se entendería como:

La consecución de grados, sin interrupción.

El alto grado de participación y ejecución de tareas y ejercicios tanto dentro y fuera de las clases.

La terminación de todo el nivel educativo (en tiempo, modo y forma).

Así mismo, Cuevas (1999, en Contreras, 2003) concluye definiendo: “el bajo rendimiento académico se entiende como los logros deficientes de un alumno, ante el cumplimiento de metas (todas las establecidas culturalmente, desde participaciones en clase, cumplimientos de tareas extraescolares, hasta cumplimiento total de currículo en tiempo y forma, este último conlleva la titulación correspondiente, sin desfasamiento de tiempo), entendimiento de contenidos teóricos y prácticos”

El bajo rendimiento, se refiere a los alumnos, pues los criterios anteriores que comparten Cuevas, Pallares y Jiménez (citados en Contreras, 2003; Peña, 2005) abarcan dos momentos que se han hecho patentes en la práctica institucional de la educación y son:

a) El mínimo o nulo rendimiento, contemplado dentro de los conceptos de fracaso escolar, que podrá tocar de manera más directa a aquellos aspectos que corresponden a la Institución educativa, las características de los planes de estudio, la falta de actualización de los profesores, así como su actitud para transmitir conocimientos o falta de capacitación para tratar con "la diversidad" dentro del aula y b) desempeño académico (aplicado a los alumnos). Ello puede involucrar aspectos académicos extraescolares, como la realización de tareas y el capital cultural propio de la familia de origen del estudiante, caracterizado, este último como éxito escolar. Sin olvidar que estos fenómenos están relacionados a otros factores como, las relaciones familiares y el contexto social.

Jiménez, (1999, en Contreras, 2003) añade: que el fracaso escolar se define como el concluir una determinada etapa en la escuela con calificaciones no satisfactorias, luego las notas que intentan reflejar el resultado del trabajo del alumno, se convierten así en el dictamen que convierte al estudiante en fracasado. Este dictamen se hace presente por la acción de varios factores y como resultado directo de la procedencia social, se ha de entender como algo negativo, por esa razón se debe apreciar como un problema global y no aislado y simplificado a una categorización de las actividades del alumno.

Por lo tanto apeándonos a los cánones sociales, podríamos resumir que el bajo rendimiento académico es el no cumplimiento de metas y objetivos previamente fijados y determinados por la sociedad para cada nivel educativo que se tiene instaurado en nuestra cultura, criterios a cubrir a través de la diversidad de currículums por niveles educativos, los cuales son avalados por medio de calificaciones que permiten clasificar a los alumnos como de alto o de bajo rendimiento escolar.

De este modo es posible comenzar a identificar algunas causas que propician la falta de logros en la escuela.

1.3. Causas del Bajo Rendimiento Académico.

Hablar de causas que generan el bajo rendimiento escolar es casi imposible, pues las diversas investigaciones hacen referencia a dos

vertientes importantes: causas atribuibles a la institución, así como causas imputables al alumno, aspectos que se detallaron anteriormente, sin embargo, yo añadiría una más que serían causas del desarrollo familiar ya que es ahí donde se inicia el aprendizaje precurrenente para el buen desempeño posterior, desempeño en el que indudablemente el docente responsable tiene un gran peso y posteriormente la sociedad.

En investigaciones recientes, tal es el caso de Extremera, y Fernández-Berrocal, (2004), han realizado algunos esfuerzos por relacionar las emociones como un factor del bajo rendimiento académico, sin que a la fecha se haya determinado exactamente que éstas sean las causas detonantes del mismo.

Por otra parte, existen autores como Goleman, (1995), que relaciona el rendimiento académico con la inteligencia emocional y destaca el papel del autocontrol, el optimismo, la autorregulación y la empatía, como unos de los componentes a reeducar en los estudiantes.

Por lo tanto, comparto con Corestein, (citado en Peza y Sánchez, 1998), la idea de que las causas de un deficiente desempeño escolar son multifactoriales, por lo cual veremos solamente tres de ellas que se entrelazan entre sí para constituir premisas de una misma realidad educativa y sólo se separan para fines prácticos: factores sociales, factores Institucionales y factores familiares

1.3.1 Factores sociales

Antes de entrar en materia, es importante definir lo que entenderemos por sociabilidad. La mayoría de los autores se refieren a una relación de contacto con otras personas.

Si analizamos el origen de la sociabilidad, encontramos que tiene su aparición desde el momento de nacer, pues nos vemos orillados a expresar nuestras necesidades a través de actitudes no verbales (llanto, sonrisa, inquietud, etc.), las cuales son cubiertas o correspondidas por nuestros seres más cercanos (mamá). Al establecer esta relación se inicia la sociabilización que posteriormente al exponernos a otros contextos como lo son el institucional y el social se va incrementando la

necesidad de perfeccionar o limitar, aspecto que para algunos autores como Ma. Victoria Trianes ha denominado como habilidades sociales.

Desde mi percepción la sociabilidad como un elemento en el desarrollo de la vida, se genera inicialmente de manera obligada en situaciones de crisis, en las cuales se tiene la necesidad de comunicarse de la manera que se pueda, para preservar la vida, lo cual nos motiva a actuar e interactuar con el medio ambiente al que estamos expuestos. Con el paso del tiempo esta relación se volverá más o menos apropiada de acuerdo a las satisfacciones o insatisfacciones que vayamos obteniendo del medio, mismas que quedarán reglamentadas por el contexto familiar o social, así como por el nivel socio-económico al que se pertenece, por mencionar algunos aspectos de marco referencial.

Desde el ámbito familiar con la aceptación o rechazo de parte de los padres, se estará reforzando o inhibiendo la repetición de conductas que posteriormente se convertirán en hábitos, después en rutinas y por último en parte de la personalidad del sujeto.

Posteriormente ingresa al ámbito escolar, donde se enfrenta no a la aceptación o rechazo de una o dos personas, sino a una gama de contactos mucho más amplia que requiere de mayor habilidad social, lo cual favorece o limita las posibilidades de desarrollar sus propios recursos personales. De la misma manera sucede al ir insertándose en la sociedad, donde el éxito o el fracaso dependen en gran medida de la capacidad de adaptabilidad al medio ambiente. Postura que nos confirma Edel, (2003) en su artículo *El desarrollo de habilidades sociales ¿determinan el éxito académico?*, al referirse a: “las limitaciones en el desarrollo de las relaciones sociales genera riesgos diversos, como abandono escolar, bajo rendimiento y otras dificultades escolares”.

Por su parte Trianes, (1997) relaciona el bajo rendimiento escolar con carencia de habilidades sociales. Las cuales considera aprendidas y por lo tanto educables, como parte integrante de la personalidad, incluyendo en ellas la capacidad de control emocional, necesario en el juicio valorativo de la adecuación de un comportamiento determinado en relación a su contexto y

define: “La competencia social es la habilidad de comportarse de manera apropiada en diferentes contextos, respondiendo a las características de éstos, en vez de pensar que la persona puede mostrar un comportamiento hábil que sea válido en cualquier situación social”.

En su estudio sobre el “clima social escolar: percepción del estudiante”, Giraldo y Mera, (2000, en Peña, 2005) refieren que si las normas escolares son flexibles y adaptables, tienen una mayor aceptación, contribuyen a la socialización, a la autodeterminación y a la adquisición de responsabilidad por parte del estudiante, favoreciendo así la convivencia en el colegio y por tanto el desarrollo de la personalidad; por el contrario si éstas son rígidas, repercuten negativamente, generando rebeldía, inconformidad, sentimientos de inferioridad o facilitando la actuación de la persona en forma diferente a lo que quisiera expresar.

Otro de los aspectos que favorece la competencia social en los niños, según Moore, (1997) es el estilo de crianza de los padres, por lo que enfatiza que los altos niveles de afecto, combinados con niveles moderados de control paterno, ayudan a que los padres sean agentes responsables en la crianza de sus hijos y a que los niños se vuelvan miembros maduros y competentes de la sociedad.

También las relaciones entre iguales señala Hartup, (1992, en Edel, 2003) contribuyen en gran medida no sólo al desarrollo cognitivo y social sino, además, a la eficacia con la cual funcionamos como adultos, asimismo postula que el mejor predictor infantil de la adaptación adulta no es el cociente de inteligencia (CI), ni las calificaciones de la escuela, ni la conducta en clase, sino la habilidad con que el niño se lleve con otros. Los niños que generalmente son rechazados, agresivos, problemáticos, incapaces de mantener una relación cercana con otros niños y que no pueden establecer un lugar para ellos mismos en la cultura de sus iguales están en condiciones de alto riesgo, conceptualizados por Katz y McClellan (1991, en Edel, 2003) como: de salud mental pobre, abandono escolar, bajo rendimiento y otras dificultades escolares, historial laboral precario, adicciones, etcétera.

La ingerencia de la Inteligencia Emocional (IE), en este factor social, así como el impacto que cobra en el bajo rendimiento académico, adquiere una gran importancia, pues de ello dan evidencias Extremera y Fernández-Berrocal, (2004) en su artículo denominado “el papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas”, en el que mencionan que la IE, lleva una gran dosis de sociabilidad, comienza por frenar o bajar el rendimiento escolar y continúa haciendo estragos en un sistema social, todo ello por la falta de buenas relaciones interpersonales.

También, mencionan que las personas emocionalmente inteligentes no solo serán más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones sino también serán más capaces de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo de las emociones de los demás, aspecto de interés para la adaptación social, por lo tanto se piensa que un alumno con alta IE, es una persona más hábil en la percepción y comprensión de emociones ajenas (empatía) y posee mejores habilidades de regulación.

Investigaciones con niños de primaria reflejan que a mayor IE, eran evaluados por sus compañeros como menos agresivos y sus profesores los consideraban con comportamientos pro-sociales. Resultados similares obtiene Muma, (1995 citado en Pérez, Castejón y Maldonado, 1996) al demostrar que los sujetos más aceptados por sus compañeros suelen tener más éxito en sus tareas académicas, que los niños que son menos aceptados. Lo cual justifica Ebgle, Davis y Meyer (1968 citados en Pérez, Castejón y Maldonado, 1996), diciendo que el sentirse aceptado por los demás puede ser un motivo esencial para adquirir confianza en sí mismo, lo que permite la manifestación de capacidades intelectuales y de personalidad.

Los estudiantes que puntuaban alto en IE mostraron mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos e interacciones más positivas, percibieron un mayor apoyo parental e informaron de menos conflictos con sus amigos.

También dichos estudios han demostrado que una baja en IE, refleja un déficit emocional que representa mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo cual favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales.

Algo más relacionado con el fracaso escolar es que alumnos con menor IE presentaron más faltas a clase por lo tanto presentan mayor probabilidad de ser expulsados.

De acuerdo a las investigaciones anteriores, podemos deducir que cuando un niño presenta una deficiencia en habilidades sociales (desde el punto de vista interior), presenta un déficit en el procesamiento de información, como lo son la percepción, comprensión y regulación emocional, de los cuales se ha estudiado: la empatía (ponerse en el lugar del otro), la autorregulación (proceso y gestión controlada por el propio sujeto), la autoestima (juicio y valoración propios), todos estos aspectos importantes y necesarios para establecer una sana relación con otros. Relación que cuando es positiva (con sensaciones y sentimientos agradables), proporciona oportunidad de aprender y crecer, pues el contexto escolar es el mejor medio para implementar dichas habilidades, que se traducen en buenas relaciones interpersonales, al negarse los niños, una oportunidad así, con sus propias actitudes antisociales, se estarán negando la gran oportunidad de su propio desarrollo.

Por lo que se refiere a la parte externa podríamos mencionar, la aceptación o rechazo por parte de sus iguales, cuya carencia genera falta de oportunidad afectiva y relacional, o sea falta de oportunidad para aprender.

También es importante la valoración y el respeto que tengan de ellos los adultos, principalmente los padres, ya que incide directamente en la autoestima del niño.

El establecimiento de los procesos mencionados, limita o favorece el desarrollo de habilidades sociales, habilidades que contribuyen en gran medida al buen desempeño escolar, más no se puede mencionar que son las causas que determinan el bajo rendimiento escolar.

Lo que sí se puede mencionar es que, las habilidades sociales cobran una importancia relevante en el desempeño escolar, pues su limitación, contribuye primero al bajo rendimiento escolar y posteriormente al fracaso escolar, provocando deserción en los alumnos, por sentirse que no encajan en ese medio, ya que su relación con los demás no funciona y por ende no cuentan con el apoyo tanto afectivo como de construcción del aprendizaje (tareas, aportaciones, etc.). Lo cual tiene repercusiones graves en la adaptación

social-emocional a futuro, pues se convierten en personas que no hayan acomodado en ningún lado, su personalidad se distorsiona de tal manera que lo único en lo que piensan y sienten es en realizar cosas destructivas para ellos y para los demás, a manera de defensa contra ese rechazo que perciben de todo su medio ambiente.

Por último es preciso subrayar que la importancia de las buenas relaciones interpersonales es tal, que investigadores de renombre en el tema como Trianes, (1997); Hartup, (1992, en Edel, 2003); Jiménez, (1999, en Contreras, 2003); y Goleman, (1995) proponen la inclusión de habilidades sociales como una más de las materias de formación básica.

1.3.2 Factores Institucionales

Al hacer mención a la educación, necesariamente hay que referirse a la entidad educativa y a los diferentes elementos que están involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje como son los estudiantes, los profesores, y el ambiente social que les rodea.

El papel de la institución en la aparición del bajo rendimiento académico tiene un papel que es muy representativo, pues como institución de formación de seres humanos tiene la responsabilidad de reunir todos los elementos necesarios para afrontar con éxito su misión. Los cuales van desde la participación gubernamental hasta la formación del profesorado, recayendo toda acción, material o intelectual, de cualquiera de las partes en el desempeño del alumno.

Refiriéndonos a la participación gubernamental, contamos con recursos insuficientes (infraestructura escolar pobre, con capacidad menor al número creciente de aspirantes al estudio), aulas con un número muy alto de estudiantes que desmerita el aprendizaje adecuado (masificación de la educación), falta de salidas ocupacionales, dependencia tecnológica del extranjero, el sistema defectuoso de formación básica, los programas de estudios inadecuados o desfasados de la solución misma de problemas, la deserción, la poca investigación en los contextos nacionales para la solución de problemas, los recursos humanos de dedicación parcial, aquí se refiere a las múltiples restricciones en la disponibilidad y en la dedicación de las labores académicas, etc., aspectos todos ellos que contribuyen al deterioro de la educación y factores

importantes que causan un rendimiento escolar bajo o muy pobre (con muchas deficiencias).

Sin embargo, se reconoce de alguna manera, la ingerencia gubernamental en la problemática educativa, ya que se han enfocando algunos esfuerzos a mejorar principalmente los factores intra escolares, para ello, han diseñado programas concebidos en forma integral, que abordan desde los materiales y textos escolares, hasta la capacitación y estímulos para los docentes, pasando por algunas inversiones en infraestructura, fortalecimiento institucional y mayor compromiso de la comunidad y de las familias en el proceso educativo, aspectos que aún se quedan cortos frente a las necesidades educativas actuales de los alumnos.

Como ejemplo de estos programas de apoyo académico se pueden mencionar el PROGRESA, que ha pretendido mejorar los resultados de la escolaridad mediante la canalización de determinados apoyos destinados a los niños y a sus familias, así como el programa de educación compensatoria cuya finalidad es prevenir el abandono prematuro del sistema educativo y favorecer la integración al centro educativo (SEP, 2001).

Jiménez, (1999) constata que una de las principales causas del bajo rendimiento académico es el número de alumnos en cada aula, la falta de motivación para encontrar el gusto por aprender, la falta de apoyo familiar por un lado y por otro el nivel de estudios de los padres, la falta de programas que tomen en cuenta todos los factores que están implicados en el fracaso escolar.

Un aspecto sumamente importante a considerar dentro de la problemática institucional es la personalidad de los profesores, que se traduce en actitudes varias frente al alumnado, pues no son sólo transmisores de conocimiento como usualmente se les ha considerado, sino son elementos que contribuyen de manera determinante en la formación integral de un ser humano, a través de su influencia y modelaje, principalmente en la educación básica, ya que van cooperando para un éxito o fracaso, no tan sólo en la formación educativa, sino también en el desarrollo posterior de lo que decida hacer o desempeñar ese individuo.

Preocupación que pone de manifiesto Fariñas (1999), pues hace hincapié en la necesidad de impartir una educación como un todo integrador de la personalidad del individuo y menciona que en la escuela tradicional, se trata de desarrollar al niño desde una perspectiva fragmentaria, yendo desde la transmisión de conocimientos de manera estandarizada, pasando por un programa educativo hecho por personas ajenas al alumno, hábitos empedernidos de los docentes (cumplimiento de objetivos, contenidos, métodos de enseñanza y formas de evaluar). Factores, todos ellos, que frenan el tránsito hacia una educación de un nuevo tipo, que promueva verdaderamente el desarrollo personal.

Algunos Psicólogos han distinguido cuatro clases de personalidad en los profesores, misma que afecta el desempeño académico de los niños:

El profesor indiferente; es el que se interesa más por enseñar, que por aquellos a los que enseña. Esta actitud, deja de lado a los alumnos poco dotados y simpatiza con los brillantes, afectando la sensibilidad de aquellos que están carentes de reconocimiento. Este tipo de profesores crea un clima de frialdad y distancia en la relación maestro-alumno.

El profesor frustrado; busca en sus alumnos algún consuelo a sus frustraciones anteriores, pues los niños tienen que complacer las necesidades del maestro, de lo contrario se decepciona y se torna agresivo con aquellos que no le corresponden, generándose así nuevamente una preferencia que marginará a los poco agraciados.

El maestro duro; son profesores, que gustan de ejercer la autoridad, mandar y castigar, lo cual genera un sentimiento de inferioridad en los alumnos, así como un ambiente de guerra. Este tipo de personalidad minimiza la capacidad del menor.

El profesor con complejo de inferioridad; es un profesor con temor al fracaso en su relación con adultos, por lo que prefiere trabajar con niños, pues con ellos expresa más fácilmente su dominio, por lo que los alumnos en clase se divierten y fracasan.

Todas las deficiencias de carácter del maestro mencionadas anteriormente, repercuten en el riesgo de fracasos de sus alumnos. Si la personalidad del profesor deja que desear, una de las necesidades fundamentales del niño, no se

ha satisfecho o en el peor de los casos, dicha carencia ha sido transmitida y copiada por el menor, esto es, la integra a su personalidad sin reparo alguno. Otro de los aspectos que atañen el desempeño magisterial y a la vez afecta directamente el rendimiento de los alumnos, es el interés u objetivo personal del maestro, conservación de antigüedad y jubilación, intereses de desestructuración social, poco interés por su propia capacitación, así como su puesta en práctica, actitud reacia a los cambios ya sea en metodologías de enseñanza o hasta en nuevas investigaciones, cansancio, fastidio, actitud irritable y de poca sensibilidad para escuchar y atender al los alumnos. En general, actitudes e intenciones ajenas a su misión. Lo complicado es que pueden ser adoptadas como parte de la personalidad del alumno y como base de un desempeño deficiente posterior, el cual se va traduciendo en apatía, aburrimiento y desinterés por parte del niño, pudiendo terminar en abandono escolar.

Otro elemento más de la función magisterial radica en la comunicación, que se ha caracterizado por ser autoritaria, unidimensional y por lo tanto no participativa. La relación existente en la comunicación maestro-alumno corrientemente se manifiesta en la transmisión de información, la evaluación, la presión y el castigo. El diálogo como función directa de la comunicación ha estado totalmente ausente o nulo dependiendo del tipo de personalidad que asuma el docente González, (1985, en Peza y Sánchez, 1998).

Así mismo, concluye que para que se produzca un aprendizaje activo y creativo, es necesario el desarrollo de una elevada motivación personal en las relaciones de comunicación, desarrollo de intereses, seguridad emocional y autoestima. Factores subjetivos fundamentales para aprender a través de una buena comunicación del niño con los adultos. El niño cuando ingresa a la escuela es altamente susceptible al criterio del maestro, su seguridad, autoestima e intereses hacia el aprendizaje van a depender de la construcción de sus relaciones y de la comunicación con el maestro.

Generalmente se tiende a reducir el papel del maestro a su aportación intelectual, se le representa como el que posee una cultura y la transmite, como si sólo valiese por su instrucción y su buen nivel de conocimientos, y ¿qué hay

de la manera en cómo los transmite?. Considero que uno de los problemas, no es tanto la instrucción o la información que se transmite sino la actitud con la que se transmite.

Algo más que atañe el desempeño del magistrado, son la preocupación por encontrar nuevos métodos de motivación para que el alumno aprenda por el gusto de aprender, no por imposición, Avanzini, (1969, en Peza y Sánchez, 1998) dice al respecto, que la función magisterial no consiste en transmitir conocimientos, sino en suscitar en los alumnos el deseo de conocer. Idea que también comparte Amador (1993, en Peña,2005) al referirse a la imposición de la educación al niño como obligatoria con lo que estamos nulificando o minimizando su capacidad de elección y de hacer, debiendo siempre tener presente que no es tan sólo un alumno que aprende, es también una personalidad en desarrollo, en la que los factores sociales de comunicación y las relaciones son fundamentales, de ahí la importancia a revisar el rendimiento de los niños en su afectividad, autoestima y subjetividad, los padres las reglas institucionales, los maestros, no dan la importancia que merecen estos aspectos, ya que sólo se exige de ellos, resultados.

Por lo que respecta al cumplimiento de objetivos predeterminados y poco afines con el interés de los menores Rist, (1970, citado en Coresten, 1984) argumenta, “los maestros bajo su propia óptica se forman expectativas de sus alumnos basándose en una serie de características necesarias para el éxito o fracaso en la escuela o en la sociedad, características importantes y deseables de acuerdo a su propia experiencia”. Lo cual genera en los niños desconcierto, ya que no comprenden para que tienen que aprender algo que no saben en que les va a servir y lo más importante, ante la imposición de conocimientos probablemente se sientan minimizados y desvalorados pues se ven obligados a aprender cosas que terceras personas (sociedad) establecen como necesarias para ellos Fariñas, (1999).

Refiriéndonos a los nuevos métodos de motivación para el auto-aprendizaje, podríamos pensar que éstos tendrían que ser estudiados en base a la competencia de captación de atención e interés de los niños por la tecnología, como son los videojuegos y el internet, entendiendo éste último con un uso inapropiado. Tecnología de fuerte rivalidad con los métodos motivacionales

actuales y que además están generando en los alumnos limitación en el desarrollo de otros recursos personales como son las relaciones interpersonales, además de vivir largos periodos de soledad y aislamiento, con el riesgo de caer en la depresión y la tristeza, y por ende en un bajo rendimiento escolar.

Recordemos también que los profesores asumen una actitud de cumplimiento hasta cierto punto, obsesivo de contenidos de los programas, por encima de cualquier otra formación del niño.

A pesar de todas las limitaciones a las que se enfrenta la función magisterial, su labor tiene una gran trascendencia, dependiendo de su creatividad, de su impulso y actitud para enseñar, así como de su motivación personal para el desempeño de su tarea.

Por lo tanto, la actitud del docente, es tan importante como la transmisión misma del conocimiento a través de las diferentes técnicas, pues deja huellas impresionantes a lo largo de la vida de una persona, independientemente de pasar por alto (maestros y padres de familia) los sentimientos que este tipo de actitud genera en los menores, probablemente sientan impotencia, inseguridad, nerviosismo, enojo, desilusión, etcétera. Sentimientos que desembocarán quizá en tristeza, depresión, irritabilidad, ansiedad, así como en un bajo rendimiento escolar. En un estudio de Nash, (1973, citado en Corestein, 1984) se muestra como las percepciones que tienen los maestros sobre sus alumnos poseen una mayor influencia en la conducta y en el logro escolar de los educandos que otros factores, como la clase social, convirtiéndose luego entonces, en uno de los principales factores del rendimiento académico.

Es por ello que es importante considerar al docente no desde su capacidad intelectual, conocimientos y cualidades morales, sino también desde sus cualidades psicológicas.

1.3.3 Factores familiares

Contemplar la importancia del aspecto intrínseco y el valor que otorga el alumno a su rendimiento escolar, así como la importancia que se le asigna al fracaso escolar, y el significado personal que éste adquiere para el estudiante. La mayoría de los estudiosos sobre el tema, se han centrado en factores externos (escuela) e internos (alumnos) desde el punto de vista motivacional, muy poco se ha considerado a partir de la perspectiva

emocional de los propios sujetos. Mella y Ortiz, (1999, en Peña, 2005), por lo que es de relevancia imprescindible retomar el terreno familiar y sus implicaciones emocionales en los niños de bajo rendimiento escolar.

La situación familiar y el rendimiento académico depende en gran parte de las relaciones padre-hijo. La influencia nociva del medio familiar se traduce en la existencia de dificultades escolares, asociadas a problemas afectivos y de carácter, Gilly, (1978) y Amador, (1993), (citados en Peza y Sánchez, 1998).

Algunos investigadores han podido constatar que el éxito escolar es satisfactorio cuando los padres son permisivos, afectuosos, favorecen su acceso a la independencia y tienen ellos mismos una actitud positiva hacia la educación, a fin de cuentas todas estas características positivas propician un clima familiar que coloca al niño en una atmósfera general de seguridad afectiva.

Desde el punto de vista de Díez, (2000) en su libro “autoridad sin castigo”, podemos extraer que, la participación activa de los padres en la formación del niño es imprescindible. La cual será de naturaleza positiva si los padres tienen una actitud de aceptación hacia el hijo, pero tendrá una orientación negativa y fragmentada si la actitud de los padres, o de uno de ellos es de rechazo total, por ejemplo, cuando el hijo no ha sido deseado, o bien cuando se esperaba una niña y se ha concebido un varón, o al revés, se origina una decepción, que es la forma más sutil de rechazo. Esta actitud de los padres o de uno de ellos puede ser el origen de un niño agresivo e inconforme.

Entre madre e hijo hay una comunicación imperceptible, pero real, que origina después la adaptación o inadaptación en las relaciones personales. Por lo tanto, la agresividad continua suele interpretarse como revancha e inconformidad de un ser que fue rechazado, encontrando su origen en la actitud de los padres hacia el hijo.

El que el niño sienta que lo que él hace agrada a sus padres le proporciona satisfacción y lo lleva a sentirse importante. En este sentido la aprobación de los padres es un incentivo de primer orden para la formación del niño. Es un reconocimiento a su persona. Esto ocurre sobre todo en los primeros años de vida. El niño está satisfecho y contento con lo que hace, consigo mismo, por que los demás están contentos con él, por ello desarrolla ahí el amor hacia sí mismo (“yo valgo, soy importante, agrado a la gente...”), volviéndose la base sobre la cual constituirá una personalidad positiva.

El desarrollo de la identidad personal comienza cuando el niño repite algo que hizo y que agradó a sus padres. La repetición de las mismas cosas llega a ser una faceta permanente de su conducta, pues con ella gana la aprobación de sus padres (una de las necesidades del hombre es sentirse amado y apreciado por los demás).

El niño necesita señales claras para repetir conductas deseadas por sus padres y que posteriormente se convertirán en hábitos. El niño que siente que sus padres reaccionan con disgusto, enfado y gritos ante sus conductas tiende a reaccionar negativamente contra ellos para defenderse de un peligro, de una amenaza.

Tal modo de comportarse puede convertirse en un proceder habitual, algo que va quedando impreso en él, reacciona negativamente ante los demás y poco a poco se traduce en un concepto negativo de sí mismo, un modelo característico de su personalidad, por consiguiente se forma una persona negativa e inconforme con todos y contra todo lo que le rodea, es un rechazo constante con la realidad externa, no tiene capacidad para reflexionar sobre sí mismo y por eso echa la culpa a los demás. Desde la infancia aprendió a rechazar Diez, (2000).

Posteriormente con la ayuda de los demás se va formando lo que llamaremos identidad propia. La cual se lleva a cabo mediante la incorporación de características primero de la personalidad de los padres, después de familiares, profesores y por último de amigos. El niño incorpora aquellos aspectos que más le impresionan (por las emociones que él siente) de los personajes con que se va relacionando, no los que sus padres desean que el niño imite, pudiendo ser aspectos positivos o negativos.

La formación del niño comienza en la infancia con la sensación corporal. Las actitudes de respeto y aprecio de los padres por el cuerpo del niño se traduce y constituye una defensa interior contra el ambiente externo: drogas, alcohol, violencia, etc., el mejor antídoto contra las incitaciones del exterior es el amor demostrado por los padres hacia el cuerpo del niño.

Y al contrario: las drogas, el alcohol, la violencia ... suelen tener su origen en el rechazo, los golpes, la explotación, el menosprecio hacia el niño, hacia su cuerpo, por que en principio es lo que tiene.

En todas estas actuaciones y actitudes de los padres, el lugar principal lo ocupan sus sentimientos inconscientes y subconscientes, que el niño percibe de manera inequívoca.

Posteriormente el niño se encontrará en la etapa de probar y probarse lo que es capaz de hacer, convirtiéndose en el inicio de la adaptación a la sociedad, en donde no siempre se consigue todo aquello a lo que aspiramos. Es en este punto donde los padres deben enseñar al niño a adquirir un equilibrio entre una necesidad y un deseo. Una necesidad por lo general debe ser cubierta y un deseo solo en ocasiones. Entre necesidades y deseos debe haber un equilibrio que será la base de una personalidad sana.

Las situaciones de insatisfacción repetitivas generan convicción de que la persona vale poco, expresándose en sentimientos de derrota, por lo que estaremos hablando de una persona pesimista.

En el caso de darle al niño todo lo que desea y en el momento que lo pide, propicia una personalidad omnipotente, sus caprichos serán la ley, con deterioro de quien sea, pues las personas le importarán menos que sus deseos, tendremos al déspota, actitud que posteriormente en ambiente escolar pudiera generar rechazo de sus maestros y compañeros y posteriormente verse orillado a abandonar la escuela, convirtiéndose en un fracaso escolar.

Cuando un niño tiene malas notas, generalmente los padres le repiten que es un ingrato, que es inadmisibile lo que está sucediendo, desconsiderado de todo lo que por él se hace, sacrificios económicos, etcétera, a pesar de ello, los padres sin saberlo son responsables de ese fracaso, por lo tanto con esta actitud de los padres, lo único que se hace es desvalorizar el trabajo escolar de sus hijos.

Por otro lado, también cuenta la habilidad con que intervienen los padres en el trabajo escolar, por ejemplo cuando el niño no puede organizar su trabajo, la educación consiste en enseñarle a que haga en adelante por sí mismo aquello que antes no podía hacer bien, mientras tanto es preciso ayudarlo y asegurarse de que realice los trabajos. Otros se niegan a realizar ese esfuerzo y constancia y no se preocupan por hacer esa labor, por lo tanto se descuida el fomentar hábitos de estudio y no se percatan de las consecuencias hasta que el niño ya se retrazo. Avanzini (1969, en Peza y Sánchez, 1998) lo cataloga como falta de interés, constancia e incongruencia.

Otra creencia errónea de los padres es que piensan que la escuela es la responsable de la educación de sus hijos y los maestros sienten a la familia responsable del comportamiento escolar de los niños, falsas concepciones y juicios de uno hacia el otro, debiendo ser un proceso de alianza para cumplir con el objetivo de la educación del niño.

Yaukin, (1979, en Peza y Sánchez, 1998) menciona que el medio social no satisfactorio, por ejemplo, familias incompletas, padres con conductas antisociales, alcohólicos, conflictos entre padres, es un factor causal de bajo rendimiento académico, pues reciben una educación incorrecta de parte de la familia, pero si el trabajo del maestro está organizado y dirigido sistemáticamente contribuirá a estrechar las relaciones hogar-escuela.

Por lo tanto, la relación entre padres e hijos adquiere una gran importancia desde el punto de vista afectivo, pues están en juego los sentimientos y las emociones, que son expresadas en conductas que abarcan los motivos e intereses personales, Kelly (1982, citado en Peza y Sánchez, 1998) afirma que es importante el afecto de maestros hacia sus alumnos, pues con ello se eliminan miedos del niño y puede expresarse de manera abierta y más emotiva, ya que se estimula su crecimiento hacia la independencia.

Muchos alumnos están constantemente bombardeados emocionalmente (por maestros y padres) que terminan por ser minimizarlos en sus posibilidades reales, desvalorizándolos, enfrentándolos a tareas difíciles y desconociendo el por que de su fracaso, lo que les ocasiona inseguridad que queda automatizada para futuras reacciones, mismas que el niño traslada de un lado a otro.

En el fracaso escolar, la desvalorización juega un papel determinante, pues nulifica su papel activo y se vuelve pasivo, carece de capacidad para integrar lo que se le enseña, Lucart, (1976).

Un niño que se desconecta de la clase, necesita el apoyo del maestro con mayor individualidad la enseñanza y con guía más precisa, pero para ello debe simpatizar con el maestro (liga de simpatía, estima mutua y confianza), nunca se estimula lo necesario, al contrario lo desanimamos con facilidad, asociando el conocimiento a una práctica intelectual, a través de las pruebas, la consecuencia de esto es el escolar triste, aburrido, pasivo, ausente, inhibido o en el lado extremo rebelde, agresivo, escandaloso, inquieto, con lo que surge el rechazo de maestros y compañeros.

La carga emocional que acompaña a estos comportamientos de rechazo y los conflictos que surgen alrededor de ellos, tienen efectos a corto y a largo plazo sobre la psique del niño. Psicólogos y terapeutas interesados en casos individuales encuentran respuestas como familias separadas, desinterés por parte del padre, nervios de la madre, el modo de vida (abuso de T.V., acostarse tarde, el medio social desfavorecido, etcétera. Lucart, (1976).

Bochkarieva, (1977, en Peza y Sánchez, 1978) llama a estos alumnos difíciles, pues generalmente no tienen contacto con sus compañeros de aula, no tienen amistades, no gozan de la estimación de sus compañeros, son niños que poseen rasgos de pereza, la mentira, el deseo, la insociabilidad, por lo tanto se vuelve difícil la formación de su personalidad y el mal aprovechamiento se aprecia solo en las malas calificaciones, posteriormente saliendo a la luz vivencias negativas, emociones desagradables, disgusto por parte de los padres, castigos, reproches, reprimendas y hasta menosprecio por parte de compañeros. Todo esto crea en él una actitud negativa ante los estudios, la escuela y los maestros, pues terminan por perder fe en sus esfuerzos.

Las buenas relaciones provocan aceptación y elevan la autovaloración, por lo tanto son alumnos con mayor rendimiento.

Es muy importante tomar en cuenta, la personalidad de cada alumno, así como saber las consecuencias de no hacerlo pues se menciona una estrecha relación entre aprendizaje y personalidad.

Para Díez, (2000) la base de toda educación es el amor por aquel a quien se enseña y se educa. Este es el camino para comprender al otro, las técnicas, estrategias y metodología, aun cuando son básicas, resultan insuficientes si no se tienen los conocimientos psicológicos para captar y saber tratar los sentimientos del alumno.

Como hemos visto la participación de los padres (familia) es imprescindible primero en la formación y guía del niño y posteriormente en el apoyo para su buen desempeño, tanto en los estudios que son parte importante de su formación intelectual, como también en su formación psicológica-emocional, pues en gran medida el afecto, amor y cuidado con que se dirija al niño, redundará en una personalidad más adaptada a las agresiones y contratiempos que la vida misma le vaya imponiendo, o sea proporcionar elementos y

herramientas (físicas-intelectuales y emocionales) para una supervivencia en los embates de la vida.

Hasta aquí, podemos apreciar que el bajo rendimiento académico tienen un sin fin de causas que se van generando en los diversos ambientes a los que está expuesto el menor. El orden presentado de los factores causales: sociales, institucionales y familiares, se debe a la importancia y secuencia de este trabajo, pero en realidad todos ellos forman parte importante de un todo que se relaciona entre sí para constituir una realidad del ámbito educativo.

De acuerdo a estudios realizados, vistos con anterioridad, se aprecia que los factores sociales que presentan mayor incidencia en el bajo rendimiento académico son: deficiencias en habilidades sociales, entendiéndolas como lograr una adecuada relación con otros, principalmente con sus iguales, lo cual conduce a una buena adaptabilidad al contexto donde se desenvuelva el individuo, por lo que la limitación en este rubro puede ir desde un bajo rendimiento escolar hasta el desarrollo de conductas antisociales, sin que dicha limitación determine exactamente ser la causa del bajo rendimiento escolar, solamente contribuye de manera importante al buen desempeño académico y social.

Por lo que respecta a las causas de orden institucional, encontramos que también son innumerables, dentro de las que destacan: los diseños de los programas de estudio que no son acordes con la realidad educativa, las técnicas y metodologías de enseñanza, hasta la formación y actitudes de los docentes, los cuales en la formación básica adquieren gran relevancia, pues son modelos a seguir y si presentan carencias de alguna índole, éstas pudieran ser transferidas a la formación de la personalidad del menor de manera imperceptible. Otra de las causas de este factor es la capacidad que tenga el docente para motivar a los niños a aprender por sí mismos, habilidad que es difícil encontrar en el magisterio ya que depende en gran parte de los intereses personales del profesor.

Por último, las causas familiares que cobran un lugar destacado dentro de la formación del menor, ya que varios autores convergen en que el origen de ellas se encuentra en la relación padres-hijo, relación que a la fecha se ha descuidado, pues los tiempos modernos donde la madre también trabaja, el

padre llega muy cansado, es casi imposible dedicar al niño la atención y esmero que la demanda de sus necesidades genera, mucho menos la dedicación emocional que el niño requiere para la futura formación de su mentalidad psicológica sana y equilibrada. De igual manera se aprecia como causal familiar de cierta importancia las conductas sociales de origen y formación de los padres, pues existen familias desintegradas, con conductas antisociales que lo único que pueden transmitir al menor es abandono y desinterés, olvidando por completo los sentimientos del pequeño que traslada su desorientación al ámbito educativo con manifestaciones de bajo rendimiento. Los padres sin darse cuenta que son a veces la causa de éste origen, si reprenden y gritan al menor que lleva a casa bajas calificaciones, lo único que están generando es un mayor incremento de inseguridad y minusvalía que van a frenar su aprendizaje escolar.

Integrando los tres factores, podemos decir que si un niño que inicia su formación académica se enfrenta a toda esta gama de contrariedades que debe ir afrontando y sorteando para lograr tener un buen desempeño académico y personal, entonces fuera necesario insertar dentro de su educación familiar, institucional y social, una educación que lo fortalezca en su carácter y desarrollo de la personalidad, lo cual pudiera ser a través de una formación de padres de familia y educadores en el terreno emocional.

El problema del bajo rendimiento escolar se agrava cuando éste inicia a tempranas edades, ya que éstos aprendizajes tanto social, como institucional y familiar son precurrentes vitales para un buen desarrollo posterior, por lo que puede terminar en fracaso escolar o en individuos con conductas antisociales que lejos de beneficiarse y beneficiar a la sociedad, la están perjudicando, sin siquiera percatarse de ello.

CAPÍTULO 2

EMOCIONES

En la actualidad las emociones en el ser humano aún siguen siendo un enigma en donde interactúan pensamientos, sentimientos, deseos, impulsos, sensaciones corporales físicas que de manera consciente aún no desciframos por completo.

En gran medida la cultura que inicia en el seno familiar tiene un gran impacto en la formación emocional del nuevo ser, pues desde que nacemos contamos con capacidades de respuestas fisiológicas de adaptación como medidas de supervivencia, esto es, el bebé desde que nace trae consigo sensaciones corporales que le permiten expresar sus sentimientos emocionales para cubrir sus necesidades orgánicas, las cuales se van guardando a través de su memoria sensorial y corporal. A pesar de que sus herramientas emocionales en ésta etapa son muy rudimentarias, son la base del aprendizaje de satisfactores o insatisfactores emocionales, los cuales serán utilizados por el menor en sus diferentes contextos con el afán de incrementar sus experiencias.

Por su parte la Dra. Myriam Muñoz, bajo la línea ideológica de la Psicología Humanista expresa la concepción del ser humano como: “ un ser constructivo por naturaleza, trae innatamente una tendencia hacia la supervivencia y hacia la autorrealización; es en el contacto con el medio ambiente en donde aprende la destructividad. Cuando sus necesidades están crónicamente insatisfechas debido a un ambiente opresor o deteriorado es cuando, en su afán de sobrevivir, el niño puede llegar a tener conductas destructivas pero que están expresando esa fuerza innata que es la tendencia actualizante” (tendencia que trae el ser humano dentro de sí, de una manera innata posee todas las posibilidades para conservarse y desarrollarse). Dichas capacidades son expresadas a través de lo que se conoce como sabiduría orgánica (expresión de necesidades por medio de manifestaciones orgánicas), pues le permiten emocionalmente al niño responder a su medio ambiente con el afán de encontrar su propio equilibrio, así como el cúmulo de experiencias sensoriales que le ayude o le permita desarrollar respuestas corporales que equilibren y estimulen su aprendizaje sensorial, el cual generará una agitación

mental que despertará en él una tendencia a actuar (es aquí, donde la reacción emocional se integra con nuestros pensamientos cognitivos, surgiendo de ésta manera el razonamiento).

Poco a poco con el desarrollo del niño, los diversos contextos irán teniendo un significado (a través de símbolos culturales) que impactarán en la memoria sensorial y racional del niño dando origen a una gama cada vez más abundante de emociones positivas y negativas, mismas que se irán transformando en emociones más racionales. Y, como el razonamiento aleja al ser de lo natural, puede generarse una incongruencia emocional, afectándose así las respuestas fisiológicas y transformándose en enfermedades, falta de energía, deterioro cognitivo, etc., por ende considerando esta base como el principio del desequilibrio en el interés automático por aprender.

2.1. ¿Qué son las emociones?

Hace poco, escasas década y media el tema de las emociones ha cobrado importancia en su estudio científico, por lo que las investigaciones al respecto se encuentran en proceso de solidificar sus hallazgos, pues la subjetividad de las emociones no ha sido tan fácil de comprobar, pese a que no hay duda del impacto que tienen en el desarrollo y la vida de un ser humano.

Comencemos por definir lo que se entiende por emoción:

Bizkarra, (2005) define como emoción: “del latín *emovere*, que significa sacudir, mover al exterior. Una emoción es algo que nos pone en movimiento, que nos impulsa desde nuestro interior, que nos mueve al exterior y nos impulsa a actuar. Todas las emociones implican un cambio en la postura o el movimiento corporal y un cambio en la respiración. Las emociones se muestran tanto en la mente como en el cuerpo, a través de posturas corporales, gestos y expresiones. Aunque más bien, como dice Humberto Maturana, las emociones no se expresan, se viven”.

La emoción es una palabra sobre cuyo significado preciso los psicólogos y filósofos han dicho muchas cosas durante más de un siglo. En su sentido más literal, el Oxford English Dictionary define la emoción como "cualquier

agitación y trastorno de la mente, el sentimiento, la pasión; cualquier estado mental vehemente o excitado" Goleman, (1995).

Así mismo, Goleman, (1995) utilizó el término emoción para referirse a un sentimiento, y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias a actuar.

Por lo tanto entenderemos por emoción: "que es una energía que mueve al individuo a la realización de una acción". La cual se compone la mayoría de las veces de estados psicológicos (pensamientos, percepciones y creencias), así como de estados biológicos (posturas corporales, expresiones faciales, aceleración o disminución de ritmo cardiaco y sudoraciones). Dicha conducta es para satisfacción de una necesidad propia en relación consigo y con otros.

Las emociones son fuente y portadoras de energía que promueven la satisfacción de nuestras necesidades, es decir movilizan nuestra interacción con el mundo externo, señalan que algo requiere ser revisado Muñoz, (2004).

Todo organismo viviente se caracteriza por tener necesidades que lo impulsan y al satisfacerlas, también promueven su supervivencia y desarrollo. El ser humano no es la excepción pero, cuando esas necesidades quedan crónicamente insatisfechas presenta un deterioro (enferma) y en el peor de los casos, muere.

Un ser humano está vivo cuando en él hay energía, hay movimiento, busca su supervivencia y desarrollo y este movimiento lo hace de manera espontánea como todo organismo que funciona como una totalidad organizada.

La manera como el organismo se expresa y promueve la vida es a través de las necesidades que de manera natural emergen en forma jerarquizada, pues en su forma natural son claras y pueden ser satisfechas con los mismos recursos que el organismo en contacto con el medio ambiente promueve. Así fuimos hechos, para funcionar fluidamente en pos de nuestro crecimiento, pero las interferencias del medio ambiente, y especialmente de los seres que nos son significativos, hacen que en vez de cubrir nuestras necesidades

aprendamos a satisfacer las suyas, bloqueando nuestro natural desarrollo, y cuando esto ocurre estamos efectuando lo que conocemos como proyección.

Una de las principales causas que generan problemas es la frustración de nuestras necesidades. Por lo tanto se vuelve de suma importancia que el educador (padre o maestro) pueda (sea competente) facilitar que el niño satisfaga sus necesidades orgánicas o naturales de manera constructiva, o sea de acuerdo a sus propios recursos y a las posibilidades reales en su medio ambiente (Muñoz, 1991).

La Psicología Humanista para su estudio propone tres tipos de necesidades :

- Fisiológicas o de supervivencia (necesidades que buscan la preservación de la vida biológica), por ejemplo dormir, descansar, alimentación, salud, movimiento, etc.
- Psicológicas (necesidades que buscan el desarrollo y actualización como seres humanos), por ejemplo: aprender, afecto, comprensión, libertad, protección, vínculo, etc.
- De autorrealización y trascendencia (aquellas que buscan nuestro desarrollo y actualización como seres, aquellas que nos llevan a la trascendencia y crecimiento espiritual), por ejemplo: dar, crear, armonía, integridad, verdad, enseñar, justicia, claridad, logro, realización, etc.

Por su expresión o manifestación, podríamos hablar de dos grandes rubros de necesidades: las orgánicas o auténticas, cuya expresión permite la sobrevivencia y el desarrollo del individuo y las que detienen el crecimiento personal que se conocen como introyectadas u obsoletas.

Ahora bien, para saber si una necesidad es o no orgánica o auténtica está en primer lugar en las sensaciones y en segundo lugar en los sentimientos, por lo que hay que hacer una exploración y contacto con ellos focalizando nuestra atención. Al hacer esto en el presente, nuestras sensaciones tenderán a confirmar o negar a la necesidad como tal y explorando los sentimientos descubriremos su índole y a donde nos llevan en cuanto a si nos promueven en lo que somos o nos detienen, en caso de que esto no nos clarifique, tendremos

que ir a la búsqueda de la satisfacción de la necesidad; si hay recursos y quedamos satisfechos era una necesidad auténtica, de lo contrario nos sentiremos insatisfechos.

De la misma manera Goleman, (1995), reconoce que la emoción con un sentido reflexivo “el darse cuenta” es la competencia emocional fundamental sobre la que se construyen los demás procesos emocionales, como el autocontrol. Conciencia de uno mismo, “ser consciente de nuestro humor y también de nuestras ideas sobre ese humor”. Por lo tanto también para él, son importantes las sensaciones corporales, pues menciona que la toma de decisiones importantes en la vida de un ser humano no puede hacerse solamente en función de la racionalidad, exigen sentimientos viscerales y la sabiduría emocional acumulada a lo largo de la experiencia pasada, lo que indica que la razón sin sentimiento es ciega. Y agrega, “La clave para una toma de decisiones personales más acertada es, estar en sintonía con nuestros sentimientos”.

Los sentimientos son la voz de las necesidades y éstos pueden estar hablando no con el lenguaje del organismo y si con el lenguaje de nuestros introyectos, lo que provoca caminos errados en la satisfacción de una necesidad, pues el lenguaje del organismo en la atención correcta de un sentimiento y una necesidad genera energía, optimismo, da seguridad y claridad en la vivencia de la vida, (Muñoz, 1991).

Por su parte, Bizkarra, (2005) se refiere a la incongruencia entre lo que percibimos, pensamos, sentimos y hacemos, lo cual como va en contra de nuestra naturaleza, empieza a enfermar a nuestro cuerpo y a nuestra mente, y señala: ***“existe una percepción del mundo a través de nuestros sentidos, le damos una interpretación con lo que pensamos de él, lo sentimos y luego lo expresamos, aspectos que deben desarrollarse en un perfecto equilibrio para obtener una salud del ser. En caso contrario si percibimos el mundo de una manera, pensamos de otra, sentimos de una forma diferente y actuamos y nos expresamos de forma totalmente diferente, vamos hacia la enfermedad”.***

Greenberg y Paivio, (2000) se refiere al proceso emocional y sentimental, como un proceso natural de surgimiento y terminación, en el que emerge una emoción, ante ello, el sujeto se da cuenta, se apropia del sentimiento, en base a ello expresa una acción y con esto, termina la emoción o sentimiento.

Desde su perspectiva humanista, Muñoz, (2004) describe el proceso emocional organísmico a partir de la recepción de un estímulo del medio ambiente o bien generado de nuestro propio interior el cual provoca una sensación en nuestro organismo, dicha sensación se simboliza como sentimiento, dándole un nombre (miedo, alegría, etcétera), el cual genera a su vez una necesidad (fisiológica, psicológica o de autorrealización) y por último al aterrizar esa necesidad en una acción, queda satisfecha dejando sensación gratificante, o sea una satisfacción verdadera.

Tratándose de un proceso anti-natural por ejemplo, la persona pierde el equilibrio natural y puede enfermar emocionalmente. Esto es, la persona se salta el paso de la sensación y se va directamente al pensamiento con ideas obsoletas, introyectos y asuntos inconclusos, lo que genera sentimientos no verdaderos y por ende las necesidades a cubrir tampoco son verdaderas, así la acción es inadecuada y errada, dejando un sentimiento de insatisfacción.

Es importante aclarar que algunos autores manejan el concepto emoción como sinónimo de sentimiento, entre ellos Goleman, (1995) , sin embargo desde el punto de vista humanista existen tres conceptos diferentes, que son: sensación, se refiere a la apreciación personal desde la parte organísmica; sentimiento, es el calificativo o nombre que le damos a esa sensación y emoción es la sensación más el sentimiento. En este trabajo se utilizarán los tres términos respectivamente.

Luego entonces, el problema no radica en el poseer ciertos sentimientos sino en la manera de cómo los percibimos, así como la distorsión que pudiéramos irles dando a lo largo de nuestro recorrido por los distintos aprendizajes de la vida.

Para Muñoz, (2004) los sentimientos se dividen en tres clases:

- Primarios o innatos.- Promueven la supervivencia y el desarrollo. Nos mantienen vivos, vienen del centro de la persona, de su ser más esencial, y son: miedo, afecto, tristeza, enojo y alegría.
- Existenciales o de desarrollo.- Promueven el desarrollo y la trascendencia, son producto del desarrollo de los innatos y pueden ser: soledad, frustración, responsabilidad, arrepentimiento, ternura, seguridad, confianza, plenitud, paz, comprensión, etc.
- Introyectados o aprendidos.- Proviene de la domesticación social y detienen el desarrollo, por ejemplo: depresión, culpa, vergüenza, devaluación, lástima, aburrimiento, rencor, envidia, celos, angustia neurótica, etcétera.

Las experiencias de estos investigadores convergen en que:

- El ser humano tiene dos mentes, la racional y la emocional y que la sanidad se logra con un justo equilibrio entre ambas.
- La parte emocional tiene su raíz en la expresión orgánica.
- Lo más importante de la emocionalidad es la relación intrapersonal, o sea la relación congruente consigo mismo.
- La desarmonía e incongruencia de emociones y sentimientos lleva al ser humano a un desequilibrio corporal, mental y social importante.
- La expresión y reconocimiento de sensaciones y sentimientos contribuye a tener claridad de pensamiento.
- Todo ser humano tiene emociones y sentimientos de sus propios sentimientos.

De acuerdo a lo anterior, podemos deducir que las emociones y sentimientos juegan un papel determinante en la formación educativa de los niños, ya que son elementos que integran a ese ser y que no pueden operar por separado. Por lo tanto la emocionalidad se expresa a través del factor psicológico y motivacional del niño durante el proceso de aprendizaje, luego entonces los niños requieren para optimizar su aprendizaje de una mente armoniosa, sin perturbaciones emocionales, de una paz y tranquilidad interior. Estado que sólo se puede lograr dando lugar a la expresión adecuada de los sentimientos y

emociones de los niños, esto es dándoles un trato con más interés y respeto, en el sentido de ser más personas.

Para lo cual el humanismo a través de Rogers, (1990) propone el trato a los niños a través de las siguientes actitudes: Autenticidad, congruencia, empatía, aceptación positiva incondicional y respeto.

También Muñoz, (2004) menciona que “cualquier persona, de cualquier corriente psicológica puede ser promotor del desarrollo humano en el sentido humanista, si vive en su propia piel los principios acerca del ser humano que plantea el humanismo”.

Los sentimientos nos guían en la preservación y extensión de nuestro organismo social. Nuestros sentimientos se expresan: dan la información fundamental sobre lo que realmente somos y sobre lo que necesitamos. Por lo que resulta necesario identificar algunas características y funcionalidad de las cuatro emociones básicas, según Greenberg, Bizkarra y Goleman op. cit: miedo, tristeza, ira y alegría, que son innatas (básicas) y que promueven la supervivencia. Sin olvidar que de ellas se derivan familias de emociones cuya percepción, asimilación y tratamiento personal favorecen o limitan el desarrollo del niño.

MIEDO

Las escuelas psicológicas hablan del miedo como la más fundamental de las emociones negativas, pues es la emoción más desequilibrante que surge ante algo conocido y que ha sido experimentado como desagradable por nosotros o algo que sin haber aún sucedido tiene bastantes posibilidades de ocurrir, generando en nosotros una espera negativa.

El miedo también es instinto de supervivencia, necesario para mantener la integridad física. Condiciona, limita y distorsiona la vivencia de la realidad. Cuando nos acecha algún peligro, normalmente respondemos de tres maneras: luchamos o atacamos, huimos o nos quedamos paralizados, bloqueados (pánico), disminuyendo la capacidad de vivir los sentimientos y de expresarlos. El bloqueo muscular y la disminución de la respiración nos permiten no sentir, para no sufrir.

El miedo es una emoción que no siempre se manifiesta fácilmente, muchas veces permanece oculto o inconsciente y actúa a través de nuestros comportamientos y actitudes. El vivir con miedo cotidianamente sería agotador y surge el acostumbrarse como mecanismo de defensa.

Cuando el miedo se instala en nuestro cuerpo nos impide movernos con libertad y desarrollarnos plenamente en nuestra actividad diaria.

Algunas veces la pasividad en los alumnos surge por que tienen preocupación, angustia o temor de perder la aprobación de los maestros o bien por carecer del reconocimiento y afecto de los padres, pues probablemente no han conocido el afecto cercano, lo cual como esencia crea inseguridad, o sea pierden el parámetro del afecto, si no lo conocen no tienen contra que medirlo, por lo tanto sienten vacío y desorientación y desde luego miedo, por eso encontramos niños aislados y sorprendentemente tímidos.

El miedo siempre va unido a sentimientos de inseguridad cuando hay incertidumbre sobre lo que va a ocurrir, por ejemplo la presentación de un examen o cuando no se encuentra salida a una situación, se reacciona con rabia, cólera o violencia.

La ansiedad como expresión del miedo, genera también inseguridad, dificultad o incapacidad para tomar decisiones, imposibilidad de concentrarse, confusión, desorientación, olvidos, etcétera.

El miedo es bueno, la ansiedad ya es patológica.

Uno de los sentimientos que puede vivir un niño sería la angustia del abandono. El niño tiene mucho miedo de ser abandonado.

TRISTEZA

La tristeza es en cierto sentido una emoción normal y relativamente frecuente, surge ante la pérdida de algo o alguien o porque nuestras expectativas no se ven cumplidas o no conseguimos lo que queremos. La tristeza acompaña a las personas sanas en ciertos momentos como una forma de adaptación.

Cuando la tristeza aparece, se comprime el cuerpo, nos sentimos dentro de nosotros mismos, cuando no se vive la tristeza se cronifica y se convierte en depresión. Una tristeza muy profunda y de tiempo prolongado también se convierte en depresión.

La depresión normalmente aparece por: exigencia (metas muy altas no logradas conducen a frustración y ésta a ira y la ira no expresada conduce a depresión); cuando la escuela no forma parte de los intereses u objetivos del niño; pérdida del padre o la madre; la separación de los padres; rabia no es expresada al exterior; resignación, conformismo y sumisión o sometimiento ante las personas.

Un niño que se muestra triste, probablemente se deba a que sus logros no han sido reconocidos, viéndose afectada su autoestima y minimizada su capacidad, mostrando un comportamiento de desaliento, piensa y siente que su esfuerzo no está valiendo la pena, la repetición de dichos sentimientos y pensamientos hace que la situación se vuelva crónica, convirtiéndose en apatía, desinterés y desesperanza generalmente por todo, incluyendo su desempeño escolar.

El melancólico siempre tiene una niñez con carencia afectiva; normalmente tiene miedo de abrir su corazón.

La depresión con frecuencia enmascara rabia o rencor y está muy unida a otras emociones: a la frustración, a la ansiedad y a la angustia. Muchas veces los niños guardan la rabia por miedo a no ser buenos niños y a perder la aceptación y reconocimiento de los padres o de los maestros, mejor prefieren deprimirse.

En un hogar donde por necesidades económicas los dos padres trabajan y se ausentan de casa, podríamos decir que se vive un individualismo e incomunicación y por ende la falta de una red de apoyo afectivo ante alguna caída emocional, pudiera ser una de las causas más importantes de la depresión actualmente, ya que esto favorece el aislamiento y la soledad.

RABIA, IRA O ENOJO

El enojo o rabia es una emoción activa que nos expande hacia el exterior, la mayoría de las veces surge ante una sensación de frustración o impotencia, también puede surgir cuando nos sentimos asustados o dolidos por algo.

El niño expresa su ira a través de una negación, cuando el niño dice no, está expresando su autoafirmación o su auto-identidad, por lo tanto como dice Jorge Carvajal “la ira retenida es autoafirmación anulada, no escuchada”. La ira es un medio para volver a exigir nuestro poder cuando perdemos nuestro espacio,

nuestro sitio, para recuperar lo nuestro. La ira también se utiliza para tapar o cubrir otros sentimientos más profundos, como para tapar la vulnerabilidad, inseguridad o complejo de inferioridad, o el miedo, o la tristeza, o el dolor.

Mientras la tristeza es un sentimiento que dirige la atención hacia el interior del sujeto, de impotencia y pasividad, la rabia o ira, es agresiva y se dirige hacia fuera, se vuelve contra el obstáculo. La rabia y la depresión nunca van juntas, siempre que hay rabia no hay depresión y viceversa.

En nuestra sociedad, la rabia es algo no aceptado, y tendemos a reprimirla o suprimirla, pudiendo generar muchos trastornos físicos, como por ejemplo dolores de cabeza.

Las emociones emparentadas con la rabia son la antipatía, la cólera, la hostilidad, el odio y el resentimiento, las cuales tienen en común el rechazo de la otra persona. Pueden exteriorizarse con violencia.

Cuando una rabia no se deja salir, aumenta la tensión hasta explotar, reflejándose en un trato hostil hacia los demás, no escucha, responde con violencia, la voz es potente, grita con facilidad, “pierde la cabeza”, se enfrenta, mirada fija en el otro, ceño fruncido, aprieta la mandíbula, enseña los dientes, mantiene la cabeza hacia delante, puños cerrados. Muchas veces cuando el niño es sumiso y callado al final va acumulando un gran resentimiento ante la vida, ante los demás o ante él mismo. Cuando no se vive la rabia y ésta vuelta hacia sí mismo puede convertirse también en culpa, depresión o ansiedad. La violencia además de estar relacionada con la rabia, está también íntimamente relacionada con el miedo, es un escape al miedo, una huida hacia delante.

La rabia no es mala, ni buena, es necesaria para la sobre vivencia, pues nos sirve para marcar límites, Bizkarra, (2005). Cuando la rabia es intensa, la persona puede “perder la cabeza”, es incapaz de discernir.

El verdadero problema no está en la ira, que a veces incluso es justa, sino lo que hacemos con ella, si la expresamos o la reprimimos, la ira no expresada hacia el exterior puede transformarse en tres grandes males: resentimiento, odio o violencia, la persona que aguanta y aguanta al final explota.

Ante el miedo al abandono o al rechazo de parte de las personas queridas, la persona se vuelve agresiva, por lo tanto recibe agresividad con lo que se confirma que ya no se le quiere.

El niño pequeño que se siente abandonado por sus padres, primero se enoja y después de la protesta viene la tristeza en la que se abandona.

Cuando un niño deja de ser él por ser lo que los padres quieren se encuentra acumulando y alimentado su frustración por que ya no es él.

Demasiada exigencia de los padres por que el niño obtenga buenas o excelentes calificaciones como fulanito o zutanito conduce a una frustración, a la impotencia y a la rabia.

Cuando la persona no tiene cubiertas sus necesidades de aceptación, valoración, respeto, ni reconocimiento puede pasar a tener una actitud agresiva.

ALEGRÍA, AMOR Y AFECTO

La persona alegre se encuentra en movimiento y responde al mundo que lo rodea.

La alegría propicia un cuerpo ligero y ágil. Equilibra al miedo, a la tristeza y al enfado, su expresión va hacia fuera, casi siempre la compartimos con los demás, proporciona placer, movilidad, optimismo, sonrisa que se ve reflejada en el rostro.

En el llanto o sollozo la respiración se entrecorta en la inspiración y en la carcajada se entrecorta en la espiración.

El sentimiento de alegría de un niño pequeño es uno de los sentimientos más bonitos que hay en la naturaleza, ya que tiene mucha capacidad de sorprenderse pues no vive desde la mente.

La risa y la carcajada nos desbloquean el diafragma y nos permiten soltar las ansiedades, angustias o miedos retenidos en nuestro interior. Con la alegría el cuerpo se abre y se ensancha.

La verdadera alegría no viene de fuera sino de nuestro interior, pues depende más de nuestra actitud ante la vida que de factores externos, no depende tanto de lo que tenemos sino de lo que somos.

Mientras la depresión y el miedo son estados pasivos, la confianza en sí mismo o el optimismo y la alegría son activos y nos llevan a la acción.

Por otra parte, el amor es fundamental en la naturaleza humana, difiere de las características generales que poseen las emociones básicas como la tristeza y la alegría, pues es una emoción un poco más compleja que las demás, ya que

existen distintos tipos de amor (amor maternal, paternal, de hermanos, amigos, etc.) y todos son diferentes.

El amor en el sentido más general, es la emoción que nos conecta a otras personas y es nuestra respuesta a lo que más valoramos, es un tipo especial de alegría. El amor supone una expansión corporal y mental, pues genera nuevas habilidades, actitudes y recursos, así como una mayor capacidad de crecer. Vivimos al ser amado como una fuente de satisfacción de importantes necesidades psicológicas. Sin embargo, el amor como emoción tiene que ver con un sentimiento de afecto. Cuando los niños sienten amor, viven estados momentáneos de dicha y alegría, en general se sienten aceptados y comprendidos y vivencian una sensación de unión, también se sienten seguros y a salvo, con más auto-confianza.

Por lo tanto, el vínculo en los niños es crucial para la supervivencia. Inicialmente el niño viene al mundo con la capacidad de agarrarse y aferrarse, que son las emociones primarias necesarias para la subsistencia. La primera etapa de la infancia de un niño está dominada por la dependencia y la indefensión. El amor es el medio por el cual la indefensión se transforma en seguridad. El peligro reside en sentirse indefenso y no amado, y en esta amenaza reside la fuente de la ansiedad de la separación.

En la relación padres-hijos, existe una fuerte necesidad de afecto físico (preocupación, calidez, ternura y contacto), hay un fuerte deseo de tocar y ser tocado. Cuando no existe ese contacto físico y de abrazos, puede decirse que se experimenta una sensación de “no querer”, entonces el sentimiento de sentirse querido no aparece. El cuidado se comunica intensamente a través del contacto físico, es así como los trastornos y carencias de vínculo generan inseguridad y ansiedades de separación.

El amor que a veces resulta gozoso y excitante también puede producir una gran cantidad de dolor, desdicha, incertidumbre, ansiedad y desesperación cuando no se recibe y puede dar como resultado problemas relacionados con la dependencia. Por su parte Rogers, (1990), bajo su tendencia humanista, expresa “amor significa ser plenamente comprendido y profundamente aceptado por alguien”.

Bizkarra, (2005) y Greenberg, (2000) han considerado que dos de las emociones expuestas, llevan al organismo al interior, llamadas emociones internas (miedo y tristeza) y las otras dos lo llevan hacia fuera, conocidas como emociones externas (ira y alegría), de la misma manera, de acuerdo al sentimiento de agrado o desagrado que provocan en el organismo se les ha clasificado como positivas o negativas.

Y por orden de aparición se les ha considerado como primarias y secundarias Greenberg, (2000).

Es importante darnos cuenta de que cada emoción ofrece una disposición definida para actuar, cada una nos señala una dirección para enfrentarnos a la vida, por lo que la emoción nos puede indicar si una decisión o una acción es o no adecuada para nosotros.

Dependiendo de las distintas necesidades que vayamos teniendo en base al contexto donde estemos, el interés de la relación que deseemos establecer y la historia previa que tengamos, van emergiendo a manera de necesidad las emociones, las cuales guían nuestras acciones y con ello nuestras vidas Greemberg, (2000).

Y no es hasta hace poco tiempo que se investiga sobre como se debe educar de manera integral (materias básicas en conjunción con desarrollo de habilidades emocionales), enfatizando el aprendizaje y la enseñanza de modelos de conductas correctas y pautas de acción deseables en una relación escolar, en la que se ha dado escasa mención a los sentimientos y emociones y el impacto que esto ha generado en unos y otros. Es decir, la tendencia arraigada era la de manejar y, hasta cierto punto controlar, el comportamiento de los niños sin atender a las emociones subyacentes a tales aprendizajes, por ende debemos comprender y crear en los niños una forma humana de sentir, sin olvidar cultivar también las emociones y los sentimientos de padres y educadores y tras ello, su comportamiento y aprendizaje, así es como las relaciones familiares y escolares irán tornándose más equilibradas.

Los educadores, por lo tanto, tienen una gran ingerencia en estos nuevos ideales, ya que tendrán que ser capaces de enseñar la aritmética, la gramática, la lengua, etc., desde un punto de vista humano en donde se respete y

considere al niño con la calidez y reconocimiento personal que favorezca el interés natural por aprender.

2.2. Emociones innatas o aprendidas

Las emociones son elementos de ese todo que hacen acto de presencia desde que un ser está en formación en el útero de la madre, por lo que se cree que cuando menos las emociones básicas (miedo, tristeza, rabia y alegría) son innatas, el resto de las emociones son variedades de estas emociones básicas que culturalmente el hombre ha creado para describir y nombrar expresiones de su propio interés y creatividad, mismas que por naturaleza y necesidad de adaptación ha ido etiquetando en su interacción con el medio ambiente, desde luego en aras de su supervivencia que el medio ambiente le va exigiendo, de ahí la importancia de su relación frente a los demás seres vivos y a la integración con su universo como parte de él.

Se cree que las emociones innatas son aquellas que su respuesta al entorno, es la que se dispara en el organismo de manera automática, ante la necesidad de una supervivencia, como mediada de adaptación.

Sin embargo hay autores como (Thompson, 1990; Siofe, 1996, citados en Greemberg, 2000), que hacen alusión a un aprendizaje de las emociones, refiriéndose a ellas como aprendidas y dicen... ***“desde la infancia, el niño aprende a tener emociones, así como a regularlas”***. Entendiendo este concepto de aprendizaje como desarrollo natural del bebé.

Luego entonces, los niños poseen la capacidad de regular su experiencia aunque sea sólo de manera rudimentaria, por ejemplo chupándose los dedos para aliviarse a sí mismos.

El organismo por naturaleza tiene necesidades por satisfacer, por lo tanto el niño desde su formación en el vientre materno ya es un ser vivo poseedor de necesidades y sensaciones orgánicas que le permiten a su nivel y en su estado, experimentarlas, por lo tanto podríamos decir que su organismo posee las señales corporales que le ayudan a subsistir.

Izard, (1993, en Greemberg, 2000), menciona ***“Los organismos humanos han evolucionado de modo tal que son proactivos, al mismo tiempo que reactivos y constituyen un sistema basado en la activación-emoción, genéticamente determinado”***.

La llegada al mundo externo, nos permite a través de nuestros sentidos, tener nuestras primeras relaciones con el medio ambiente, así como con las personas más cercanas a nosotros, mamá, papá y hermanos, con quienes empezamos a tener una comunicación rudimentaria, cosa que despierta tanto en ellos como en el bebé sentimientos emocionales recíprocos.

A medida que ganamos en experiencia, fuimos empezando a almacenar el pasado a través de nuestra memoria sensorial, para darle un mayor significado al presente. Cuando veíamos u oíamos a mamá y oíamos su voz, nuestro estómago empezaba a contraerse, deseando su leche y nuestra piel ansiaba su contacto. Y así fuimos entrando al concepto de futuro. Es en este proceso donde podemos apreciar la expresión de lo que investigadores como Greemberg, (2000), han denominado emociones primarias, ya que a través de la sensación corporal de placer que el niño experimenta, aún sin haber recibido su leche, su cuerpo ya está informándole de la próxima llegada de su comida y cuando ésta es recibida se dice que un tercero (mamá) le esta regulando su emoción (él todavía carece de esa capacidad) independientemente de que dicha emoción se considera como adaptativa, pues es una necesidad cubierta que conlleva a la supervivencia.

En la descripción anterior se aprecia la manifestación emocional, como un proceso genuinamente natural y auténtico, salvo en las ocasiones en que ese tercero pudiera expresar al niño rechazo o abandono, lo cual dejaría bajo mi concepto, quizá una huella importante de enojo, impotencia o inseguridad en el menor, pues habría frustración de necesidades básicas.

El desarrollo fisiológico continúa su proceso a través de la reproducción masiva de células cerebrales y otras, y con ello prepara al sujeto para recibir mensajes, relacionándolos y organizándolos para regular poco a poco por propia cuenta sus emociones, y así ir obteniendo la satisfacción de sus necesidades de afecto, cariño, cercanía y amor principalmente. Emociones básicas que adquieren una importancia relevante en el niño, pues como dice Maslow, (2003) en su teoría de la motivación humana, ***"que la ausencia de amor impide el crecimiento y la expansión del potencial debido a que el ser humano, sentirá necesidad de afecto, de reconocimiento de su propio grupo social o familiar y se esforzará por lograr dicha meta. Para él el***

amor implica una sana y afectuosa relación entre dos personas, la cual incluye mutua confianza”.

Por lo tanto la carencia de afecto y contacto en la primera fase de la vida, pudiera provocar un sentimiento profundo de abandono expresándose más tarde probablemente en rebeldía, hostilidad, irritabilidad o en el extremo contrario aislamiento, soledad y depresión. Emociones que se podrán desencadenar ante la más mínima señal coincidente con su memoria sensorial y corporal, pudiéndose encontrar su expresión en el ámbito escolar, por ejemplo con una actitud de lejanía por parte del profesor y desde luego redundando en una falta de atención y concentración en el aprendizaje, así como en un bajo rendimiento académico.

Una vez desarrollado completamente el cerebro, adquirimos una facultad que es característica sólo del ser humano: el lenguaje y el pensamiento simbolizado, capacidades desarrolladas conforme a la zona geográfica y ambiente cultural de pertenencia, naciendo con ello la cultura moral que nos van proporcionando los parámetros de actuación. Y otra vez, si no hay congruencia entre nuestra actuación y los buenos modales culturales, podríamos vivir el rechazo, pero ahora de la sociedad (escolar y comunitaria), así como la falta de aceptación y reconocimiento, aspectos también importantes para nuestro desarrollo personal, pues su carencia genera en el individuo desequilibrio emocional y desadaptación social, nuevamente viéndose reflejado a través de emociones desadaptativas como inconformidad con la vida, negatividad ante todo y principalmente con un sentimiento profundo de baja autoestima y resentimiento constante contra todo y contra todos, corriendo el riesgo de caer en autodestrucción (drogas, alcohol, vandalismo, etc.) y destrucción al medio ambiente y por ende abandono de los estudios.

En esta parte podemos detectar el deterioro permanente y continuo de una incongruencia entre nuestras emociones desde su sensación (experiencia sentida desde el organismo), percepción, integración, conceptualización y expresión, pues nuestras necesidades básicas pueden ser frustradas con la razón del adulto o censuradas en cumplimiento de las buenas actitudes morales.

Entonces, la incongruencia de las emociones básicas o primarias son la fuente de muchos conflictos a futuro, así como las herramientas iniciales de donde se desprende todo el cúmulo de emociones posteriores.

Nuestros sentimientos más intensos son reacciones involuntarias; no podemos decidir cuándo aparecerán. "El amor", escribió Stendhal, (citado en Bizkarra, 2005) "**es como una fiebre que va y viene independientemente de la voluntad.**" No sólo el amor nos invade, sino también nuestras iras y temores, que al parecer, más que ser una elección nuestra, nos ocurren. Por esa razón pueden ofrecer un pretexto: "**Es el hecho de que no podemos elegir las emociones**", lo que permite a la gente explicar sus acciones diciendo que estaban dominados por la emoción.

Por lo tanto, podríamos concluir que las emociones básicas, son consideradas como innatas, integradas por naturaleza a la esencia del ser humano desde antes de su nacimiento, pues de ello depende en gran parte sus respuestas a la supervivencia, las cuales por necesidades de su propio desarrollo y exigencias del medio ambiente y la sociedad cultural se van viendo alteradas u obstaculizadas, saliéndose de la naturalidad y autenticidad propia, y así convirtiéndose en patologías emocionales. Es en este proceso del aprendizaje y repetitividad que adquieren la cronicidad y malestar que se traduce en acciones de inconformidad desde el cuerpo e inciden en actitudes de desinterés, apatía y falta de logro de metas, como es la consecución y conclusión de una carrera profesional, al presentar tropiezos desde el inicio, es lógico que se detone en un fracaso escolar por la inadecuada, desapercibida o desatendida emocionalidad del niño.

2.3. Emociones y su contexto

El contexto es una de las variables más importantes en la expresión de las emociones, ya que el desarrollo de toda persona tiene una relación muy estrecha con todo el medio ambiente que le rodea, llámese familia, escuela, sociedad, e incluso, como elemento del universo, su desempeño y actuación en él, contribuyen o destruyen el equilibrio y armonía propia y general, o sea, se da una relación recíproca, por lo tanto las emociones como parte de éste ser vivo y de ese todo, no van a ser la excepción.

Como ya se mencionó anteriormente el desequilibrio dentro de esa gran armonía universal y dentro de sí mismo es el que provoca la enfermedad, como resultado de una exigencia quebrantada en el comportamiento centrado en las leyes naturales.

Autores como López, indica en su libro “el cuerpo humano y sus vericuetos, (2006), **“que el ser humano es un ente integrado por cuerpo, mente y espíritu, partes que funcionan en perfecto equilibrio y armonía, es cuando al enfrentarnos a la sociedad y el medio ambiente, que estos elementos son agredidos y alterados, hacemos cosas incongruentes, lo que va enfermándonos y por tanto obstaculizando nuestro desarrollo, además de mantenernos sin armonía con el exterior. Los sentimientos que desarrolla nuestra sociedad están lejos de la bondad, de la compasión, de la humildad, de la solidaridad y si eso no se ejercita socialmente, tampoco está en el cuerpo de los niños”**.

Las emociones como guías de nuestras acciones adquieren principalmente un desequilibrio desde el momento en que el ser humano comienza a relacionarse con el exterior, pues éstas empiezan a verse afectadas tanto por el lenguaje, así como por el pensamiento y la conceptualización de la fuente transmisora original, iniciando éste proceso en el contexto familiar.

Este contexto adquiere una gran importancia, pues es un medio ambiente donde se motiva el proceso cognitivo de las emociones, el cual sirve de base para la actuación en otros contextos como el escolar, de manera adaptativa, por lo tanto la familia es el contexto básico donde se desarrollan las habilidades existentes y las formas competentes de actuación durante la infancia y la adolescencia. Estas influencias confluyen con las de la escuela y el equipo de iguales. Así, familia, escuela y grupo de iguales, son tres sistemas emocionales que unen sus esfuerzos teniendo múltiples influencias en el desarrollo del niño. La influencia de los padres estriba en la estimulación o sanción de las conductas de los hijos, con lo que van estableciendo un elemento importantísimo para el desarrollo emocional del hijo, llamado relación padres-hijos.

Dentro de la que se encuentra el apego seguro entendido como la generación de sentimientos de ser querido por los padres y quererlos a ellos recíprocamente, basado en la disponibilidad y respuesta segura de los adultos.

A través del apego recibido desarrolla un sentido de valía personal y auto-eficiencia, ya que se siente valioso porque es querido. Estos sentimientos básicos sustentan en el niño autonomía, confianza en sí mismo, curiosidad, entusiasmo y afecto positivo, cualidades todas ellas que lo motivan y lo invitan a proyectar una apertura continua en el aprendizaje y logro de metas.

Investigaciones al respecto han encontrado una estrecha relación entre los niños aceptados y rechazados en el contexto escolar en cuanto a la calidad de afecto en las relaciones padres-hijos.

Ahora bien refiriéndonos a las prácticas de crianza y estilos de interacción padres-hijos, por su tipología se han clasificado en dos dimensiones: calor (padres que responden a las demandas del hijo) y control (padres que demandan conductas en el hijo).

De la misma manera Baumrind, (1997, citada en Moore, 1997) ha identificado tres estilos paternos de educar a los hijos: el autoritario, el pasivo y el autoritativo, cada uno con sus diferentes implicaciones emocionales en el niño. Los tres estilos se definen de manera significativa en dos distintas dimensiones: el porcentaje de ternura que demuestran los padres durante la interacción y el porcentaje de control que demuestran los padres sobre las actividades de los niños y su comportamiento.

Los padres autoritarios, tienden a manifestar menos ternura y más control, pues establecen normas de comportamiento absolutas, rígidas, que no se pueden negociar, ni cuestionar con disciplina forzosa y requieren de una obediencia inmediata. Con frecuencia sus instrucciones son ordenes, carecen de cariño, afecto y elogio, utilizan modos más agresivos de resolución de conflictos. Por lo tanto como imitación se generan niños conflictivos, agresivos y demandantes de ternura y afecto, se sienten minimizados en sus capacidades personales, convirtiéndose en niños inseguros, pues siempre necesitarán que se les diga qué hacer, o bien responderán con agresividad como defensa a su dignidad.

Por su parte, los padres pasivos, son definidos como aquellos que permiten todo, manifiestan más ternura a sus hijos y menos control, son poco exigentes y tienden a ser inconstantes en cuanto a la aplicación de disciplina, son menos propensos a vigilar el comportamiento de los niños, lo que genera hijos

amigables y sociables, sin embargo carecen de límites y normas morales de educación en situaciones básicas, por consiguiente son poco responsables de su mala conducta, son niños que se les hace fácil abandonar la escuela.

Los padres autoritativos, expresan comportamientos al niño basados en el cariño, o sea incluyen una interacción afectuosa y amistosa para con él, la consideración de sus sentimientos, deseos y necesidades, un interés en sus actividades cotidianas, un respeto por sus puntos de vista, la expresión del orgullo paterno en términos de logros y el apoyo y el aliento al niño cuando se enfrenta con épocas de gran presión en su vida. El hecho de ofrecerle mucho cariño al niño de parte de los padres, promueve un sentimiento de gran seguridad en su actuar, garantizando con ello más interacciones positivas que negativas, para con los demás Baumrind, (1997, citada en Moore, 1997). También este tipo de padres intentan evitar formas de castigo más extremas (como ridiculizarlos, golpes o castigo verbal, o comparaciones sociales negativas), este tipo de actitud ataca el sentido de autoconfianza del niño, genera resentimiento y hostilidad, que puede manifestarse en la vida escolar o dentro del grupo social del niño. Lo cual aumenta la probabilidad de que sean los padres una influencia significativa durante la niñez.

El excesivo control y estrategias coercitivas se asocia a una baja aceptación en la escuela, a diferencia de la estimulación a la autonomía que contribuye a formar hijos asertivos y agradables.

Es importante destacar que el estilo de crianza, así como los antecedentes emocionales que los padres han vivido (experiencias personales, especialmente en su trato) constituyen la base emocional del futuro estudiante, traduciéndose en tranquilidad o perturbación emocional, ya que de ésta educación inicial emana la seguridad, confianza en sí mismo y tipo de relación que como individuos logren establecer en adelante.

Otro aspecto de la relación padres-hijos que cobra importancia es el contacto cercano con los hijos a través del juego, pues esto permite a los padres estar atentos a los intercambios emocionales del niño e intentar guiarlo en su regulación (observando cuando el niño se enfada y pidiéndole que explique el

por que), enseña a interpretar las emociones de otros (empatía) y a comprender el impacto de la emoción afectiva en el otro. Este tipo de interacción también promueve la estrechez de los afectivos y vínculos amorosos, aceptación y cercanía al niño, sintiéndose desde luego querido por sus padres, a lo que responderá con agrado y alegría, siendo estas emociones de apertura y creatividad que servirán de motivación al niño para el logro y cumplimiento de metas escolares, entre otras.

La ausencia física y emocional de los padres (por diversas razones, como trabajo de ambos, cansancio, compromisos sociales, etc.), facilita la ocupación del niño en actividades de soledad como son el exceso de tiempo viendo televisión, metidos en el internet o bien en los juegos electrónicos. Actividades todas ellas de incomunicación con amigos y con su familia. Esta energía que no se despliega en el juego físico, se queda dentro, se bloquea y sube especialmente a la mente, convirtiéndose en agresividad y perdiendo la oportunidad de relacionarse con los demás. De la misma manera se bloquea la comunicación (inicio de ausencia total de comunicación posterior) con los padres y se pierde la oportunidad de generar el vínculo emocional tan necesario en su desarrollo personal.

La mayor expresividad de los padres se asocia con menos agresividad, menos timidez y más conducta prosocial.

Se conocen con el nombre de habilidades de manejo del afecto las estrategias autorregulatorias que aprende el niño en la interacción padres-hijos. Parker y Cols, (1992, en Trianes, 1997) establecen tres grupos de estas habilidades en la primera niñez (3 a 7 años de edad).

- 1) Las que están implicadas en el reconocimiento de las expresiones emocionales del otro para ajustar la respuesta.
- 2) La comprensión de causas y consecuencias de una emoción.
- 3) Las habilidades de control y manejo de la respuesta emocional, por ejemplo el enfado en contextos sociales que algunos autores reconocen como la tarea del desarrollo más importante a estas edades.

La familia, es quien ayuda al desarrollo de estas habilidades.

También la manera en que responden a las explosiones emocionales negativas del hijo (una rabieta o berrinche) afecta al aprendizaje del manejo de esa emoción. El propio clima familiar, es decir, la manera en que se manejan las

muestras de emoción puede determinar este aprendizaje (por ejemplo si la interacción familiar es violenta), la habilidad de identificar correctamente las emociones de otros niños parece un componente de aceptación de iguales y guarda relación con el grado en que los padres reconocen y responden a las señales emocionales de sus niños durante la interacción cotidiana.

Un factor más de las relaciones padres-hijos, es también la sobre exigencia de los padres para que los hijos sean lo que ellos no pudieron ser, considerándolos como una extensión de ellos mismos, lo cual no permite al niño ser él mismo y en ocasiones experimentar impotencia y frustración por no cumplir esa meta. Independientemente de que con ese tipo de actitud lo único que se genera es desvalorizar al niño, minimizarlo en sus capacidades, pues pierde la oportunidad de experimentar y crecer por sí mismo.

Lo anterior deja de manifiesto que la interacción padres-hijos enseña formas específicas del manejo emocional.

Es el contexto familiar un sistema que influye poderosamente en el desarrollo infantil, sin olvidar también la afectación de factores socioeconómicos y culturales. La calidad de las relaciones de apego que el niño desarrolle con sus familiares, así como los estilos de crianza repercutirán en gran medida en el desarrollo social y emocional del niño, y por ende en el desempeño escolar.

Al igual que el contexto familiar, el contexto escolar contribuye de manera sustancial en la formación emocional del niño, pues la aceptación o rechazo tanto de educadores como de sus iguales va determinado su eficacia o derrota escolar. Es pues, también cuestión de aceptación y rechazo.

La escuela como contexto de formación, se interesa básicamente por transmitir conocimientos y solicitar a cambio respuestas adecuadas a lo que se ha visto o explicado en las clases. Olvidando casi siempre que está inmerso en el proceso de formación integral de un individuo. En donde cuenta tanto el aprendizaje de conocimientos como la parte subjetiva del niño, donde destacan principalmente la absorción y manejo adecuado de sus emociones.

Por lo tanto, el contexto escolar es el complemento de la formación social y emocional del niño.

De igual manera que el núcleo familiar, en la escuela existe una relación entre individuos, la cual se caracteriza por proveer guía y orientación con amor, de unos a otros. En la familia los encargados de ésta dirección son los padres y hermanos, y en la escuela es el maestro y los alumnos. No se trata de una educación de forma, sino de fondo.

Entonces, el educador por vocación, es aquel que expresa afecto e interés por los demás, así como una gran sensibilidad para comprender y respetar al otro (alumno) como un ser individual y único.

El deber del educador de corregir y orientar se legitima en el derecho de la persona-alumno-hijo a ser amado por lo que es. Ninguna intervención en la vida del prójimo está justificada, a no ser que antes se le ame (Diez, 2000).

Lamentablemente en nuestra educación esto es lo que menos interesa, especialmente cuando se trata de evaluar los resultados a través de números meramente estadísticos, dejando a un lado el componente emocional del niño.

La escuela como extensión educativa debería ser un lugar de acogida, de comprensión y satisfacción personal del alumno, con un clima en el que el niño se sienta a gusto, feliz y comprendido en sus necesidades básicas, como la de ser amado, respetado y valorado en tanto que es persona, dejando aparte sus limitaciones e insistiendo en las cualidades que puede desarrollar. Es decir, preparar al niño para que sea feliz y tenga éxito en la vida, por encima de todo, aún de los conocimientos que ahí puedan impartir.

Por el contrario una escuela que el clima que en ella se vive y desarrolla quiere hacer sólo seres pensantes, sin preocuparse de otro aspecto, es un lugar que está sembrando semillas al fracaso, es decir, niños que se enfrentan a la vida con el sentimiento de que no valen, de que no lograrán sus metas (baja autoestima), con actitudes pesimistas, y que no emprenderán grandes proyectos porque están convencidos de que no llegarán a la meta.

2.4. Emociones más frecuentes en niños

El niño, es la más desvalida de las criaturas al nacer. Muchos animales se valen casi por sí solos al poco de nacer, pero en el ser humano éste es un proceso que tarda años. Físicamente su esqueleto, su cerebro, su sistema

inmunitario, etc. están incompletos. Esto hace posible que el ser humano, en su crecimiento mucho más lento que el resto de los animales, se pueda ir moldeando y completando. El cerebro, al igual que las capacidades mentales o intelectuales se va despertando en relación a los estímulos que recibe del exterior. El cerebro infantil necesita estímulos sanos para desarrollarse, necesita el calor de su hogar, sentirse acogido. Si recibe protección y amor el niño crecerá en lo físico, en lo emocional, en lo mental, en las relaciones humanas y en el amplio sentido de la palabra, en lo espiritual. Si recibe rechazo, odio o malos tratos, no puede crecer sanamente o se “negará” a crecer, incluso físicamente.

El niño en sus primeras fases, especialmente durante los primeros meses, necesita ser querido, protegido, que le den de comer, que lo acaricien, lo acunen, etc. necesita tener un verdadero hogar donde se sienta seguro y confiado. Rof Carballo (en Bizkarra, 2005) denomina a este fenómeno: urdimbre afectiva. Cuando la madre da de mamar al niño pequeño no solamente le da leche sino contacto humano, calor corporal y anímico. El cariño de la madre alimenta al niño y le da seguridad.

Luego necesita apoyo de las personas cercanas, familiares, hermanos, amigos, profesores, etc. especialmente en momentos de crisis o cambios. El niño que ha sentido este apoyo durante los primeros años, será capaz de apoyar a los demás en momentos de crisis. Por el contrario el niño que es maltratado será más fácil que maltrate de mayor. El niño que ha vivido en una familia disfuncional tiene más posibilidades de tener conflicto de adulto.

En el niño “nace la necesidad de ser querido y a la vez reconocido por la presencia protectora y vigilante de otro ser”, por lo tanto hay una primera forma de encontrar confirmada en la existencia nuestra individualidad: la de ser alimentado y acariciado. El contacto humano, la caricia y el arropamiento son verdaderos alimentos para el alma y también para el cuerpo anímico. El contacto de nuestra piel con el otro cuando somos niños nos libra de la angustia de estar solo en el mundo. El contacto de la mano de la madre es transmisora directa de los sentimientos más íntimos del ser humano.

El niño pequeño comienza a sentir el miedo a lo extraño hacia los siete meses, y después del año puede sentir la angustia de separación. En esta época la separación, incluida la del comienzo de la escuela, tienen que llevarse a cabo

poco a poco, para no “romper” el lazo energético y emocional que hay entre la madre y el niño. Entre los tres y seis años la separación de los padres se vive como algo más fácil. A esta edad predomina el miedo a la oscuridad y a los seres imaginarios, los monstruos, los fantasmas, los grandes animales... La gran capacidad de fantasía del niño aumenta sus miedos. Los “monstruos” de los niños tienen que ver con sus vivencias. Reconvierten así los castigos vividos, los actos agresivos sufridos, sus frustraciones y abandonos en forma de monstruos.

En la escuela, además de conocer temas que le ayuden a vivir, el niño necesita una educación o enseñanza emocional. Necesita aprender a manifestar sus emociones integrándolas en su vida. Precisa aprender a relacionarse con los demás en una actitud de empatía y colaboración, llegando a acuerdos con niños que piensan y viven de forma diferente.

El niño pequeño necesita sentirse protegido y seguro ante las amenazas exteriores (una tormenta, un perro, la oscuridad, la amenaza de un adulto...) y espera la ayuda y el apoyo, incluso físico, del adulto. En realidad cualquier falta de apoyo en un momento delicado lo interpreta como una nueva agresión. Sus necesidades no han sido satisfechas. Ello trae consigo sentimientos de impotencia, frustración e ira. Como dice el Dalai Lama (en Bizkarra, 2005) “El futuro de los niños se encuentra estrechamente relacionado con el primer período que experimentan junto a sus padres... El sano desarrollo de la persona depende, en gran medida, de la influencia de la familia, de la atmósfera familiar”.

Los niños que han padecido maltrato físico o psicológico mantienen continua atención a las emociones de los que le rodean, están en un estado de alerta con el fin de captar en los otros signos que supongan algún tipo de amenaza. Los niños que han sufrido en su infancia cuando se hacen adultos muestran de forma continua, su angustia, inseguridad o agresividad.

Los niños que no han recibido protección, cariño, respeto y libertad pueden vivir una tendencia al aislamiento, marginación social y problemas de convivencia. Pueden sufrir de una mayor ansiedad, problemas de atención y concentración, pensamientos obsesivos, desconfianza, exigir la atención de los demás, desobediencia ciega desde la contradependencia, etc. En general, no tienen sosiego o quietud emocional. Y estos dos síntomas son muy frecuentes tanto

en los niños, los adolescentes, los jóvenes y los adultos actuales. Y lo que es peor, esto va progresivamente empeorando, (Bizcarra, 2005).

Los niños agresivos tienden a interpretar como burla hacia ellos muchas de las actitudes de sus compañeros o amigos. Imaginan, aunque no sea verdad, que sus colegas se están burlando de él. Son muy susceptibles y tergiversan los hechos más inocentes como si fueran amenazas. Esto les da pie para liberar su mala intención teniendo una buena disculpa al hacerlo. Cuando se sienten enojados o furiosos creen que la única salida es la de repartir unos cuantos golpes y además lo ven como justificado. El uso de la fuerza bruta es la salida honrosa para ellos. Lo peor de todo es que este esquema de comportamiento puede continuar en la edad adulta.

Hay autores que consideran que la agresividad no es innata o inherente al ser humano sino una reacción al mundo exterior Bizkarra, (2005).

Cuando un niño no recibe amor y cuidados puede hacerse igualmente destructivo cuando crece.

La verdadera educación no enseñará al niño a competir en un “mundo de luchas” sino a cooperar y amar a todos los seres que le rodean. No irá a los conceptos mentales sino al corazón de la persona, a sus sentimientos y emociones. Pero esto sólo es transmitido por el que lo vive y en esto hay pocos “maestros”. En el aprendizaje del arte de las relaciones humanas es preciso tener en cuenta que hemos venido al mundo a actualizar nuestras potencialidades de energía, amor y conocimiento. La verdadera educación, tiene que tender más que al aprendizaje de cosas, al modo de convivencia (Bizcarra, 2005).

El problema no es que a un niño pequeño le pongamos límites, sino que cuando se sienta frustrado y con ira le impidamos expresar sus emociones. El niño pequeño necesita sentir los límites porque eso le da seguridad. Necesita límites para sentirse atendido.

Un niño pequeño con frecuencia se siente desplazado por el nacimiento de un hermanito, siente rabia, se siente marginado y vive que ha perdido la atención de los mayores.

El niño necesita ser reconocido, aceptado como un ser único e independiente.

En nuestra vida cuando vivimos la situación de abandono infantil, iremos buscando personas que nos cubran dicha carencia y nuestras relaciones no

serán de igual a igual, sino de un niño desvalido en busca de padre o madre que nos proteja y nos dé ese amor que nos faltó o creemos que nos faltó de niños. Muchas veces cuando nos quejamos de la falta de cariño de nuestros padres lo que realmente ocurrió fue que nuestros padres nos expresaron su cariño pero a su manera, garantizándonos que tuviéramos que comer, unos estudios y los bienes materiales cubiertos. Eso es también amor. Y lo hicieron lo mejor que sabían en ese momento.

Otras veces de igual forma consciente o inconsciente la persona que en su infancia fue abandonada o maltratada se relaciona con otros que no los tratarán bien y al final los abandonarán. Atraerán incluso a quien tras una corta relación los abandone. Es un esquema que lo tienen gravado, y lo único que necesitan es que alguien lo confirme.

Hemos de estar especialmente sensibles ante las verdaderas necesidades del niño, creyendo en su capacidad de autorregulación y sin reprimir por costumbre todos sus impulsos naturales, cuidando especialmente la intimidad de la relación madre-recién nacido, Bizcarra, (2005). En caso contrario todo aquello que nos faltó durante la niñez puede convertirse en el fin a conseguir en nuestra vida. De la misma manera permitimos la expresión de la rabia en el niño pequeño, sin hacerle sentirse angustiado, con miedo o culpa, como respuesta a la ausencia de la madre, a la tardanza en satisfacer sus necesidades básicas o a la frustración que vive por cambios en la fuente de placer. Al mismo tiempo que expresa la ira podemos acogerlo, comprendiendo el momento que vive, sin amenazas, sin represión.

El niño cuidado y querido vive con autonomía e independencia, se encuentra físicamente más sano, expresa su enojo sin sentir culpa, vive una ausencia de resignación e inhibición del impulso, vive la alegría y la tristeza de forma coherente y de acuerdo al momento y a la situación sin dramatismos ni euforias, vive una ausencia de comportamientos depresivos, es creativo con ideas más claras y una mayor comprensión, capacidad de percepción clara, vive en contacto con su emoción, acepta la realidad, no tiene trastornos alimenticios, buena maduración sexual, etc. Por lo tanto, el niño necesita la aprobación, la protección, el amor y el reconocimiento tanto de la madre como del padre. El padre por desgracia permanece ausente con frecuencia del cuidado de los hijos y falta como referencia paterna en muchos hogares.

Como hemos visto, una buena relación padres-hijos, combinado con un adecuado estilo de crianza y aderezado con una buena dosis de afecto infantil genera en los niños un buen cimiento emocional que les permitirá sobrevivir ante las adversidades ambientales y a su vez podrá ser promotor de un crecimiento psicológico, educativo y social.

La información anterior permite concluir que la formación en emociones inicia en el seno familiar y continúa en el contexto educativo, en donde se despliegan emociones como la agresividad, la depresión y la ansiedad con relativa frecuencia. Emociones que como veremos adelante, provocan en el niño una alteración psicológica, perdiendo con ello la homeostasis emocional y por lo tanto sus capacidades de aprendizaje se pueden ver mermadas o con bajo rendimiento escolar.

CAPÍTULO 3

EMOCIONES Y SU RELACION CON EL BAJO RENDIMIENTO ACADEMICO

Es desalentador ver como la sociedad escolar, así como algunos padres de familia etiquetan a los niños de manera superficial, solamente por las acciones que ven, llamándolos “niños problema”, dentro de los que se encuentran los latosos (niños que se la pasan molestando a sus compañeros), indisciplinados (niños que no acatan las normas y reglas de la escuela o principios morales), agresivos (niños golpeadores, peleoneros). Estos niños que de alguna manera manifiestan su inconformidad de algo, llamando la atención.

Por el contrario, también encontramos niños que son muy retraídos, tímidos, sumisos y nerviosos que para el ámbito educativo, igualmente se convierten en “niños problema”, ya que son niños muy apegados al maestro, poco sociables y bastante inseguros.

En ambos grupos, el común denominador se encuentra en el bajo rendimiento escolar, cuyas causas son innumerables. Sin embargo hay estudios como los realizados por Oaklander, (1992) y Goleman, (1995), quienes focalizan el problema de manera importante en trastornos o carencias en habilidades emocionales.

Luego entonces, de tras de cada “niño problema” hay un fondo detectado principalmente como desequilibrio emocional, entre otros .

Por un lado, el tiempo en el que vivimos donde se requiere de la participación laboral de los dos padres, así como la cada vez más frecuente, desintegración familiar (madres solteras, padres divorciados), lo cual favorece la lejanía emocional entre padres e hijos, pues carecen del tiempo necesario para ello, siempre andan de prisa, angustiados por cubrir las necesidades más apremiantes (comida, calzado, vestido, vivienda, etcétera), malhumorados y cansados. Ritmo de vida que transmiten a los hijos en una dosis importante de ansiedad, pues casi nunca hay tiempo para escuchar lo que les pasa y mucho menos pueden tener la calma de permitirse, guiar y fomentar la expresión de los sentimientos de sus hijos. Con lo que se fomenta el crecimiento de niños solitarios, confundidos y ansiosos.

Por otro lado, contamos con un medio ambiente escolar donde lo importante son los números (calificaciones) y una actitud de los profesores bastante

apegada a las normas que dicta la sociedad, es decir, transmite lo que ha aprendido, que es, generalmente a censurar las emociones, por ejemplo “no llores”, “los niños buenos no se enojan”, “los niños disciplinados, obedecen en todo”, etcétera.

Por lo visto contamos con una falta de atención (abandono físico y psicológico) por parte de los padres, así como con una contribución errónea de parte de los maestros en la formación emocional de los niños, que llevan a costas una carencia en el manejo adecuado de habilidades emocionales, el cual se aprecia solamente en comportamientos “problemáticos” y bajas calificaciones, sin percatarse ninguna de las partes que ellos son en gran medida, el origen del problema.

Ante esta óptica, el niño solamente reacciona de la mejor manera que él cree, puede y se le permite, para sobrevivir.

3.1. Emociones más comunes y el bajo rendimiento académico

Debido a la existencia de una gran diversidad de emociones, resulta difícil seleccionar solamente algunas, ya que éstas son vividas de manera personalizada en base a las exigencias del medio ambiente al cual hemos estado expuestos de manera individual, por lo que su conceptualización, intensidad y adaptabilidad nos llevan a acciones diferentes. Sin embargo, las investigaciones revisadas, me permiten seleccionar tres de ellas que destacan por su tipo de comportamiento “problemático” en el ámbito escolar y son: agresividad, depresión y ansiedad.

Antes de entrar en el análisis correspondiente, vale la pena retomar la idea de que una emoción normalmente expresada en una acción puede estar enmascarando una variedad importante de emociones que no se dicen, solo se manifiestan con actitudes no verbales y mensajes ocultos, por ejemplo, a un niño se le gritonea por que ha derramado leche. Ser gritoneado lo encoleriza, pero ya que es incapaz de expresar su ira, la empuja hacia dentro y se siente culpable por derramar su leche, lo que probablemente se perciba es una actitud de silencio y cabizbajo (culpa), pero en el fondo realmente el sentimiento que tiene es de ira por haber sido gritoneado.

Todos nuestros sentimientos involucran el uso de la energía física que se expresa mediante funciones musculares y corporales, por lo tanto si no expresamos nuestras emociones de alguna forma directa, se expresará en alguna otra forma que generalmente es dañina para nosotros mismos. Al estar reprimiendo muchos sentimientos no expresados, se consume energía que es requerida para otras actividades como las escolares, o sea hay una energía mal empleada Oaklander, (1992).

Agresividad

La agresividad comúnmente, solo es una expresión de algún otro sentimiento oculto, forma parte de la familia de las emociones del enojo y es considerada como una emoción externa, pues recordemos que es una emoción que va de dentro del sujeto hacia fuera, o sea la pone al exterior del él, generalmente relacionada con otra persona, cuyo contacto requiere indiscutiblemente de una relación social, siendo la calidad de ésta la que determine en buena medida la adaptación al medio y por ende el tipo de desempeño en sus actividades.

Expertos en el tema de aprendizaje (Problemas de aprendizaje, tomo 1, 2004) la definen como, la violación excesiva de los derechos de los demás.

Sus manifestaciones abarcan todo un conjunto de acciones socialmente negativas como: golpear, empujar, patear, morder, rasguñar, arrebatar las cosas a otros, gritarles, etc., comportamiento que generalmente es molesto para el resto de la clase. Por lo tanto, la clase reacciona también con agresividad hacia él, lo que vuelve a generar más agresividad.

La agresividad es acompañada por el rechazo de compañeros y maestros, generándose así un niño quizá solitario, aislado y con gran resentimiento hacia la gente que le rodea.

Es común encontrar que la percepción y definición de los niños agresivos, sea vista como un “problema”, en el que se califica gravemente al menor como grosero, mal educado, rebelde e indisciplinado, cuando solo está expresando su enojo. Los actos no son la verdadera expresión de la ira, sino desviaciones de los sentimientos reales de rechazo, inseguridad, angustia y resentimiento Oaklander, (1992).

El niño agresivo teme expresar lo que siente porque si lo hace puede perder la aprobación y reconocimiento de los adultos que son significativos para él (padres y maestros). Siente que necesita ser agresivo como un método de supervivencia. De lo que carece es de la capacidad para enfrentarse a un medio que lo enfurece y atemoriza, o sea su aprendizaje o experiencia en este terreno no fue la adecuada, sus capacidades emocionales fueron mal guiadas. No sabe como manejar ese medio hostil. En estos casos el problema radica más en sus padres, que en el propio niño.

La Dra. Oaklander, op. cit., con su vasta experiencia como terapeuta infantil, a través de sus consultas ha detectado una y otra vez que de tras de cada niño agresivo se esconden muy frecuentemente dos sentimientos: IRA y RECHAZO, entre otros menos comunes, sentimientos que han sido reprimidos, ignorados, evadidos u ocultados, en pocas palabras, no expresados.

La ira es un sentimiento legítimo y normal, todos nos enojamos, el problema empieza con la exigencia de los comportamientos sociales y culturales que están siempre prestos a imponernos lo que se debe y no se debe hacer, por lo tanto el vivenciar un sentimiento como el enojo, no es malo. Lo que hagamos con él, es lo importante.

A los niños les cuesta mucho trabajo expresar la ira, aprenden a no expresarla, sino más bien la evitan, es más sencillo disipar la energía dando golpes, cometiendo actos de rebeldía o siendo sarcásticos o indirectos en cualquier forma, menos expresarla.

Ahora bien, el motivo por el cual se reserva una expresión de ira está en función de muchos aspectos que van desde perder reconocimiento, cumplir normas culturales, exigencias de los padres, hasta no desear incrementar cargas a un padre que sufre. La variedad de motivos e intenciones es tanta como personas hay. Sin embargo la omisión de una expresión emocional como lo es la ira, recae normalmente en conductas de agresividad, siendo ésta totalmente incompatible con el estudio, pues traba el propio sentido de identidad y bienestar del niño. Y como se mencionó anteriormente, para que un niño pueda desempeñar adecuadamente su papel de estudiante debe forzosamente contar con tranquilidad y paz interior, la carencia de ello se expresa indiscutiblemente en un bajo rendimiento escolar.

Por lo que respecta al rechazo, que es el otro sentimiento más frecuente en niños agresivos de edad escolar, se puede localizar desde el seno familiar por desatención de los padres (carencia de atención a necesidades primarias, incumplimiento de objetivos y metas) hasta la práctica competitiva que presenta nuestro sistema educativo, en donde como se mencionó anteriormente, el niño menos agraciado, recibe menos atenciones. Cualquier rechazo, de cualquier naturaleza genera enojo y por lo tanto agresividad, expresión que desde luego genera más agresividad, volviéndose un círculo de donde es difícil salir, causando varios contratiempos en el desarrollo del niño dentro de los que destaca el bajo rendimiento académico (Problemas de aprendizaje, tomo 1, 2004).

Cuando se pierde el control sobre el sentimiento agresivo, viene la invasión de los espacios de los demás y con ello el rechazo, aspecto que vuelve a los niños aversivos y solitarios, mientras más agresivos sean, más rechazados son, por lo que con ello, también favorecen una interacción pobre, prohibiéndose ellos mismos la oportunidad de aprender de los demás, así mismo conservan un sentimiento de inadaptabilidad y baja autoestima, la cual también es necesaria en el aprendizaje, ya que al no sentirse valorados y aceptados, su capacidad baja aún más, pues piensan y sienten que “nada hacen bien”, por lo tanto su rendimiento generalmente es bajo.

Hasta aquí, hemos visto algunos elementos de la construcción familiar del niño agresivo, que empiezan a tener impacto en su vida social y escolar, pues de acuerdo con los siguientes expertos, el tipo de relación social que vaya estableciendo el menor con sus iguales, se convierte en pieza clave para su éxito.

Parker y Asher (1987 citados en Pérez 1996), refieren que unas relaciones pobres con el grupo de iguales en la infancia predicen desajustes en la adolescencia y la madurez. Otros, como Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990 y Asher, 1990, (citados en Pérez, 1996) mencionan la “agresividad” como un indicador de las malas relaciones con el grupo de iguales. Por su parte Hartup (1992 en Edel, 2003) reconoce y confirma también lo anterior, pues dice ... “los niños que son incapaces de mantener una relación cercana con otros niños y

que no pueden establecer un lugar para ellos mismos en la cultura de sus iguales, están en condiciones de alto riesgo, generalmente son niños agresivos, rechazados y problemáticos”.

Las limitaciones en el desarrollo de las relaciones sociales genera riesgos diversos, conceptualizados por Katz y MacClellan (1991 en Edel, 2003) como: salud mental pobre, abandono escolar, bajo rendimiento y otras dificultades escolares.

Todo parece indicar que un déficit en habilidades sociales puede ser un detonante importante en la agresividad infantil.

Por lo que respecta al impacto de la agresividad en cuanto al rendimiento escolar de los niños, Lozano y García (2000) realizaron una investigación relacional con alumnos de entre 12 y 18 años, que permitió detectar una problemática emocional y comportamental observada unida al fracaso escolar, por lo que este estudio trató de comprobar los trastornos que pudieran ser la causa del bajo rendimiento académico, conscientes de que existen otras múltiples variables incidiendo en la misma relación.

La muestra comprendió a 684 estudiantes de una secundaria de Asturias, con nivel socioeconómico bajo, 339 varones (49.6%) y 345 mujeres (50.4%).

La competencia emocional y comportamental se midió con el Youth Self Report (YSR) de Achenbach y Edelbrock (1987, en Lozano y García 2000), cuyo objetivo fue valorar las manifestaciones psicológicas en la infancia y la adolescencia respecto de las calificaciones. La cual constó de dos partes. La primera con 17 ítems valoró competencias psicosociales. La segunda parte con 112 ítems de los que 16 describieron comportamientos socialmente deseables y el resto especificaban un gran número de conductas problemáticas. Se evaluaron 10 factores con 7 síndromes de primer orden (depresión-ansiedad, conducta delictiva, conducta agresiva, problemas de pensamiento, problemas de relación, búsqueda de atención y quejas somáticas) y tres escalas sindrómicas de segundo orden, el factor interno (compuesto por las puntuaciones de depresión-ansiedad, quejas somáticas y problemas de relación); el factor externo (formado por las puntuaciones de conducta antisocial delictiva, agresiva y búsqueda de atención) y el factor neutro por las puntuaciones de problemas de pensamiento.

Los resultados indicaron mayores puntuaciones para hombres en búsqueda de atención y conducta delictiva, mientras que las mujeres obtuvieron mayores puntuaciones en depresión y conductas agresivas.

Al analizar los 10 factores frente al rendimiento escolar (aprobados y no aprobados mediante calificaciones), las mujeres presentaban una patología más interna, con más conductas depresivas, problemas de relación y quejas somáticas que los varones. Complementariamente los alumnos presentaban dos síndromes externos con puntuaciones más altas que las alumnas: búsqueda de atención y conducta delictiva, lo que podía explicar el mayor número de hombres no aprobados y de las mujeres agresivas también no aprobadas frente a las que no lo eran.

Cuando el conjunto de alumnos muestra un trastorno de tipo externo: las mujeres presentan conductas agresivas, mientras que los hombres presentan conductas delictivas (desobedecer en el colegio, peleas, relaciones con chicos que tienen problemas, agresividad física, lenguaje sucio, amenazar a los demás y consumir drogas y alcohol). Las mujeres presentan conductas agresivas como: discutir, tendencia a gritar, terquedad, hablar demasiado, levantar la voz y tener un carácter fuerte.

En el análisis de los factores con el rendimiento académico, se concluye que el alumnado no aprobado se comporta significativamente diferente en los factores de primer orden como: búsqueda de atención, conducta agresiva y conducta delictiva y en consecuencia en el factor externo de segundo orden. En todos los factores, a excepción de la conducta agresiva, puntuaron más alto los varones, lo que parece explicar que los hombres no aprueban en conocimientos en un 95% más que las mujeres. De 684 estudiantes, no aprueban 132 varones por 82 mujeres. En relación a la conducta agresiva, las mujeres destacan frente a los hombres, y también estas alumnas presentan una reprobación significativa respecto a las demás alumnas que obtienen puntajes más bajos en el factor de agresividad.

En este estudio se aprecia claramente que la conducta delictiva y la agresividad (conductas externas) son incompatibles con el rendimiento escolar.

En última instancia, a medida que los niños aumentan su agresividad, aumenta también la falta de atención de los que les rodean, lo cual agrava el problema y caen en un círculo vicioso que cobra estragos a lo largo de toda su vida, iniciando con un bajo rendimiento escolar y terminando con una cadena de fracasos personales, laborales, que les generan un gran resentimiento con la vida y la sociedad.

La agresividad es un consumo de energía mal empleada, desorientada o no expresada adecuadamente, por lo que el niño carecerá de energía para realizar las actividades propias del aprendizaje (atención, memoria, concentración) y empezará a mostrar bajas calificaciones, desinterés y apatía por el estudio, y probablemente terminará abandonando la escuela por un sentimiento desatendido.

Depresión

Básicamente la manifestación de este comportamiento, se cree tiene sus raíces en sentimientos de soledad, vacío, baja autoestima, carencia de afecto y falta seguridad en sí mismo, así como de reconocimiento por parte de la gente que se relaciona con el menor. Sentimientos que pueden encontrar sus causas en tres dimensiones: el no cumplimiento de metas personales, la pérdida de algo o alguien sumamente significativo para el niño y la no expresión de sus sentimientos.

Una de las investigaciones más sobresalientes en este terreno ha sido el de la Inteligencia Emocional (IE) por Extremera y Fernández-Berrocal (2004), quienes ponen de manifiesto la relación encontrada entre ésta y el rendimiento académico, a través de un autoinforme, denominado TMMS (Trait Meta-Mood Scale) desarrollado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995, citados en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), que evalúa los niveles de inteligencia emocional intrapersonal, mediante tres factores: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de los estados de ánimo en estudiantes universitarios estadounidenses; para lo cual, separaron al grupo de estudio en alumnos de alto y bajo rendimiento académico. Con lo que pudieron predecir que alumnos con alto nivel de IE, tenían mejor bienestar psicológico y emocional y por lo tanto menos sintomatología ansiosa y depresiva y menor

tendencia a tener pensamientos intrusivos, lo que favoreció significativamente a un mejor rendimiento académico.

De la misma manera otro estudio, realizado por ellos mismos, en el que separaron a alumnos con sintomatología depresiva de los que no. Encontraron que los escolares clasificados como depresivos tenían menos niveles de IE y mayores puntuaciones en ansiedad y una frecuencia de pensamientos repetitivos que trataban de apartar de su mente y que además, presentaban un rendimiento académico peor que los alumnos normales al finalizar el trimestre.

De igual manera, Gómez- Chacón, (2000) en su estudio relativo al gusto o rechazo por las matemáticas, encuentra que alumnos con bajo rendimiento en matemáticas presentaban reacciones emocionales de agresividad y tristeza.

Contreras, (2003) opina que el impacto que tiene el fenómeno del bajo rendimiento en los niños, puede convertirse en una carga que lleva al escolar a experimentar una serie de preocupaciones, angustias y depresiones.

Otro de los factores que puede estar impactando el estado emocional del niño, es el sentimiento de no estar cumpliendo sus propias metas o las expectativas impuestas por sus padres Moore, (1997).

Existen factores que pueden desencadenar tristeza profunda en los niños, por ejemplo la pérdida de algo o alguien significativo. Ruiz, (2000) en su libro "lo que dicen los niños con sus actitudes", comparte una investigación referente a la identificación de eventos importantes en niños de Kinder, solamente a través de la observación, sin tener ninguna información previa, determina 4 casos, de los cuales solamente referiré uno: "Juanito de 6 años y medio, muestra en su expresión facial una gran tristeza permanentemente, se encuentra sentado en un lugar casi sin moverse, como si no respirara, no participaba en clase ni verbal, ni corporalmente. A la hora del recreo, el niño se pasaba casi siempre en el mismo rincón, aislado de los demás, parecería que los demás no existían para él, sus movimientos eran lentos. La maestra lo describe como un niño que nunca da molestias, que solo habla cuando se le pregunta algo. La madre, refirió que tuvo un embarazo de Juanito muy difícil, ya que en aquella época simultáneamente murió su padre, lamentó no haberlo podido amamantar. El hermano mayor de Juanito sólo le lleva 11 meses. La madre también proyectaba una inmensa tristeza".

Todas las conductas que Ruiz, (2000) observó fueron muy distintas y en todas localizó un evento importante que sucedió en edad temprana.

Oaklander, (1992) sustenta como problemática básica, la poca expresión u omisión de los sentimientos referidos en los párrafos anteriores. Al mantenerse tan herméticamente cerrados, clausuran a la vez muchas partes suyas y de su vida, no se permiten explorar, experimentar, desarrollar y crecer libremente en las múltiples áreas en que necesitan hacerlo.

Sentimientos como la soledad y la tristeza llevan al niño a esta clausura y hermetismo de su ser. Expresiones incompatibles con las emociones de apertura, creatividad y desarrollo como la alegría, el afecto y la felicidad.

Por lo tanto, si un niño presenta disminución ó pérdida pronunciada en las emociones de apertura, se encuentra en un grave riesgo de coartar su aprendizaje, pues éste requiere de capacidades que lo empujen y alienten para ir descubriendo, creando y sobre todo aprendiendo, entonces el niño deprimido carece de energía que lo mueva al aprendizaje y por ende, si su estado emocional de tristeza es prolongado (depresión) puede detonar en un bajo rendimiento escolar, o en el peor de los casos abandono escolar.

Al respecto Oaklander, (1992) piensa que los niños que se sienten frecuentemente desamparados y angustiados es porque tienen dificultad para expresar a alguien sus sentimientos de vacío y soledad. Reprimir sentimientos deriva en soledad, mientras menos capaz es un niño de expresar lo que lleva dentro, más aislado y aparte se puede sentir. Cada vez que los sentimientos quedan sin expresión, más se engruesa la muralla protectora o caparazón y el sentimiento de soledad se infla. Los niños, cuyos sentimientos no son escuchados y reconocidos, se sienten solos. Sus sentimientos son su esencia misma, su ser mismo y si sus sentimientos son rechazados, también el niño se siente rechazado, evitado, amonestado y todo ello, lo sume en el aislamiento.

Cabrera, (1996) respalda y confirma el peso que tiene la depresión en el bajo rendimiento académico en niños de 4°, 5° y 6° año de enseñanza primaria obligatoria en una de las Islas del Archipiélago Canario llamada Lanzarote,

ubicada a 100 Km. aproximadamente de las costas del continente Africano, perteneciente a territorio español.

Se trata de una Isla volcánica con clima subdesértico, su temperatura promedio es de 16 a 24°C, vegetación escasa, poca agua, por lo que su economía se basa principalmente en una agricultura raquílica y últimamente se ha fomentado el trabajo en servicios turísticos, existe analfabetismo arriba de la media de la comunidad, alto índice de delincuencia y drogadicción. La pobreza es severa a razón del 3.26% respecto de todas las Islas Canarias, de familias numerosas, aún así registra buenos índices de calidad de vida comparada con otras Islas. Presenta un choque cultural producto de fuertes inmigraciones debido al crecimiento turístico, también observan una población infantil muy desatendida por la masiva incorporación de la mujer al mundo del trabajo.

A pesar de que el contexto de estudio contrasta significativamente con el que pudiéramos vivir en México, las características con que se define la depresión son de corte universal, pues son elementos que integran a todo ser humano, sin la intención por ello, de descalificar la influencia que pudiera tener el medio ambiente.

Los sujetos se distribuyen en dos grupos importantes identificados por los autores: segunda infancia (9-10 años) y preadolescencia (11-12 años).

EL trabajo experimental se ha enmarcado bajo la identificación creciente del fracaso académico registrado en torno a los estudios primarios en los últimos años, como una de las causas de las depresiones en la infancia. Estas alusiones resultan aún muy débiles por la escasa fundamentación empírica de que adolecen. Sin embargo, si tenemos en cuenta que es en la escuela donde transcurre la mayor parte de la vida del niño, y que, es el alto rendimiento escolar por lo que se valora al niño más frecuentemente, tanto dentro como fuera de la escuela, es normal que niños que no puedan alcanzar las demandas escolares les inunden estados de desesperanza, infravaloración, inhibición, y con el tiempo, depresión.

El trabajo se desarrolló en tres áreas básicamente:

1. Determinar cuál era el índice de prevalencia de depresión infantil en la población escolar de la isla de Lanzarote.
2. Comprobar la relación entre síndrome depresivo infantil y bajo rendimiento académico.

3. Definir un perfil sintomatológico, acorde con el grupo poblacional y cultural estudiado, que permita a los profesores identificar en sus aulas a niños con este tipo de trastornos, para que procedan a darles el curso clínico oportuno, ya que, también éstos pueden ser a su vez causa de bajo rendimiento escolar.

Este estudio además, confirma varios supuestos teóricos mencionados con anterioridad como es: el tipo de comunicación que entre padres y maestros hay con los niños, la condición integral de la familia, así como el tipo y tiempo de atención que los padres conviven con ellos, el tipo de relación entre los padres (divorcios), exigencias académicas de parte de padres y maestros, etcétera.

De los cuales, solamente retomaré con un poco de mayor profundidad el correspondiente a la relación que hay entre depresión y bajo rendimiento académico, por ser el de mayor relación con el objetivo de mi trabajo.

La investigación parte de un criterio sintomatológico, se aplicaron instrumentos estandarizados y tipificados de *screening*, con el fin de identificar como "casos" a aquellos sujetos que obtenían un determinado nivel de puntuación, a partir de la suma de los diversos síntomas o ítems, más que establecer un diagnóstico, diferenciaron en la comunidad dos grupos de población en función de la probabilidad de padecer o no alguna patología.

La información se recogió a través de los siguientes instrumentos:

Cuestionario Children Depression Inventory (CDI, Kovacs, 1977). Recoge una amplia gama de síntomas depresivos como: alteraciones del humor, capacidad hedónica, funciones vegetativas, autoevaluación y otras conductas de relaciones interpersonales (Polaino-Lorente, 1988). Su autora le atribuye además la capacidad para medir la severidad del síndrome depresivo Kovacs (1983, en Cabrera, 1996).

Test Experimental de Depresión Infantil (TED. Cabrera y García, 1994). Este cuestionario fue construido específicamente para ésta investigación. Incluye todos los contenidos del CDI, y otros no contemplados en éste como temporalidad del síntoma, acontecimientos vitales estresantes, etc.

Cuestionario de Inhibición Social García, (en Cabrera, 1996).

Este cuestionario agrupa ítems asociados a la *inhibición social* como aislado de los compañeros, preferencias por estar solo, problemas para hablar con la gente, etc. así como los referidos a *baja autoestima* como sentimiento de ser rechazado por los demás, vergüenza del aspecto físico, incapacidad de resolver problemas sin ayuda, etc.

Valoraciones de compañeros. Recoge información sobre el estado de ánimo de sus compañeros.

Entrevista al profesor. Obtiene información sobre el rendimiento escolar de cada uno de los alumnos, identificación de niños que presentarán alguna anomalía a nivel de comportamiento u otras características escolares y/o familiares relevantes, información general sobre las características del grupo y del entorno escolar y social del centro académico.

Los resultados obtenidos fueron:

Sobre el rendimiento académico. Se analizó el rendimiento académico de los alumnos de la muestra en tres asignaturas básicas (lenguaje, matemáticas y sociales), por ser las más discriminantes, y a la vez, se comparan los resultados obtenidos con los de la población general de la Comunidad Autónoma Canaria en el mismo curso académico. La media de suspensos registradas es de un 28% a 29% en lenguaje, 32% en matemáticas y 24% en sociales. Es la asignatura de *sociales* la que alcanza un mayor porcentaje de aprobados y la de matemáticas el menor.

A partir del cruce entre ambas variables de depresión (CDI y TED) pudieron comprobar que el **83.4%** de los sujetos coinciden exactamente en las puntuaciones en ambos cuestionarios: 76.6% de no depresivos, 0.8% de depresivos leves y 6% de depresivos severos.

Los datos resultantes de la relación entre depresión, medida tanto con el CDI como con el TED, y rendimiento escolar, en las asignaturas de lenguaje, matemáticas y sociales, los niños depresivos suspenden en mayor proporción que los no depresivos. Tales porcentajes se incrementan a medida que la depresión es más severa. Por otro lado, los niveles de probabilidad son altamente significativos, tanto con la medida del TED como con la del CDI, con lo que prueban su hipótesis que relaciona la depresión con el rendimiento.

Por lo tanto existe una proporción mayor de niños depresivos entre los que suspenden que entre los que aprueban y que tal proporción no se debe al azar.

Las conclusiones más relevantes de la investigación fueron:

1. No existen diferencias significativas, en cuanto a la presencia de sintomatología depresiva, entre niños y niñas, aunque los porcentajes indican, un mayor número de niños.
2. La depresión existe en el período intermedio y final de la infancia (9-12 años). Sin embargo, no se observan diferencias significativas, en cuanto a incidencia, entre las distintas edades.
3. No encontraron diferencias significativas entre la zona de ubicación del centro escolar (zona de residencia) y la presencia de síndrome depresivo.
4. Tampoco se encontraron relaciones significativas entre el tipo de colegio (público, privado y religioso) y la presencia de síndrome depresivo en la infancia.
5. Existen relaciones significativas entre rendimiento académico y presencia de sintomatología depresiva. De ello se deduce que, a mayor depresión mayor es la probabilidad de suspenso y viceversa.
6. Se encuentran relaciones significativas entre rendimiento escolar e inhibición social. Por tanto, concluyeron que, la presencia de inhibición social no influye en los resultados académicos.
7. A mayor rendimiento menos puntuaciones en baja autoestima, y viceversa.
8. La integración escolar, medida a través de sentimientos de pertenencia al centro escolar, responsabilidad con los materiales del mismo y, sentimientos de que en el colegio le tienen en cuenta, es un factor muy relacionado, con síndrome depresivo en la infancia.
9. Existe una relación altamente significativa entre las expectativas de futuro de los niños, como estudiantes, y presencia de síndrome depresivo. Con ello concluyen que, cuanto mayor es la ilusión de los niños respecto a su futuro académico, menor es la proporción de presencia de síndrome depresivo.
10. La comunicación con los profesores se contempla como un factor de riesgo en torno a las depresiones en la infancia. A medida que la comunicación con el profesor empeora, aumenta la presencia de síntomas depresivos.
11. El divorcio o separación de los padres ha sido una variable en torno a la cual también se encuentran relaciones significativas con la presencia de síndrome depresivo en la infancia. Sin embargo, no se encuentran relaciones

significativas entre muerte de alguno de los progenitores y presencia de sintomatología depresiva.

12. En torno a la estructura familiar se ha concluido que: no hay relaciones significativas entre presencia de síndrome depresivo y número de hermanos o el lugar que se ocupa entre ellos. Tampoco se encuentran relaciones significativas entre la presencia en el hogar de otras personas ajenas a la unidad familiar, excepto con padrastros, en trono a las que si se contemplan relaciones significativas.

13. No existen diferencias significativas entre el nivel profesional y económico de los padres y la presencia de sintomatología depresiva en los hijos.

14. En cuanto a la convivencia familiar, se observa una alta relación entre buena convivencia familiar y baja prevalencia de depresión. Por otro lado, a medida que aumenta la comunicación familiar, independientemente de la composición de la estructura familiar, van disminuyendo los porcentajes de sintomatología depresiva. Por ello concluyen que, lo relevante no es con quién vive el niño, sino cómo vive, es decir, cómo se desarrolla su vida familiar.

15. El nivel de comunicación establecido con las personas que rodean al niño, ha resultado ser una variable muy significativa en relación a la presencia de síndrome depresivo. Tanto con los padres, como con los profesores y amigos, se observa que, a mayor nivel de comunicación, menor es la presencia de sintomatología depresiva y viceversa.

16. Existen relaciones altamente significativas entre depresión infantil e inhibición social en los niños.

17. Existen relaciones altamente significativas entre depresión infantil y bajo autoconcepto en los niños.

Por lo que concluyeron que la depresión no es un fenómeno poco común en estas edades. Por el contrario, los elevados índices de incidencia encontrados, convierten a la depresión en la infancia en un problema alarmante.

Ansiedad

Trabajos realizados por Trianes, (1997) sobre esta emoción, muestran que los niños y niñas ansiosos suelen ser definidos como tímidos, vergonzosos y retraídos, características principalmente de niños que han sido rechazados o

ignorados y cuya construcción personal presenta un déficit de seguridad en sí mismos.

Tobal (1985), Cano-Vindel y Miguel-Tobal (2001 en Guerrero y Blanco, 2002), entienden la ansiedad “como una respuesta o patrón de respuestas que engloba aspectos cognitivos displacenteros, de tensión y aprensión, aspectos fisiológicos, caracterizados por un alto nivel del sistema nervioso autónomo y aspectos motores que suelen implicar comportamientos poco ajustados y escasamente adaptativos. Esta respuesta puede ser provocada por estímulos externos, así como internos, tales como pensamientos, creencias, expectativas, atribuciones, etc. que son percibidos por el sujeto como peligrosos”. Los mismos autores, confirman que en los últimos años ha cobrado una gran fuerza los estudios que se refieren a emociones negativas o desagradables como: la ira, la tristeza y la ansiedad.

Científicamente existen algunas investigaciones que han tratado de medir el peso que tiene la ansiedad en el rendimiento escolar. Una de ellas es la realizada por Rocés y colaboradores en 1997, en donde analizaron correlaciones entre factores de estrategias de aprendizaje, factores motivacionales y el bajo rendimiento académico, (detalle que se muestra completo en el capítulo IV). En donde la ansiedad formó parte de los factores motivacionales, puntuando negativamente en relación con los demás factores motivacionales, excepto en el caso de la motivación extrínseca, pues llegan a concluir que la mayor orientación a metas extrínsecas genera en el alumno una ansiedad más elevada. Datos que coinciden con la investigación realizada por Pintrich (1996; Pintrich y García, 1991), analizados y comparados en este mismo estudio.

En esta investigación de Rocés y cols, (1996), también se detectó que los factores de motivación intrínseca, el valor de la tarea y la autoeficacia son “creencias” internas que pueden facilitar o dificultar que los alumnos se impliquen cognitivamente y regulen su propio aprendizaje, con lo que se obtendría un mejor rendimiento.

Resultados que también son compartidos por Contreras, (2003) en el sentido de que los factores emocionales se encuentran por encima de la media, lo cual indica que los estudiantes consideran que el autoconcepto sobre sus emociones no tiene que ver con su propia conducta, sino que ellos se perciben

como meros espectadores de lo que sucede a su alrededor (el obtener bajas calificaciones se debe a factores externos), lo que confirma los resultados de Pintrich y colaboradores, así como los de Roces, en el sentido de que una actuación académica puesta en una motivación extrínseca genera ansiedad en el alumno, pues pierde control y compromiso sobre sus resultados, esto es no se responsabiliza.

En este mismo sentido caminan los hallazgos de Guerrero y Blanco (2002) que tienen también conexión con los obtenidos por Pintrich, Anderman y Klobucar (1994), y Navas, Sanpascual y Castejón (1994) ambos citados (en Guerrero y Blanco, 2002) ponen de relieve la relación entre la atribución del éxito a causas internas y controlables (esfuerzo, capacidad y dedicación) y los aspectos motivacionales y cognitivos. Los resultados de estos estudios han confirmado que aquellos estudiantes que atribuyeron el éxito a causas internas y controlables, se mostraron menos ansiosos, con más expectativas de éxito, más orientados al dominio que los que lo atribuían a causas externas, pues se mostraron menos eficaces, tenían menos expectativas de logro y más bajo rendimiento.

Hawkins (1995 citado en Pérez, 1996) encontró que el apoyo social, influye en el grado de ansiedad de los sujetos, éste autor demostró que las estudiantes con menos apoyo social manifestaban un mayor grado de ansiedad que las alumnas que eran apoyadas por sus compañeros (caso que no se presentó en varones, sólo en mujeres).

Cuando el miedo se liga a la ansiedad (miedo-ansiedad), genera en el niño una gran inseguridad, que limita sus capacidades de aprendizaje, pues el niño se encuentra clavado en su interior, tratando de satisfacer su miedo a través del apego a alguien, por lo que no libera su mente y sus demás capacidades como lo es la atención, memoria, concentración para el aprendizaje, redundando en un bajo rendimiento académico y fastidio y rechazo de parte de los docentes.

Generalmente todo lo que el niño sienta que amenaza su integración, se convierte en ansiedad (entrar en un medio ambiente desconocido como cambios de escuela, relaciones sociales nuevas, enfrentar cosas inesperadas como un examen, donde no sabe que se le va a preguntar, etc.) .

La postura de Violet Oaklander, dice que los niños temen más de lo que percibimos. Por cada temor que expresan abiertamente, hay muchos otros que se guardan. En nuestra sociedad tener miedo es sinónimo de cobardía, por lo que los niños aprenden a enterrar sus temores a fin de complacer a sus padres.

Con frecuencia, atrás de conductas agresivas, retraídas o síntomas físicos hay muchos temores que los niños mantienen ocultos.

Algunos miedos son por ideas falsas, otros tantos son el resultado de desigualdad que vive el niño de nuestra sociedad. Solo cuando son mirados de manera abierta, el niño puede adquirir la fuerza para enfrentarse a un mundo que a veces es aterrador.

El temor es como una pérdida de control que desorganiza completamente a la persona. Algunos niños imaginan que nunca alcanzarán lo que parece esperarse de ellos en su edad adulta. Otros temen a lo que les espera más adelante.

Un aspecto más que también genera ansiedad en los niños, es haber tenido una experiencia traumática, como divorcio de los padres, enfermedades graves, muerte del algún familiar cercano, vejación, etc. a menudo este tipo de eventos traumáticos quedan sepultados, causando problemas posteriormente.

Hay situaciones que afectan profundamente a los niños, aunque puedan parecer incidentes menores, como el presenciar un accidente, mudarse a una nueva ciudad o escuela, la llegada de un bebé o la muerte de un animal. A veces la experiencia ocurrió tiempo atrás y desde entonces todos han “protegido” al niño, no mencionándosela. A veces es el niño mismo quien por que no está preparado para encararla en ese momento, la distanciará, sólo para que emerja posteriormente.

Si los padres pueden enfrentar sus propios sentimientos en forma abierta, el niño puede ser más franco y abierto con sus propios sentimientos y confusiones.

Los niños ven con frecuencia a los adultos que los rodean, viviendo en un estado de zozobra y angustia. Ven un mundo de caos, contradicciones e incertidumbre, transmitido y contagiado a sus hijos sin darse cuenta.

Por lo anterior podemos concluir que el miedo, sentimiento central de la ansiedad, mal dirigido, reprimido o no reconocido abiertamente puede

desequilibrar de manera importante la tranquilidad del niño. La energía es canalizada en defensa de la integridad del niño, más no en el aprovechamiento escolar, por lo que también puede ser causa de bajo rendimiento académico.

Es indiscutible que las emociones son sumamente importantes en la conservación de la vida, sin embargo mal canalizadas, reprimidas o ignoradas causan un impacto desorientador y desequilibrador al niño, proyectándose en comportamientos que a juicio cultural (escuela) son “problemáticos” y evaluándose solamente a través de números, cosa que lejos de ayudar a los menores, los profundiza más en un sentimiento de menos precio, poca consideración y respeto.

Considero que la sociedad tiene un gran peso en el desarrollo del aspecto emocional de los niños, pues es aquí donde finalmente los padres fueron habilitados o inhabilitados en la trasmisión de la “educación emocional”, que ahora transmiten a sus hijos. Independientemente de los tiempos y ritmos que exige la vida de este tiempo, donde se aprecia una lejanía cada vez más pronunciada entre padres e hijos. Lo cual favorece la tan desatendida emocionalidad en los niños. Emocionalidad trastornada, que por información recopilada (terapeutas clínicos, maestros de educación primaria y bibliografía referida), incide en desviaciones emocionales como la ansiedad, la agresividad y la depresión. Emociones de percepción negativa que están afectando seriamente la paz, tranquilidad y armonía interior de los niños, en pocas palabras están afectando su bienestar psicológico, su sistema fisiológico, así como su motivación hacia el aprendizaje.

Sin embargo lo único que se aprecia son conductas inaceptadas socialmente, ya sea de mucha actividad “agresivos” o poca actividad (soledad y aislamiento), pero quien se detiene a ver que sentimientos hay en el fondo de ese ser, al que se le exige por todos lados el comportamiento óptimo para ser un buen alumno, un buen hijo, un buen ciudadano el día de mañana?. ¿Quién se acerca a él con el amor y cariño que a gritos pide a través de su mal comportamiento, de su enojo, de su tristeza, de su ansiedad, de su soledad o aislamiento?.

Como dice Trianes, (1997): ***“Si la meta es el desarrollo global, la educación ha de incluir por igual los objetivos meramente académicos y los afectivo-***

sociales; tanto los conocimientos como las actitudes, tanto los resultados del aprendizaje como los procesos implicados en él”.

Por último, es preciso recalcar que de las tres emociones que hemos visto, la ansiedad es la emoción más perturbadora en el desempeño académico, ya que se presenta por lo general en conjunción con otras emociones, esto es si observamos miedo, existe ansiedad, si hay ira, también hay ansiedad y otras veces la ansiedad lleva al niño a la depresión, a través del aislamiento. Luego entonces, la ansiedad es una emoción perturbadora que desequilibra y desorganiza el funcionamiento del niño.

Como lo mencionan Cano-Vindel y Miguel-Tobal, (2001 en Guerrero y Blanco, 2002), ***“Cuando un individuo mantiene altos niveles de ansiedad durante tiempos prolongados, su bienestar psicológico se ve seriamente perturbado; sus sistemas fisiológicos pueden verse alterados por un exceso de actividad, su sistema inmune puede verse incapaz de defenderse y sus procesos cognitivos pueden verse alterados, provocando una disminución del rendimiento, la evitación de situaciones que provocan reacciones de intensa activación, por lo que puede afectar a la vida personal, académica o social***”.

3.2. Emociones y su relación con matemáticas

El estudio científico de las emociones es relativamente reciente y más aún tratándose de su correlación con las matemáticas, motivo por el cual este inciso, será abordado desde varias perspectivas psicológicas, dando pauta a aperturas de investigación humanista que aún no consideran sus propuestas científicas en este terreno.

Dentro de los pocos investigadores que han abordado el tema, se encuentran primeramente los estudios de Mandler, (1989, en Gil, Guerrero y Blanco, 2006) y otros autores como McLeod y Adams, (1989); Goldin, (1988) y Debellis y Goldin, (1991; 1993 citados en Gil, Guerrero y Blanco, 2006).

El estudio de las emociones en relación con el aprendizaje de las matemáticas, encuentra su justificación científica en elementos subjetivos, por ejemplo el gusto por las matemáticas; que el proceso cognitivo no ha podido explicar, por lo que la tendencia los llevó a investigar otras variables que pudieran estar

contribuyendo significativamente en la disminución del aprendizaje, como pudieran ser los bloqueos en la resolución de problemas, el gusto o disgusto por el aprendizaje de la materia, ansiedades colectivas ante la resolución de un examen, miedos ante lo desconocido, etcétera. Así como la consideración de otros factores externos como el método de enseñanza, el esfuerzo del estudiante y los métodos y hábitos de estudio.

En el año 2005, se realizó una investigación por Hidalgo, Maroto y Palacios en la Universidad de Extremadura, en España, con el objetivo de identificar perfiles emocionales (actitudes) de preferencias o rechazos ante las matemáticas, en alumnos de primaria (desde 3 años) hasta alumnos de previo ingreso a la superior (18 años). Investigación en la que encontraron extrema dificultad en el análisis de actitudes que presentaron los niños de educación infantil (3 a 6 años de edad), pues mencionan que la actitud matemática en ese nivel educativo no está consolidada y que la creatividad en el trabajo del profesor es un elemento clave en el grado de aceptación o simpatía hacia la actividad en el aula. Actitudes de aceptación o rechazo que se van desarrollando durante la primaria y consolidando durante la adolescencia (11 años) donde quedan fuertemente polarizadas. Aspecto que menciona Gómez-Chacón, (2000) sobre las creencias que tienen los estudiantes acerca del éxito o fracaso en las matemáticas. Pese a las dificultades del análisis de actitudes en niños pequeños, es importante retomar el origen que va dando pie a la preferencia o no, de las matemáticas pues ella también va generando emociones y sentimientos que pueden estar desencadenando un bajo rendimiento en matemáticas.

Las matemáticas no sólo funcionan en el ámbito escolar, también nos sirven para resolver problemas cotidianos dentro de una sociedad, por lo que aprender matemáticas se ha convertido en una necesidad para desenvolverse adecuadamente en la compleja sociedad actual, donde los avances tecnológicos y la creciente importancia de los medios de comunicación hacen necesaria la adaptación de los niños a las nuevas situaciones derivadas del cambio social. Es un hecho que a pesar de su utilidad e importancia, las matemáticas suelen ser percibidas y valoradas por la mayor parte de los alumnos como una materia difícil, aburrida, poco práctica, abstracta, etc., cuyo

aprendizaje requiere una “capacidad especial”, no siempre al alcance de todos. Creencias que influyen fuertemente en el desempeño académico de matemáticas, pues es la materia en la que se concentra un porcentaje elevado de dificultades y fracasos escolares, convirtiéndose en un importante filtro selectivo del sistema educativo (Gil, Guerrero y Blanco, 2006).

Es evidente que el proceso sistemático de aprendizaje matemático requiere de una dosis importante de elementos cognitivos como: concentración, memoria, relación espacial, secuenciación, atención, abstracción, inducción, jerarquización, globalización, rigor, etc.). Por ejemplo, abstraer, es partir de algo concreto para prescindir de ello progresivamente hasta formar conceptos definidos por alguna de sus propiedades. En el desarrollo lógico-deductivo, se requiere una exigencia sistemática en términos de rigor, reflexión, jerarquización, deducción inductiva y globalización acumulativa. Además de los puntos anteriores existe el proceso de concreción a la aplicabilidad y a la generalización de lo aprendido.

Por lo que Hidalgo, Maroto y Palacios, (2006) confirman ***“que las matemáticas son un disciplina que requiere para su asimilación cierto esfuerzo y el uso de estrategias cognitivas de orden superior”*** .

Proceso que se ve adicionado con la exigencia de aprendizajes acumulativos y por ende también de las dificultades que ello representa. Por lo que las lagunas de primaria, se heredan en secundaria y se hacen insuperables en la enseñanza superior.

Estas dificultades “objetivas”, no podrían explicar por sí solas, el rechazo a las matemáticas, pues hay quienes huyen de ellas pero también quienes las adoran. Sin olvidar que existen también otros factores que contribuyen a ese rechazo o aceptación, como son: los programas y metodologías inadecuados o bien el misticismo y la creencia de que las matemáticas son difíciles o por vivencias emocionales negativas al respecto (en diferentes contextos).

Los esfuerzos de las investigaciones se han centrado básicamente en estudios de aspectos cognitivos, dejando un poco de lado los aspectos afectivos, donde el comportamiento relativo a las emociones juega un papel esencial. Un matemático, ante todo es una persona que posee emociones fuertes (gustos-preferencias) sobre alguna parte de las matemáticas, por lo que Gómez-Chacón (2000) dice “...sería un error creer que la solución de un problema es

un “asunto puramente intelectual”, la determinación, la voluntad, las emociones, juegan un papel importante”

Desde el momento en que un estudiante se encuentra orillado a tomar alguna decisión en su vida, cualquiera que ésta sea, forzosamente tiene que hacer uso de sus recursos emocionales (determinación- gustos- voluntad) que le permitirán sin darse cuenta, tomar una decisión y en ese momento se encontrará resolviendo un problema de su vida en el que quizá no utilice números, pero sí un proceso similar al de solución de problemas que son parte de las matemáticas. Por lo tanto, entra en juego la parte emocional de las preferencias y gustos o rechazos particulares para realizar determinada acción. Las cuales, se van marcando durante todo el proceso de aprendizaje de las matemáticas Gil, Guerrero y Blanco, (2006).

Como se mencionó anteriormente, hay emociones que por su misión de salvaguardar la vida, se originan como una reacción instintiva, las cuales son tan rápidas que pasan por alto el pensamiento. Sin embargo, también existen aquellas emociones que son precedidas por el pensamiento, teniendo como punto de partida una experiencia anterior que ha sido identificada, etiquetada y que cobra un significado emocional (alegría, miedo, frustración, tristeza, ansiedad, etc) para el sujeto. Es decir, no son los hechos reales, sino el significado y las evaluaciones que el sujeto realiza, en base a su experiencia pasada, las que producen cambios en las emociones y en los estados de ánimo. Las experiencias, ya sean positivas o negativas son procesadas y reciben un significado antes de experimentar una respuesta emocional como efecto de las evaluaciones de los sucesos internos o externos (Lazarus, 1991; Lewis y Havilland, 1993; Oattley y Jenkins, 1996 citados en Guerrero y Blanco, 2002).

Por lo tanto, si podemos cambiar las evaluaciones, interpretaciones y atribuciones, también podremos cambiar las emociones de miedo y ansiedad que pudiera experimentar un alumno.

Cuando un niño está ansioso, se está interpretando los sucesos como amenazantes y peligrosos, creándose un círculo de retroalimentación negativa entre sus pensamientos y la actividad psicofisiológica, por lo que obtiene como resultado valoraciones y pensamientos derrotistas y catastróficos del tipo: “me

voy a bloquear”, “es muy difícil”, “haré el ridículo”, “es un rollo”, “no voy a poder”, “todo se me olvida”, etc. Todas ellas emociones negativas por su experiencia desagradable y bastante estudiadas por (Cano-Vindel y Miguel-Tobal, 2001 en Guerrero y Blanco, 2002).

McLeod (1989, en Gil, Guerrero y Blanco, 2002) conocido como uno de los principales pioneros en el estudio afectivo en relación con las matemáticas, sentó algunas de las bases que sirvieron de apoyo para dar continuidad al trabajo de los siguientes investigadores: Gómez-Chacón, (2000); Hidalgo, Marotto y Palacios, (2005); Guerrero y Blanco, (2002), Gil, Guerrero y Blanco, (2006), cuyas posturas se generalizan en el estudio de tres aspectos básicos del dominio afectivo frente a las matemáticas, que son: emociones, creencias y actitudes. Las cuales se relacionan e influyen fuertemente entre sí, en un proceso sistemático de aprendizaje donde todo se relaciona, no hay partes independientes, sin embargo (Pehkonen y Torner 1995 citados en Gómez-Chacón, 2000) han otorgado un lugar destacado a las creencias.

A su vez, McLeod (1992) y Gómez-Chacón (2000) diferencian 4 ejes con relación a las creencias: creencia a cerca de las matemáticas (el objeto), a cerca uno mismo, a cerca de la enseñanza de las matemáticas y sobre el contexto en el que acontece la educación (contexto social). De las cuales según apreciación de Callejo (1994), así como de McLeod (1992) y retomado por Santiago, Maroto y Palacios, op. cit., las creencias que principalmente parecen tener influencia en los aprendices de matemáticas son las creencias acerca de esta disciplina, que generalmente involucran poco componente afectivo, pues tienen un carácter marcadamente cognitivo, que se manifiesta por el modo de utilizar capacidades mentales importantes para el trabajo en ello (flexibilidad de pensamiento, reflexivas, espíritu crítico, etc.). Y las creencias del estudiante acerca de sí mismo y su relación con las matemáticas, que poseen un fuerte componente afectivo (aceptación o rechazo), incluyendo las creencias relativas a la confianza, el autoconcepto y la atribución causal del éxito y fracaso escolar.

Refiriéndonos a las creencias, Gómez-Chacón, (2000) considera que son conocimientos subjetivos, donde conocimientos, se refiere a una amplia red de conceptos, imágenes y habilidades inteligentes que poseen los seres humanos, considera las creencias como esa parte del conocimiento perteneciente al

dominio cognitivo, compuesto por elementos afectivos, evaluativos y sociales. Son estructuras cognitivas que permiten al individuo organizar y filtrar las informaciones recibidas y que van construyendo su noción de realidad y su visión del mundo.

Las creencias construyen un esquema conceptual que filtra las nuevas informaciones sobre la base de las procesadas anteriormente, cumpliendo la función de organizar la identidad social del individuo y permitiéndole realizar anticipaciones y juicios a cerca de la realidad.

Siguiendo la formulación de creencia (Ortega y Gasset, 1976 en Gómez-Chacón, 2000), dice ***“la creencia es certidumbre en que nos encontramos, sin saber cómo ni por donde hemos entrado en ella. No llegamos a ella tras una faena de entendimiento, sino que operan ya en nuestro fondo cuando nos ponemos a pensar sobre algo”***.

Luego entonces, entenderemos como una creencia, todo juicio y percepción que un individuo tenga sobre las cosas y acciones a las que se enfrenta. Por lo tanto, cobra mucha importancia lo que el niño crea y piense de su propia capacidad en su desempeño matemático, pues dichas creencias generaran un sentimiento de valía y poder o de baja capacidad y poco poder. Emociones que llevan implícito una buena dosis de confianza en sí mismo.

El aspecto de la confianza en sí mismo, ha sido abordado por los investigadores anteriormente referenciados, como un proceso de adquisición a través de la experiencia del individuo y su contacto con diversos estímulos sociales y contextuales. Concepto que a mi juicio, esta dejando de lado la formación que el niño pudo haber adquirido al lado de sus seres queridos, pues recordemos que el cuidado, amor y atención (física y psicológica) que el pequeño recibe de bebé transforma esa indefensión en seguridad, por lo tanto si esa base no fue lo suficientemente consolidada, el niño pudiera generalizar esa inseguridad a otros contextos y otras experiencias similares, en este caso al aprendizaje de matemáticas. Esto es, no cuenta con la base sólida de la confianza en sí mismo, no se reconoce como un ser capaz. Elemento que juega un papel importante en el autoconcepto, pues al no sentirse con la fuerza necesaria, el menor comenzará a tener tropiezos y errores que le continuarán generando inseguridad.

Como segundo elemento de las creencias en sí mismo, tenemos el autoconcepto del niño frente a las matemáticas, definido por Gómez-Chacón, (2000), como **“la autoimagen de la persona con respecto a como se percibe y se valora al aprender matemáticas”**; McLeod, (1992) refiere que el autoconcepto debe concebirse como una subestructura de la estructura de creencias y a la vez es uno de los descriptores básicos del dominio afectivo en matemáticas, que guarda una estrecha relación con las emociones, actitudes, las motivaciones, las expectativas personales y las atribuciones.

Para Trianes, (1997) el autoconcepto es **“un conjunto de conceptos, creencias o teorías con las que nos podemos describir a nosotros mismos”**. Para ella, el autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia son constructos que integran una sola percepción, denominada autovaloración personal. Donde el término autoeficacia cobra una importancia relevante, pues es definida como: “creencia en que el niño puede ser capaz de obtener buenos resultados en determinado tipo de tareas de manera repetitiva” .

Mejía, (2003) menciona que la variable de mayor importancia a nivel cognición es la autoeficacia, pues soportándose en la postura de Bandura, (1997), se refieren a ella como: “..los juicios que cada individuo hace sobre sus capacidades, en base a los cuales organiza y ejecuta sus actos, de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” .

De la misma manera, Pajares (1996 citado en Mejía, 2003), plantea que **“la autoeficacia se refiere a las creencias que tiene la persona sobre sus capacidades para organizar y ejecutar caminos para la acción requerida en situaciones esperadas o basadas en niveles de rendimiento”**.

Schunk y Zimmerman (1997, en Mejía, 2003), también la definen **“como las creencias que tiene la persona sobre sus capacidades para aprender o desempeñar comportamientos en niveles previamente definidos”**.

Tanto el autoconcepto y la autoeficacia cobran una importancia relevante en el aprendizaje de matemáticas, pues la percepción, valoración y juicio que haga el niño de sí, será su creencia que tenga y por lo tanto actuará en base a ella, guiado desde un sentimiento emocional (seguridad-inseguridad, capaz-incapaz, aceptación-rechazo). Ya lo decía Trianes, op. cit. “...lo que piense el niño de su éxito o fracaso es fundamental, ya que puede atribuirlo a aspectos internos

(habilidades, aspecto aprendido a través de la experiencia) o a aspectos externos como el esfuerzo (aspecto controlable plenamente por el sujeto). Por lo tanto pensamiento y sentimiento convergen en la dirección que el niño ha de tomar a la hora de su aprendizaje matemático.

Creencia que se va solidificando con la experiencia del proceso al cual está expuesto el niño durante su aprendizaje, iniciando en el contexto familiar. Es decir, el concepto, juicio y percepción que el niño haya logrado de sí mismo (durante su formación familiar) se irá consolidando a su ingreso en la escuela (saberse y reconocerse que tan capaz es de realizar una determinada tarea), será decisivo para su posterior aprendizaje, pues generará en él sentimientos de fortaleza, seguridad y confianza en sí mismo o por el contrario, sentimientos de poca valía, inseguridad y ansiedad, que como sabemos, unas son emociones de apertura y disposición para el crecimiento y aprendizaje del niño y las otras son inhibitorias y limitantes para un buen aprendizaje. A su vez estas creencias y emociones se verán reflejadas en acciones que representen un alto o bajo rendimiento matemático, independientemente de otras conductas inadaptadas y denominadas por los docentes como “problemáticas”.

Investigaciones que fundamentan lo anterior, fueron las realizadas por Linnenbrink y Pintrich, (2003 citado en Mejía, 2003) quienes postulan que la autoeficacia de los estudiantes impacta en las emociones de los mismos de forma que alumnos con una autoeficacia elevada tienen mayores posibilidades de experimentar emociones positivas, tales como orgullo y felicidad en contextos académicos, mientras que aquellos alumnos con bajos niveles de autoeficacia experimentan emociones negativas como ansiedad y depresión. Por lo tanto el incremento de emociones negativas ocurre porque estos alumnos no se sienten capaces de alcanzar sus metas y aspiraciones, lo que hace que se tornen desesperanzados. En el caso de la ansiedad, ésta ocurre cuando los estudiantes no se sienten poseedores de las habilidades necesarias para obtener un desempeño exitoso, o sea, no se concentran en el dominio académico sino en la dificultad de la tarea, por otro lado se enfocan en sus inadecuaciones personales, aficiones emocionales y fallas en su desempeño, consideran además con mucha frecuencia sus fallas pasadas y están preocupados por las consecuencias de las mismas, generando emociones negativas.

Gil, Guerrero y Blanco, (2006) constatan y comparten la investigación anterior, pues determinan que son muchos los alumnos que generan actitudes negativas en matemáticas durante el transcurso de su vida académica, manifestando en ocasiones una auténtica aversión o rechazo hacia ésta disciplina. Para una mayoría de los estudiantes esta materia no es una fuente de satisfacción, sino de frustración, desánimo y angustia (ansiedad).

Para Guerrero y Blanco, (2002) la historia repetida de fracasos lleva a los alumnos a dudar de su capacidad intelectual en relación con las tareas matemáticas y llegan a considerar sus esfuerzos inútiles, manifestando sentimientos de indefensión o pasividad. Por ello, se sienten frustrados y abandonan rápidamente la tarea ante la dificultad. Esta situación determina nuevos fracasos que confirman la creencia de que efectivamente son incapaces de lograr éxito, desarrollándose una actitud negativa que bloquea sus posteriores oportunidades de aprendizaje. Cuando éste tipo de alumnos llega a tener algún éxito en matemáticas lo atribuye a la facilidad del problema, a la ayuda del profesor, a la ayuda de sus compañeros, menos a su capacidad resolutoria, pues ha tenido tantas derrotas que no creen en su capacidad. Por lo tanto el sentimiento que se genera es negativo, acumulando así una serie de creencias también negativas que le impiden mejorar su rendimiento en matemáticas, pues creen que el rendir bien está por encima de sus posibilidades (Chapman, 1988 en Gil, Guerrero y Blanco, 2006).

Según (Werner, 1992, en Gil, Guerrero y Blanco, 2006), refiere que el tipo de atribuciones que realiza el alumno tiene repercusiones a nivel cognitivo (expectativas), así como a nivel afectivo-emocional (autoconcepto), lo que determina su motivación y su grado de compromiso en la realización de actividades matemáticas.

Para que una persona consiga un rendimiento adecuado no es suficiente que posea los conocimientos y las habilidades requeridas, es importante sobre todo que crea en sus propias capacidades (lo cual es generado por una seguridad en sí mismo y un estado emocional de apertura). En este aspecto intervienen positivamente las autopercepciones de eficacia en la motivación y en la conducta Pajares, (1997 en Mejía, 2003).

De lo anterior, podemos apreciar dos tipos de percepciones en los niños: percepciones internas y externas que parecen afectar de manera importante el aprendizaje en matemáticas.

Las percepciones internas o capacidades que dependen del propio sujeto (confianza en sí mismo, capacidad cognitiva, autovaloración positiva). Percepciones que generan sentimientos de fuerza interna como el orgullo, la creatividad y el interés por el cumplimiento de metas. Sentimientos positivos de apertura al aprendizaje (alegría, sentirse querido, feliz, seguro, emprendedor, tranquilo, etc.). Pero en caso contrario, cuando éstas creencias o percepciones consideran aspectos negativos, desde luego generan sentimientos también negativos, lo que pudiera provocar, tristeza (depresión), desánimo, impotencia, frustración, enojo, ansiedad, etc. Sentimientos que pudieran no ser expresados por lo que su manifestación podría recaer en actitudes y comportamientos de los llamados indeseables o bien en manifestaciones somáticas. Y desde luego con un rendimiento académico deficiente, en el cual se cuentan las matemáticas. Disciplina que a mi juicio contribuye a la formación de carácter del niño. Por lo que, su base formativa (educación básica familiar y escolar) en creencias y sentimientos sientan los pilares de éxito o fracaso en su vida académica y profesional posterior. Aspecto bastante desatendido por padres, maestros y sociedad actual.

Refiriéndonos a las percepciones externas, Bandura (1997 citado en Mejía, 2003)., hace referencia a la influencia de los pares, pues ellos contribuyen a la construcción social de la autoeficacia.

De la misma manera, postula que aparte de las creencias de la eficacia del estudiante, también deben considerarse las creencias de los docentes en su eficacia personal para motivar y promover el aprendizaje en sus estudiantes.

La creencia de los maestros en su eficacia instruccional, determina en parte como ellos van a desarrollar sus prácticas académicas, lo cual afecta la eficacia del estudiante y su desarrollo académico. Los maestros que confían fuertemente en su eficacia promueven el desarrollo del interés intrínseco y la autodirección académica en sus alumnos. Ellos consideran que las dificultades de sus estudiantes pueden modificarse con la enseñanza o son superables a través de un mayor esfuerzo y dedicación.

Los docentes con baja eficacia tienen una visión conservadora de su trabajo, son pesimistas sobre las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes, recurren a modos restrictivos y punitivos de disciplina y utilizan la baja habilidad de los alumnos como una explicación de que ellos no pueden enseñar. Los estudiantes aprenden más de aquellos docentes que tienen un sentido de eficacia que de aquellos acosados por sus propias inseguridades.

Para Guzmán (1993 en Gómez-Chacón 2000), ***“uno de los factores más influyentes en la aparición de emociones negativas relacionadas con las matemáticas, sería el método docente, sobre todo aquel que potencia la pasividad del alumno”***.

La familia como fuente de influencia en la formación de creencias también juega un papel importante en el éxito de los hijos en la escuela, pues su participación activa impulsa o inhibe la formación de hijos eficaces. Como lo menciona (Bricklin, 1971 en Peña, 2005) ***“De primera instancia decía que el propio valor depende en gran medida de la actitud de los padres hacia el niño, es decir, si el niño se sentía en un ambiente, rodeado de sentimientos de amor, respeto y admiración y que se hacen notar en charlas formales, como persona crecerá con un sentido “sano” de su propia valía. Si por el contrario el niño percibe de su ambiente disgustos y expectativas muy altas, en el niño pueden aparecer actitudes de disgusto hacia él mismo por lo que hace y por lo que no puede hacer, persiguiendo un alto nivel de exigencia que no estaría mal si éste fuera un resultado de un ambiente de demostraciones positivas. En resumidas cuentas el niño llega a percibir y a creer que vale tanto y que es tan bueno como su rendimiento”***.

Para concluir, es preciso mencionar y reconocer que efectivamente las matemáticas son una materia que tiene un alto nivel de exigencia de funciones cognitivas superiores para su asimilación, que los aprendizajes son acumulativos (lo asimilado en un curso es el punto de arranque de los aprendizajes nuevos, como lo son sus lagunas) y que su aceptación o rechazo dependen de un conjunto de variables de naturaleza emocional, tales como el autoconcepto matemático, la confianza en sí mismo, la percepción o juicio de la dificultad, así como de emociones generadas por experiencias anteriores. Por

lo tanto en el desarrollo integral del individuo y especialmente en el aprendizaje de las matemáticas tanto es necesario el componente cognitivo como el emocional. Este último principalmente desde el punto de vista de las creencias, pues si son positivas actúan sobre nuestras capacidades aumentándolas, pero si son negativas, limitan el aprendizaje del niño. De ahí la importancia de la labor docente, pues si éste posee una vocación verdadera de educador, podría explorar las percepciones y creencias de sus alumnos para en base a ello, elegir estrategias de liberación de sentimientos negativos y fomentar los positivos, pues con ello cambiaría la percepción y a su vez cambiaría el sentimiento y emocionalidad de la capacidad de sus alumnos, provocando un incremento en su rendimiento matemático.

No se trata pues, de transmitir a los alumnos solamente métodos, reglas o trucos, sino de abordar las actitudes, las creencias y las emociones que han conducido a éstos procedimientos, en la enseñanza-aprendizaje de matemáticas.

CAPÍTULO 4

INVESTIGACIONES RELACIONADAS ENTRE EMOCIONES Y RENDIMIENTO ACADEMICO

Como lo hemos visto, la implicación de las emociones en el rendimiento académico ha sido un tema bastante olvidado: por un lado, por la poca relevancia que se le había otorgado al estudio emocional en el plano educativo y por otro lado ha resultado bastante complicado avalar y comprobar con datos científicos hallazgos tan subjetivos Extremera y Fernández-Berrocal, (2004). Sin embargo, no es hasta la década de los 90's cuando aparece el término de inteligencia emocional (IE), cuando se desata un interés especial por el estudio emocional y es entonces cuando empiezan a aparecer investigaciones de bastante relevancia en el ámbito educativo.

Algunas de ellas, se dirigen a encontrar explicaciones del bajo rendimiento académico, las cuales van desde estudios exploratorios, descriptivos y correlacionales hasta estudios explicativos; si bien es cierto que resulta una tarea ardua localizar investigaciones específicas que describan o expliquen la naturaleza de las variables asociadas al éxito o fracaso académico, también es verdad que el acervo teórico o bibliográfico para sustentar una investigación de esta naturaleza resulta enriquecedor, por lo cual se describen a continuación algunas de ellas.

4.1 Investigaciones sobre inteligencia emocional y rendimiento escolar

Al hablar del impacto que tienen las emociones en el contexto educativo, no podemos pasar por alto las investigaciones más recientes, recopiladas por Extremera y Fernández-Berrocal, (2004), sobre lo que Salovey y Jhon Mayer, (1990 en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) denominaron como inteligencia emocional (IE). Dicho concepto vino a cambiar la visión unidimensional que se tenía del cociente intelectual (CI), utilizado como predictor del rendimiento académico, aspecto que con el paso del tiempo ha cambiado, pues su fundamentación no ha garantizado el éxito profesional y personal del ser humano, tal es el caso de excelentes profesionistas que durante su desempeño escolar no fueron los más destacados por sus notas escolares, sin embargo se ha visto que son personas que supieron conocer sus emociones y cómo gobernarlas de forma apropiada para que colaboraran con

su inteligencia. Son los que cultivaron las relaciones humanas y los que conocieron los mecanismos que motivan y mueven a las personas. Son los que se interesan más por las personas que por las cosas y que entendieron que la mayor riqueza que poseemos es el capital humano.

Así mismo, se detectó que la inteligencia no garantiza el éxito en nuestra vida cotidiana, no facilita la felicidad ni con nuestra pareja, ni con nuestros hijos, ni que tengamos más y mejores amigos. El CI no contribuye a nuestro equilibrio emocional ni a nuestra salud mental. Son otras habilidades emocionales y sociales las responsables de nuestra estabilidad emocional y mental, así como de nuestro ajuste social y relacional, conocida como inteligencia emocional (IE). En la literatura científica existen dos grandes modelos de IE: los modelos mixtos y el modelo de habilidad. Los modelos mixtos combinan dimensiones de personalidad como el optimismo y la capacidad de automotivación con habilidades emocionales (Goleman y Bar-On, 1997 en Fernández-Berrocal y Extremera, 2002). En nuestro país, el que ha tenido más difusión en los contextos educativos ha sido el modelo mixto de inteligencia emocional de Daniel Goleman, por razones de publicidad, más que por la argumentación científica, de acuerdo a la apreciación de Fernández- Berrocal y Extremera, (2002).

El modelo de habilidad de Jhon Meyer y Peter Salovey ha sido menos conocido en nuestro entorno, pero es el que ha tenido un gran apoyo en las revistas especializadas. El cual se centra de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. Desde ésta perspectiva, la IE es definida como “ **la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual**” Mayer y Salovey, (1977 en Fernández- Berrocal y Extremera, 2002) y contempla cuatro grandes componentes:

- **Percepción y expresión emocional.** reconocer de forma consciente nuestras emociones e indentificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal.
- **Facilitación emocional.** capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.

- *Comprensión emocional*: integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.
- *Regulación emocional*: dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz

Estas habilidades están enlazadas de forma que para una adecuada regulación emocional es necesaria una buena comprensión emocional y, a su vez, para una comprensión eficaz requerimos de una apropiada percepción emocional.

Luego entonces, la literatura ha mostrado que las carencias en las habilidades de IE afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar. Aunque la mayoría de los estudios han sido realizados con muestras de estudiantes universitarios, cada vez más están aflorando los trabajos empíricos realizados con adolescentes (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003; Liao, Liao, Teoh y Liao, 2003; Trinidad y Jonson, 2002 citados en Fernández- Berrocal y Extremera 2002).

De igual manera, estos autores mencionan que al revisar las investigaciones anteriores, encontraron cuatro áreas fundamentales en las que una falta de IE, provoca la aparición de los siguientes problemas entre los estudiantes:

- 1) Déficit en los niveles de bienestar y ajuste Psicológico del alumnado.
- 2) Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales.
- 3) Descenso del rendimiento académico.
- 4) Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas.

La mayoría de los estudios sobre el bienestar psicológico de los alumnos han seguido el marco teórico propuesto por Mayer y Salovey (1997 citados en Fernández- Berrocal y Extremera 2002). El propósito de estos estudios ha sido examinar si los alumnos con una mayor IE presentan niveles más elevados de salud mental, satisfacción y bienestar que aquellos con menor puntuación en esta habilidades. La evaluación se ha llevado acabo mediante dos tipos de instrumentos: autoinformes y mediadas de habilidad (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Uno de los cuestionarios más utilizados ha sido el Trait Meta-Mood Scale (TMMS) desarrollado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y

Palfai (1995, en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), del cual existe una versión reducida y adaptada a la población española, el Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24), (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003) que evalúa los niveles de inteligencia emocional intrapersonal mediante tres factores: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de los estados de ánimo. Las medidas de habilidad más utilizadas han sido el Multifactor Emocional Intelligence Scale (MEIS), (Mayer, Caruso y Salovey, 1999) y el más reciente el Mayer Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), (Mayer, Salovey, y Caruso, 2001).

Estudios que comparten resultados similares sobre un ajuste emocional y su relación con el nivel de IE, son los realizados en Estados Unidos por (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002); en Australia por (Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002); en España por (Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos, 1999); en España otros estudios por (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2002; Extremera, 2003); en Chile (Fernández-Berrocal, Vera, Ramos y Extremera, 2002), todos ellos citados en Extremera y Fernández-Berrocal, (2004) cuyos resultados, en términos generales son que, alumnos con un nivel de IE elevado, presentaron menor síntomas físicos, menos ansiedad social, menos depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, mejor afrontamiento de solución de problemas, menos rumiación, se recuperan mejor de los estados de ánimo negativo, responden al estrés con menos ideas suicidas, muestran una mayor empatía, una satisfacción ante la vida más elevada, mejor calidad en sus relaciones sociales. Estos alumnos presentaron una mayor claridad hacia sus sentimientos y niveles más elevados de reparación de sus emociones. En cambio los escolares clasificados con niveles bajos de IE, fueron clasificados como depresivos, con puntuaciones más altas en estrés, quejas somáticas, ansiedad y permanecían en la frecuencia de pensamientos repetitivos y rumiativos.

Refiriéndonos a la influencia de la IE sobre la calidad de las relaciones interpersonales. Los investigadores enfatizan que las personas emocionalmente inteligentes no sólo serán más hábiles para percibir y comprender y manejar sus propias emociones, sino también serán más capaces de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo de las emociones de los demás, por lo que los estudios en esta línea, parten de

la base de que el alumno con alta IE es una persona más hábil en la percepción y comprensión de emociones ajenas y poseen mejores habilidades de regulación, las habilidades sociales tienden a ser recíprocas, de tal manera que la persona que comparte con los demás estas habilidades, será muy probable que reciba un buen trato, así como apoyo social que libera los estresores cotidianos.

Investigaciones que soportan lo anterior y que constatan a través de autoinformes y medidas de habilidad (MSCEIT), como las de Mayer, Caruso y Salovey (1999); Lopes, Salovey y Straus (2003 citados en Extremera y Fernández- Berrocal, 2004) reportan haber encontrado relaciones positivas entre una elevada IE y una mejor calidad en las relaciones sociales, así como estudiantes con una mayor empatía. Los alumnos que puntúan alto en IE mostraron mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos e interacciones más positivas, percibieron un mayor apoyo parental e informaron de menos conflictos con sus amigos más cercanos, mayor número de interacciones positivas y menor número de interacciones negativas. De igual manera otros estudios han sido realizados en etapas más tempranas, por ejemplo, se ha encontrado que los alumnos de primaria que obtenían mayores puntuaciones en la escala de IE, eran evaluados por sus compañeros como menos agresivos y sus profesores los consideraban más propensos a los comportamientos prosociales, que los estudiantes con puntuación baja en IE (Rubin, 1999 en Extremera y Fernández- Berrocal, 2004).

A continuación resumiré algunos estudios del papel que juega la IE como predictor del rendimiento escolar, también obtenidos de Extremera y Fernández- Berrocal, (2004).

Inicialmente las investigaciones dirigidas a analizar la influencia de la IE en el rendimiento académico han mostrado resultados contradictorios, pues los primeros estudios anglosajones en población universitaria mostraron una relación directa entre IE y rendimiento académico (Schutte, Malouff, Hall, 1998 en Extremera y Fernández- Berrocal, 2004). Posteriormente los resultados de Newsome, Day y Catano (2000, en Extremera y Fernández- Berrocal, 2004) no predijeron las relaciones positivas entre IE medida con el EQ-i (un medida de IE de autoinforme) y el rendimiento académico en estudiantes universitarios canadienses. Ni la puntuación total del cuestionario ni sus subescalas fueron

predictores de las notas al finalizar el curso. A juicio de Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004 en Extremera y Fernández- Berrocal, 2004), la escasa relación encontrada en el estudio Newsome et al. entre IE y rendimiento académico podría ser explicada por diferentes problemas metodológicos relacionados con la muestra, pues se seleccionaron estudiantes que estaban pasando por distintos procesos de transición. Razón por la que Parker et al. evaluaron exclusivamente a alumnos adolescentes que se encontraban en el proceso transitorio entre secundaria y universidad y que iban a realizar sus estudios de tiempo completo. Fueron evaluados mediante una versión reducida del EQ-i (Baron, 2002, en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) y al final del año se obtuvieron sus calificaciones. Cuando se examinó la relación entre IE y rendimiento académico en la muestra completa, las correlaciones fueron muy similares a las de Newsome y Catano (2000, citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) que evidenciaban la pobre capacidad predictiva de la IE total sobre la ejecución académica. No obstante, algunas subescalas del EQ-i (intrapersonal, manejo del estrés y adaptabilidad) sí predijeron significativamente el éxito escolar (8-10% de la varianza en las puntuaciones). Los autores mencionaron que los datos fueron modestos, sin embargo, dichas habilidades predijeron con mayor exactitud, las notas académicas del primer año de universidad, que si se tomaban como referente las notas obtenidas a lo largo de la enseñanza secundaria.

Insertando variabilidad en las investigaciones, se compararon dos grupos con diferentes niveles de rendimiento: estudiantes con altas puntuaciones académicas versus estudiantes con bajas puntuaciones académicas. División que mostró un vínculo fuerte entre varias dimensiones de IE (habilidades interpersonales, la adaptabilidad y el manejo del estrés) y el rendimiento académico. Luego se utilizó la variable IE como predictora para la inclusión en el grupo de alto y bajo rendimiento académico. De forma general la IE fue un poderoso predictor para la identificación de estudiantes de primer año que iban a tener éxito académico al finalizar el semestre (82% estudiantes con alto rendimiento y 91% alumnos con bajo rendimiento fueron correctamente identificados y agrupados en función de sus puntuaciones en IE).

Otro estudio de gran interés, es el realizado por Barchard, (2003 en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) en el que se evaluó a estudiantes universitarios

mediante una prueba de habilidad de IE (MSCEIT) pero controlando habilidades cognitivas que tradicionalmente se ha visto relacionadas con el rendimiento (habilidad verbal, razonamiento inductivo, visualización), junto con variables clásicas de personalidad (neuroticismo, extraversión, apertura, amabilidad y responsabilidad). Sus resultados apoyaron la idea de que los niveles de IE de los universitarios predecían las notas obtenidas al finalizar el año lectivo.

Por lo tanto, la IE se suma a las habilidades cognitivas como potencial predictor no sólo del equilibrio psicológico del alumnado, sino también de su logro escolar.

Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2003) exploraron otra posibilidad en la relación entre IE y rendimiento académico, pues postularon la idea de que probablemente la relación entre estos dos constructos no fuera directa sino indirecta analizando el efecto mediador que ejerce una buena salud mental sobre el rendimiento medio escolar de los estudiantes. El estudio se llevó a cabo en dos institutos de Málaga, España, con estudiantes de 3° y 4° de ESO (educación secundaria obligatoria) que cumplieron una serie de medidas emocionales y cognitivas, y en el que también recogieron sus notas académicas del primer trimestre. Los resultados mostraron nuevamente que altos niveles de IE (TMMS), Test Meta Mood Scale, (versión reducida y adaptada a la población Española), o sea puntuaciones altas en los factores: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de los estados de ánimo, predecían un mejor bienestar psicológico y emocional en los adolescentes, es decir menor sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a tener pensamientos intrusivos. Además, se observó que aquellos alumnos clasificados como depresivos presentaban un rendimiento académico peor que los alumnos clasificados como normales al finalizar el trimestre. En general, los resultados de este estudio, tomados en su conjunto, permitieron vislumbrar ciertos componentes no académicos que inciden en el rendimiento escolar del alumno. El estudio puso de relieve conexiones entre rendimiento escolar e IE; concretamente, mostró que la inteligencia emocional intrapersonal influye sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta el rendimiento académico final. Este hallazgo está en línea con los resultados de investigaciones

estadounidenses que confirman que las personas con ciertos déficits (escasas habilidades, desajuste emocional, problemas de aprendizaje), es más probable que experimenten estrés y dificultades emocionales durante sus estudios y, en consecuencia, se beneficiarían más del uso de habilidades emocionales adaptativas que les permitan afrontar tales dificultades. En este sentido, los resultados indican que en los grupos más vulnerables (adolescentes con problemas de aprendizaje o bajo CI) la IE podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004 en Extremera y Fernández- Berrocal, 2004).

De igual manera existen estudios que evidencian que una baja IE es un factor clave en la aparición de conductas disruptivas en las que subyace un déficit emocional. Así, es esperable que los alumnos con bajos niveles de IE presenten mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo cual favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales.

Estudios como el de Petrides, Frederickson y Furnham (2004 citados en Extremera y Fernández- Berrocal, 2004), constatan que los estudiantes con niveles más bajos de IE evaluada mediante autoinforme tienen un mayor número de faltas injustificadas a clase y sin autorización, por lo que tienen más posibilidades de ser expulsados de su colegio uno o más días. Por su parte, Liau, (2003), informa que los alumnos de secundaria con más baja IE muestran mayores niveles de conductas agresivas y comportamientos delincuentes.

Fernández-Berrocal y Extremera, (2002) realizaron una investigación con adolescentes españoles en la que dividieron a los alumnos en función a sus niveles de justificación de la agresión (alto y bajo nivel de justificación de la agresión) y obtuvieron un perfil emocional muy concreto. Aquellos estudiantes con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos informaron de una mayor habilidad para poder distinguir sus emociones (alta claridad emocional), más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas (alta reparación), mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos.

Por lo que respecta a la ingerencia de la IE sobre el rendimiento académico, podemos resumir que los alumnos emocionalmente inteligentes, como norma general poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, presentan una mayor calidad de redes interpersonales y de apoyo social, son menos propensos a realizar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos; pueden llegar a obtener un mayor rendimiento escolar al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad.

Por lo que respecta al concepto de IE, ha adquirido una base sólida científica y empieza a madurar como marco de estudio. Los hallazgos en el ámbito educativo pondrán más de relieve el papel potencial de la IE en las aulas y la necesidad de integrar en el currículo el desarrollo de las habilidades de IE (Mayer y Cobb, 2000 en Extremera y Fernández- Berrocal, 2004). Ciertamente a la luz de las evidencias encontradas hasta la fecha, su fomento en clase será una pieza clave para mejorar las estrategias de intervención psicopedagógica.

Si la idea es construir un individuo pleno y preparado para la sociedad del futuro, es ineludible educar a nuestros alumnos e hijos en el mundo afectivo y emocional, como un elemento adicional a su formación cognitiva y el contexto escolar se torna el lugar idóneo para fomentar las habilidades que contribuirán de forma positiva al bienestar personal y social del alumno.

4.2 Investigaciones sobre emociones y rendimiento matemático.

La importancia de los factores afectivos en el aprendizaje matemático, es un tema que emerge desde aproximaciones diferentes, por ejemplo en los años 70's, aparecen los estudios sobre obstáculos para el aprendizaje matemático de la mujer Fennerna y Sherman, (1976 citado en Gómez-Chacón, 2000).

La investigación en educación matemática ha estado principalmente centrada en los aspectos cognitivos, dejando un poco de lado los aspectos afectivos, probablemente se deba al gran mito de que las matemáticas son algo puramente intelectual, donde el comportamiento relativo a las emociones no juega un papel esencial Gómez-Chacón, (2000), sin embargo hay investigaciones que demuestran lo contrario, tal es el caso de Holmos y Polya, (citados en Gómez-Chacón, 2000), quienes consideran que las matemáticas es

algo emocional, pues ante todo un matemático es también una persona con sentimientos.

Uno de los principales pioneros en este terreno es McLeod (1989 citado en Gómez-Chacón, 2000), quien estudio básicamente los diferentes estados de ánimo en los escolares frente a las matemáticas. Muy de cerca lo han seguido las destacadas investigaciones de la científica Gómez-Chacón, (2000) pues aparece como una de las principales exponentes en la investigación de los afectos (emociones y sentimientos) en el aprendizaje matemático. Lo cual, se origina con la intención de analizar los bloqueos afectivos en la resolución de problemas, donde afecto se entiende como un sistema de representación en los individuos. En este estudio, se trató de detectar las reacciones afectivas, observando a la persona en su contexto social y cultural, en el cual pudo constatar que algunas explicaciones a los bloqueos en el aprendizaje se daban si, consideraban los sentimientos (afectos) y actitudes que refuerzan la estructura de creencias y el origen de éstas.

De acuerdo con esta investigación, las competencias emocionales de los estudiantes en matemáticas se establecen en tres áreas:

- *El de la autoconciencia.-* reconocimiento de reacciones emocionales y sentimientos, temperamento y estilo de aprendizaje.
- *El de la autorregulación cognitiva y emocional.-* control de los impulsos, organización y utilización.
- *El de las relaciones o interacciones sociales en el aula y en el contexto sociocultural.-* dentro y fuera del ámbito escolar que influye en los estudiantes (imagen social del conocimiento, matemático, habilidades sociales, trabajo en equipo y toma de decisiones).

Para lo cual considera como eje central el término de meta-afecto que se refiere a la conciencia de las propias emociones y a la gestión de las mismas. Es estar atento a los estados internos sin reaccionar ante ellos y sin juzgarlos. Ser conciente de uno mismo, significa “ser conciente de nuestros estados de ánimo”.

La toma de conciencia de las emociones (observar, identificar y nombrar) constituye la habilidad emocional fundamental, el cimiento sobre el que se edifican otras habilidades de este tipo, como el autocontrol emocional. El

hecho de tener conciencia de un sentimiento negativo, conlleva al intento de un cambio, de ahí la importancia de la conciencia emocional.

Y lo ejemplifica de la siguiente manera: a través de un niño-estudiante en “desconcierto”, el cual se puede encontrar en este estado por algún fracaso escolar, como se aprecia es una turbación de orden, un momento de conflicto cognitivo. Se trata de una situación en la que no sabe por donde ir, en la que se produce un desacoplamiento entre lo que se quiere resolver y el conocimiento del camino que se tiene que tomar. Se manifiesta como un momento de búsqueda, de por qué, como un salto a la abstracción. El niño se encuentra desarmado y no sabe como dar respuesta. Lo cual da por resultado un niño con ansiedad, miedo, desesperación, perplejidad, desconcierto, bloqueo y frustración, estados afectivos esencialmente indeseables que limitan el aprendizaje y minimizan el rendimiento, pues su atención es canalizada a los estados emocionales negativos en lugar de dirigirla a la tarea o buscar otras opciones que mitiguen el pensamiento negativo.

De acuerdo con la postura de Gómez-Chacón, (2000), las reacciones emocionales son el resultado de discrepancias entre lo que el sujeto espera y lo que experimenta en el momento en que se produce la reacción, sin olvidar la influencia que ha tenido durante su desarrollo el individuo, de su contexto sociocultural.

Asimismo, las creencias de los alumnos acerca de sí mismos, influyen en el rendimiento académico, en la motivación, en las atribuciones causales y en las expectativas del estudiantado. De ahí la importancia de la labor del docente, pues si éste posee una vocación verdadera de educador, podría explorar las percepciones de sus alumnos, con el objeto de generar una instrucción que mejore la comprensión.

Uno de los estudios más reveladores de la influencia que ejercen los afectos en el aprendizaje de las matemáticas es el realizado por Gil y colaboradores, (2006), el cual tuvo como finalidad el reconocer la importancia que tienen los factores afectivos en el éxito y/o fracaso del aprendizaje matemático. El objetivo fue describir las creencias que los alumnos tienen sobre sí mismos como aprendices de matemáticas. Partiendo de la hipótesis de que existe una estrecha relación entre el género del alumnado y las creencias acerca de sí mismos como aprendices de matemáticas. La muestra se conformó de 346

alumnos seleccionados (166 varones y 180 mujeres) de tercero y cuarto grado de escuelas secundarias obligatorias y publicas en participación de igualdad. El alumnado pertenecía a una clase sociocultural media-baja y sus edades quedaron comprendidas entre los 13 y 18 años. Con niveles intelectuales normales y sin problemas físicos, psíquicos o sensoriales. Se utilizó un cuestionario elaborado por los propios investigadores sobre las creencias y actitudes del alumnado acerca de las matemáticas, compuesto por 52 ítems, con cuatro alternativas de respuesta (acuerdo ... desacuerdo), agrupados en 5 bloques temáticos. Para la elaboración del cuestionario tomaron en cuenta trabajos anteriores como los de Callejo (1994); Camacho, Hernández y Socas (1995) y Gómez-Chacón, (citados en Gil, Guerrero y Blanco, 2006) que añadieron otros ítems relativos a las creencias acerca del papel del profesorado de matemáticas y las que suscita el contexto sociocultural.

Uno de los principales hallazgos de este estudio fue que las creencias acerca de uno mismo como aprendiz de matemáticas revelan que los alumnos tienen un autoconcepto más ajustado que las alumnas, por lo tanto el rendimiento de ellos es superior al de ellas. Respecto al gusto por las matemáticas, ellas sienten más rechazo por ésta materia, por lo que experimentan más ansiedad y desde luego obtienen calificaciones más bajas.

En términos generales, encontraron que los alumnos varones tienen mejor aprovechamiento académico que las alumnas y que las creencias sobre su autoconcepto relacionado con las matemáticas, no tienen relación alguna con el género.

4.3 Investigaciones entre factores emocionales y rendimiento académico

Uno de los estudios más sobresalientes relacionados con el rendimiento académico se localiza en el trabajo de Peña, (2005), referente a la investigación que realizó Pintrich y colaboradores en 1996. El cual incluye estudios correlacionales entre una amplia gama de factores motivacionales y de estrategias de aprendizaje. Para lo cual utilizaron un cuestionario adaptado por ellos mismos del MSLQ (Motivated Strategies for Learning

Questionnaire) al castellano denominado CEAM (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación), este cuestionario es de autoinforme en el que se le plantean al alumno universitario una serie de preguntas sobre su motivación para el estudio y sobre las estrategias de aprendizaje que emplea. Consta de 81 ítems, 31 de motivación y 50 de estrategias, consta de 6 escalas motivacionales y 7 de estrategias de aprendizaje. Sólo se describirán las escalas motivacionales:

1) *Orientación a metas intrínsecas*: esta escala se refiere a la *percepción* por parte del estudiante de las razones por las que se implica en una tarea de aprendizaje, o sea es el grado en que el estudiante considera que toma parte en una tarea por razones como el reto, la curiosidad y la maestría o dominio.

2) *Orientación a metas extrínsecas*: complementa a la subescala de orientación a metas intrínsecas y se refiere al grado en el que el estudiante *percibe* que participa en una tarea por razones como las notas, recompensas, la opinión de los otros o el superar al resto de sus compañeros. Esta subescala refleja la orientación al resultado, mientras que la anterior se refiere a la orientación a la tarea.

3) *Valor de la tarea*: hace referencia a la *opinión* del alumno sobre la importancia, interés y utilidad de las asignaturas: si se consideran importantes para la propia formación, útiles para entender otras asignaturas e interesantes para ambos fines.

4) *Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje*: refleja hasta que punto el estudiante *cree* que su dominio de las asignaturas depende de su propio esfuerzo y de su modo de estudiar, y hasta que punto se considera capaz de aprender lo requerido en las diferentes materias.

5) *Autoeficacia para el rendimiento*: se refiere a las *creencias* de los estudiantes sobre su propia capacidad para alcanzar un buen rendimiento académico.

6) *Ansiedad*: hace referencia a los *pensamientos negativos* de los alumnos durante los exámenes, que interfieren en los resultados y las *reacciones fisiológicas* que se ponen de manifiesto durante la realización de la prueba.

Encontraron que los factores correspondientes a las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico son más elevadas que las de la motivación con el rendimiento.

En el área de estrategias de aprendizaje las escalas que muestran mayor relación con el rendimiento son las de esfuerzo, metacognición, tiempo y lugar de estudio. A su vez, un estudio de Mckeachie, (1992 citado en Peña, 2005). encuentra que las escalas de tiempo y esfuerzo correlacionan positivamente con las notas en 17 de 18 asignaturas diferentes examinadas, siendo las escalas que presentaban un mayor número de correlaciones consistentes a través de las diferentes disciplinas. De igual manera el puntaje más alto resultó ser para la subescala de constancia (.24) cuya correlación con el rendimiento es bastante elevado.

Tanto el esfuerzo como el tiempo tienen que ver con la voluntad en la realización del trabajo. En el trabajo de Tourón, (1989, citado en Roces y cols., 1997), las correlaciones más altas con el rendimiento eran igualmente las de los factores relacionados con la voluntad.

Otro de los factores de estrategias de aprendizaje que se menciona como importante es el de elaboración, en el cual describen todas las conductas encaminadas a una profundización en la información mediante la búsqueda de relaciones, el desarrollo de ideas propias, la crítica, etcétera.

Por lo que se refiere a las escalas de motivación encontraron que éstas se correlacionan con el rendimiento de una manera mucho más baja que las de estrategias, no obstante mostraron ser significativas al nivel de .01, excepto en el caso de creencias de control. La correlación más alta con el rendimiento corresponde a la puntuación total en motivación (.12), seguida de la puntuación de autoeficacia (.11), metas intrínsecas (.10), valor de la tarea (.08) y ansiedad (-.08), metas extrínsecas (.07) y por último creencias de control (.03). Cabe aclarar que la correlación del rendimiento con la ansiedad tiene signo negativo, lo que significa que la ansiedad no

correlaciona directamente con la nota, pero si con la orientación del alumno a metas extrínsecas.

Otros investigadores, coinciden con este estudio en que el factor motivacional que presenta una mayor correlación con el rendimiento es la autoeficacia. Sin embargo hay un punto en el que difieren otras investigaciones de las realizadas por Pintrich, (1996 citado en Roces y cols., 1997 y en Peña, 2005): las correlaciones de las dimensiones de la motivación con el rendimiento son en algunos estudios, más elevadas que las de estrategias de aprendizaje, por ejemplo en las investigaciones de Pintrich (1996 en Roces y cols., 1997), las correlaciones de los factores de creencias de control y expectativas de éxito con el rendimiento son elevadas y sus valores son superiores a los de las escalas de estrategias de aprendizaje. Lo mismo sucede con el factor de autoeficacia.

Luego entonces Peña, (2005) continúa mencionando sobre el estudio de Pintich, que las correlaciones de la motivación extrínseca, la autoeficacia y la ansiedad con el rendimiento son muy elevadas y superan a la correlación de las estrategias cognitivas, aunque de éstas últimas las estrategias de autorregulación superan al resto. De igual manera, factores como la motivación intrínseca y el valor de la tarea que en tendencias generales aparecen como bajas, en el estudio de Pintrich (1996, en Peña, 2005) mostraron correlaciones elevadísimas entre sí y con la mayor parte de las estrategias de aprendizaje. Por lo que Peña argumenta: “el hecho de que la motivación intrínseca no se relacione directamente con el rendimiento, pero si se relacione con las creencias motivacionales del estudiante y con sus estrategias de autorregulación, parece indicar que el incremento en el interés por alcanzar metas de aprendizaje y dominio no conducirá directamente a un aumento en el rendimiento. Más bien, con el incremento de la orientación de los estudiantes hacia el aprendizaje y el dominio, aumentará la probabilidad de que se impliquen cognitivamente a través del uso de las estrategias cognitivas y de autorregulación más apropiadas”.

Lo cual indica que la motivación intrínseca, el valor de la tarea y la autoeficacia son creencias internas que pueden facilitar o dificultar que los alumnos se impliquen cognitivamente y regulen su propio aprendizaje. La

utilización de estas estrategias cognitivas y autorreguladoras conducirá entonces a la mejora del rendimiento.

Pintrich, (1996 en Peña, 2005) en otro estudio, encuentra también correlaciones muy altas entre los factores motivacionales (autoeficacia y motivación intrínseca) y un factor denominado aprendizaje autorregulado que comprende ítems referidos al tiempo, esfuerzo, metacognición y elaboración. Parece que la autoeficacia y la motivación intrínseca tienen una relación directa con la implicación cognitiva. La adopción de una orientación de aprendizaje y dominio y las evaluaciones positivas sobre la propia competencia llevan a una mayor utilización de estrategia de control, elaboración y manejo del esfuerzo.

También Peña (2005) confirma lo anterior, pues obtiene resultados que indican que la orientación del alumno al dominio contribuye más que la habilidad percibida a la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje.

En el estudio de Pintrich, las correlaciones de la motivación intrínseca con los componentes de las estrategias de aprendizaje son también más elevadas que las de la autoeficiencia.

Otro estudio citado por Peña (2005), relativo a la investigación de Multon (1991) evidencia que a través del metaanálisis obtuvo que la magnitud del efecto de la autoeficiencia sobre la persistencia académica es considerable.

Otros estudios que van por líneas paralelas al anterior son los de Sanpascual, Navas y Castejón, (1994 citados en Gil, Guerrero y Blanco, 2006) afirman que los alumnos que cuentan con un rendimiento alto o satisfactorio, a diferencia de los que tienen un rendimiento bajo o insatisfactorio, gozan de un autoconcepto más positivo, de unas expectativas más elevadas, obtienen mejores calificaciones y realizan más atribuciones al esfuerzo. Por una parte los alumnos manifiestan tener más confianza en sí mismos, sentirse más seguros, más calmados y tranquilos, más capaces y hábiles. De este modo dichas actitudes y reacciones emocionales ante el aprendizaje influyen positivamente en su percepción, así como en su autoconcepto relativo con el mismo.

Todo parece indicar que la motivación de los alumnos juega un papel importante en la iniciación y mantenimiento del aprendizaje autorregulado y por lo tanto, se relaciona con el rendimiento no solo directamente sino también de manera indirecta a través de su relación con la implicación cognitiva del alumno Pintrich, (1996, en Peña, 2005).

Otro aspecto importante de resaltar de este estudio es que arroja que los alumnos con una alta motivación intrínseca tienden a utilizar estrategias más profundas y elaborativas y a regular su proceso de comprensión.

También coinciden con otros estudios en que el valor dado a la tarea presenta una correlación mucho más elevada con la motivación intrínseca que con la motivación extrínseca y la correlación de la ansiedad con el resto de los factores motivacionales es negativa, excepto en el caso de la motivación extrínseca; la mayor orientación a metas extrínsecas genera en el alumno una ansiedad más elevada.

Las conclusiones a las que llegaron los investigadores de la universidad de Oviedo fueron que las correlaciones del rendimiento académico con la puntuación total en estrategias de aprendizaje y con cada una de las subescalas son considerablemente más elevadas que las correlaciones con el rendimiento total de motivación y sus correspondientes subescalas. Todas las escalas de estrategias, excepto organización, correlacionan significativamente con el rendimiento. Los factores de estrategias que presentan una mayor correlación con la nota ponen de manifiesto la importancia de la dimensión personal sobre los aspectos técnicos del estudio. En efecto, aquellos factores referidos al esfuerzo y a la voluntad del sujeto en la realización del trabajo: los factores constancia y tiempo, son los que presentan las correlaciones más elevadas con el rendimiento, mientras que los aspectos más técnicos, englobados en el factor organización, son los únicos que no presentan relaciones significativas con el mismo.

Las correlaciones de la mayor parte de los factores motivacionales con el rendimiento son también significativas, aunque bastante bajas. No obstante, algunos factores motivacionales, como la motivación intrínseca y el valor de la tarea, presentan correlaciones muy elevadas con las estrategias de aprendizaje. Esto parece indicar que una motivación adecuada puede influir

en el rendimiento indirectamente, a través de su relación con la implicación cognitiva del alumno. La motivación extrínseca, por el contrario no se relaciona con la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje.

A la vista de estos resultados, parece que los programas de intervención para la mejora del estudio han de tener en cuenta dos aspectos fundamentales que han quedado muchas veces relegados a un segundo término en aras de la enseñanza de técnicas para estudiar mejor.

En primer lugar no tiene sentido enseñarle al alumno habilidades técnicas si no se logra paralelamente que desarrolle una mayor capacidad de esfuerzo, persistencia, organización y aprovechamiento del tiempo. Por otro lado las intervenciones para la mejora del estudio han de tener en cuenta la dimensión motivacional del alumno, que puede mediar entre el conocimiento de una estrategia y su puesta en práctica. Los alumnos difícilmente se implicaran en una tarea a través del uso de las estrategias más adecuadas si no valoran emocionalmente el aprendizaje.

Retomando el concepto de ansiedad, considero que es una de las emociones más frecuentes, así como más desequilibradora en el terreno emocional del alumnado, por lo que a continuación detallaré algunas de las investigaciones más sobresalientes.

4.4 Investigaciones sobre ansiedad y rendimiento académico

La ansiedad en el escolar, es uno de los síntomas más comunes de la tensión emocional, es una importante pero desatendida área de investigación. Cada vez más escolares presentan problemas emocionales en la escuela. Otras referencias como la de Barret, (1998 citado en Rivera, 2003), indican que entre el 10 y el 20% de los escolares se ven afectados por problemas relacionados con la ansiedad.

Muchas de las demandas de atenciones de los consultorios de salud infanto-juveniles tienen relación con problemas de aprendizaje en la escuela. La mayoría de los estados depresivo-ansiosos de esta etapa se relacionan con el bajo rendimiento y el fracaso escolar.

Pese a que Pintrich, (1996 citado en Roces y cols., 1997) encontró una relación negativa entre ansiedad y rendimiento académico. Otras investigaciones que llegaron en su momento a convertirse en teorías como la de Yerkes y Dodson (1980, en Guerrero y Blanco, 2002), la encuentran en correlación directa y significativa con el mismo.

En su versión original, puede formularse así: cuanto más dificultad presenta una tarea de aprendizaje, menor es el grado óptimo de la motivación requerida por el aprendizaje.

Una ansiedad excesiva afectará negativamente al rendimiento. La mayoría de estudiantes han tenido la experiencia de los efectos de la excesiva ansiedad ante el examen. ¿Quiere eso decir que para rendir más es preciso calmarse? La respuesta es: depende. Normalmente, sí; sin embargo, no siempre. Encuestas de estudiantes ansiosos muestran que acostumbraban a estar más ansiosos cuando no conocían la materia objeto del examen (aunque dentro de ciertos límites: a veces el exceso de información aumenta la ansiedad).

La ley de Yerkes-Dodson, (1980, en Guerrero y Blanco, 2002) refleja que el rendimiento se optimiza a medida que aumenta la activación hasta llegar a un punto máximo, a partir del cual cualquier incremento o activación exagerada coloca al organismo en el umbral del fracaso adaptativo. Refleja un punto crítico, a partir del cual los incrementos de ansiedad resultan disfuncionales.

La activación prepara, pues, al organismo para el afrontamiento de las situaciones evaluadas cognitivamente como nuevas o amenazadoras de acuerdo con experiencias anteriores.

En definitiva, vemos como una cierta cantidad de ansiedad (normal) es deseable y necesaria para la realización de una tarea, para resolver un problema o para conseguir una acción eficaz. Existe también una relación entre nivel de ansiedad (nivel de motivación) y rendimiento (desarrollo de la función o tarea), iniciación, por lo tanto, de manera adecuada, de los mecanismos físicos y psicológicos de resolución de problemas. Esta relación se expresa por medio de una curva en forma de U invertida. Hay una primera parte de la curva en la que se da una relación proporcional entre ansiedad y rendimiento, es decir, en la que el aumento de la ansiedad ante un determinado problema (motivación) aumenta, también, de forma deseable, la eficacia. Con incrementos de

ansiedad normal o motivación, se llega a un nivel óptimo de la relación ansiedad-rendimiento en el que hay un máximo rendimiento.

La relación se invierte rápidamente, de manera que aumentos mínimos de ansiedad ya no facilitan la consecución del problema sino que interfieren, disminuyen y hasta bloquean esta posibilidad, en la que, a partir del óptimo, mínimos aumentos de la ansiedad generan una disminución rápida (a veces drástica) del rendimiento, y puede llegarse a unos rendimientos casi nulos, o incluso negativos.

Altos niveles de ansiedad reducen la eficiencia en el aprendizaje, ya que disminuyen la atención, la concentración y la retención, con el consecuente deterioro en el rendimiento escolar. Los muy ansiosos tienen dificultades para poner atención, se distraen con facilidad. Utilizan pocas de las claves que se otorgan en las tareas intelectuales. A medida en que van procesando la información, no organizan ni elaboran adecuadamente los materiales y tienden a ser poco flexibles para adaptarse a los procesos de aprendizaje (Newcomer, 1993 citado en Rivera, 2003) . De igual manera aquellos alumnos con una inteligencia promedio sufren mayormente de dificultades académicas, pues los mejores dotados intelectualmente pueden compensar la ansiedad Spielberger (1985, en Rivera, 2003).

Por su misma naturaleza, la ansiedad depende del concepto que el alumno tiene de las demandas que se le formulan en relación con la capacidad de comprensión y de control que encuentra en sí mismo. El estudiante enfrenta constantemente situaciones académicas cuyas exigencias debe comparar con sus propios medios. Cuando su evaluación de las demandas de la escuela lo llevan a concluir que son más de lo que él puede rendir, afronta una situación de peligro, de humillación, a veces, suficientes para justificar el rechazo a la escuela (Jackson y Frick 1998 en Rivera, 2003) .

La disminución en el rendimiento en la escuela tiene consecuencias negativas tanto en las calificaciones como en la autoestima de los estudiantes. Cogniciones específicas pueden desarrollar la percepción de situaciones como

algo hostil y amenazador; pueden provocar que el estudiante corra el riesgo de desarrollar o mantener trastornos ansiosos Rivera, (2003).

Si la ansiedad es intensa, el estudiante muestra excesiva sensibilidad y temores, incluyendo temor a la escuela, vergüenza, timidez, sensaciones importantes de inseguridad y síntomas somáticos. Los alumnos intensamente ansiosos padecen de una extraordinaria tendencia a preocuparse excesivamente por su competencia cognocitiva y rendimiento escolar, exteriorizando intranquilidad, trastornos del sueño, dolores de estómago, alteraciones conductuales, etc. Asimismo, sienten temor de no gustarle a los demás, sufren la sensación de que sus compañeros se ríen de ellos y se muestran aprensivos frente a actividades que otros alumnos realizan con entusiasmo.

Un estado ansioso intenso provoca que el alumno se altere fácilmente por experiencias de la vida cotidiana y especialmente ante la tarea escolar, ya que muestra un comportamiento y un rendimiento escolar distintos al resto de sus compañeros. Exhibe desasosiego y un miedo exagerado y constante a actuar de una manera vergonzante o sorprendente en situaciones o actividades donde se reúnen varias personas.

Algunos estudiantes sufren fobia social, un miedo exagerado y constante de actuar de modo humillante o desconcertante en situaciones o actividades sociales. El miedo se produce en ocasiones en que el sujeto entra en contacto con personas desconocidas o se ve expuesto al escrutinio de otros. Un importante número de alumnos a quienes se les diagnostica fobia social cumplen también con los criterios de otros trastornos de ansiedad y de depresión Last, (1991 en Rivera, 2003).

La ansiedad social puede agruparse de acuerdo a tres signos: miedo a las evaluaciones negativas de sus compañeros; evitación del contacto social, y angustia frente a situaciones nuevas. Asimismo, la ansiedad social está ligada a la poca aceptación de parte de los compañeros de curso y/o amigos y a una autoestima deteriorada. Sin embargo, el alumno puede además tener problemas para verbalizar y comunicar sus emociones y sentimientos, lo que

supone una dificultad para realizar la evaluación correspondiente Rivera, (2003).

También menciona que los problemas motivacionales-afectivos que sufren frecuentemente algunos alumnos, pueden atribuirse en gran medida a las condiciones poco favorables en las salas de clase y al uso incorrecto de la dimensión afectiva por parte del profesor y de la institución escolar, por la denominada indefensión y la desesperanza aprendida.

La indefensión aparece claramente como un patrón de comportamiento establecido a partir de los 11 ó 12 años de edad. Estos estudiantes atribuyen el éxito escolar a causas externas, variables y fuera de su control. Asimismo, reportan autocogniciones negativas y dicen espontáneamente que su inteligencia, su memoria o su capacidad para resolver problemas son deficientes. Presentan aburrimiento o ansiedad frente a la tarea escolar. A medida que aumentan las ocasiones en que han fracasado, disminuye su participación académica.

La desesperanza aprendida se puede identificar en niños de 8 ó 9 años de edad. Independientemente de sus logros académicos, estos alumnos experimentan el sentimiento de estar condenados al fracaso. Los estudiantes que manifiestan indefensión y desesperanza aprendida tienden a ver sus propias dificultades como fracasos indicativos insuperables de sus escasas habilidades.

Asimismo, los sentimientos de bajo logro personal reducen el rendimiento académico, lo que coloca al alumno en una situación de alto riesgo de bajo rendimiento y de fracaso en la escuela. La designación de estudiante en riesgo refleja el reconocimiento de que algunos estudiantes están predispuestos a experimentar problemas tanto en el rendimiento en la escuela como en sus vivencias personales y sociales. Un estudiante en riesgo no significa que sea retrasado o que tenga alguna incapacidad, sino más bien se refiere a características y circunstancias de su medio escolar, familiar y social que lo predisponen a experiencias negativas, tales como deserción, bajo rendimiento, trastornos emocionales, drogadicción, trastornos de la conducta Rivera, (2003).

Los factores de riesgo del estudiante incluyen déficits cognitivos, del lenguaje, atención lábil, déficits en las habilidades sociales y problemas emocionales. Los factores de riesgo presentes en la escuela se refieren a aquellas características y circunstancias específicas, ligadas a los docentes, a la estructura, al clima organizacional y a los valores del sistema escolar (Broman, Bien y Shaugenessy 1985; Jonson 1998 citados en Rivera, 2003)

Estudios realizados en nuestro país sobre la relación de distintas variables con el rendimiento académico muestran que los alumnos con autoestima positiva, altas expectativas y con motivación intrínseca para aprender, obtienen mejores logros escolares que aquellos con autoestima baja, expectativas escasas y una motivación extrínseca para el estudio Haeussler y Milicic, (1995, en Rivera, 2003).

La autopercepción positiva se ha vinculado con la salud mental a largo plazo y con el equilibrio emocional. Aquellos individuos cuya autoestima no se ha desarrollado suficientemente pueden mostrar signos somáticos de ansiedad. El autoconcepto académico, definido como “la parte de sí mismo que se relaciona más directamente con el rendimiento académico”, juega un rol fundamental en el rendimiento académico del estudiante (Arancibia, Maltes y Alvarez 1990 en Rivera, 2003).

Luego entonces, el hecho de estimular la motivación intrínseca, conlleva la estimulación de los alumnos a la voluntad de aprender, con lo que se pudiera generar nuevos comportamientos, como:

- Que otorguen mayor valor al hecho de aprender que al tener éxito o fracaso.
- Que consideren sus capacidades cognitivas y sus habilidades para el estudio como algo modificable.
- Que centren más su atención en la experiencia de aprender que en las recompensas externas.
- Que faciliten su autonomía y autocontrol. Que reconozcan la relevancia y significado de las tareas académicas.

4.5 Otras investigaciones.

Un estudio reciente titulado "crosscultural attribution of academic performance: a study among Argentina, Brazil and México", realizado por (Omar y Colbs, 2002 citado en Edel, 2003), aborda la exploración de las causas más comunes empleadas por estudiantes de secundaria para explicar su éxito y/o fracaso escolar. Participaron 492 estudiantes brasileños; 541 argentinos y 561 mexicanos. Alumnos de los tres últimos años del ciclo secundario de escuelas públicas y privadas. Cada alumno fue seleccionado por sus propios profesores de matemáticas y ciencias sociales, en función de su rendimiento escolar. Se expusieron al cuestionamiento de 10 causas específicas.

Los resultados pudieron verificar que los alumnos de los tres países consideran al esfuerzo, la capacidad para estudiar y la inteligencia como las causas más importantes sobre su rendimiento escolar. Las cuales son consideradas por su significado dimensional por los tres países también como causas internas y estables. Además brasileños y mexicanos, pero no argentinos consideran el estado de ánimo también como una causa interna y estable.

La dificultad de la prueba, la ayuda de la familia y el juicio de los profesores, fueron evaluadas como causas incontrolables por argentinos y brasileños, aunque no por mexicanos. Frente al fracaso emergieron esquemas de respuestas singulares.

Brincklin y Brincklin, (1988 en Edel, 2003)., realizaron una investigación con alumnos de escuela elemental y encontraron que el grado de cooperación y la apariencia física son factores de influencia en los maestros para considerar a los alumnos como más inteligentes y mejores estudiantes y por ende afectar su rendimiento escolar.

Independientemente de reconocer que el bajo rendimiento escolar es un fenómeno que presenta infinidad de causas. Analicemos ahora los resultados de algunas investigaciones relacionadas con el impacto que tienen las emociones en el desempeño académico, todas ellas lo estudian desde una implicación interna (aspectos relacionados con la voluntad e interés del alumno), así como externa (factores fuera de la decisión personal del

alumno) como recompensas, opinión de los otros, notas etc. que de alguna manera también pueden influir en el estado emocional del alumno, de acuerdo a su propia percepción.

Debido a la importancia que cobran los factores internos en el tema, profundizaré un poco más sobre su análisis.

En primera instancia apreciamos que ninguno de los resultados de las investigaciones niega la implicación emocional en el proceso del aprendizaje.

De la misma manera, observamos que la mayoría de las evaluaciones se hicieron a partir de cuestionarios de autoinforme, lo cual quiere decir que los resultados consideran en gran parte datos de auto-percepción, creencias o conceptualizaciones personales.

Por otro lado recordemos que las emociones positivas, forman parte de la motivación de un individuo, pues ambas son una manifestación de energía que conducen al alumno a actuar en base a sus experiencias pasadas. Luego entonces, emoción es sinónimo de motivación y ésta a su vez es complemento del pensamiento siempre que se trate de una solución de algún problema, donde medie una reflexión. De lo contrario, cuando la emoción salta (omite) al pensamiento es para salvaguardar la vida, estaríamos hablando de emociones básicas (adaptativas).

Investigaciones sobre IE, basadas en el modelo de habilidad de Mayer y de Salovey donde el proceso de pensamiento emocional de información, a través de sus cuatro pasos: percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional, juegan un papel esencial.

No es hasta que los investigadores organizaron estudios por grupos homogéneos, ya sea de rendimiento académico (alto o bajo) o bien por tipo de emoción (agresividad), cuando lograron identificar la expresión plena de los componentes que integran una alta o baja IE. Lo que les permite reconocer como otras habilidades complementarias a las exigencias cognitivas que demanda un buen aprendizaje. Las evaluaciones de una alta

o baja IE, se midieron a través de tres aspectos: atención a sentimientos, claridad emocional y reparación de estados emocionales, todos ellos tomando como punto de partida la apreciación personal, así como la acción que de ella emanaba.

Los resultados de este tipo de investigaciones, evidencian que los alumnos emocionalmente inteligentes, como norma general, poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, presentan una mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social, son menos propensos a realizar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos; pueden llegar a obtener un mayor rendimiento escolar al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad y consumen menor cantidad de sustancias adictivas (tabaco, alcohol).

Por su parte, los hallazgos en el área matemática, también descubren que las creencias se afectan de manera recíproca con las emociones, las cuales a su vez recaen en actitudes y acciones de rendimiento en el alumno. La emocionalidad es percibida y expresada por el alumno a través de los sentimientos positivos o negativos que va adquiriendo en el transcurso de su aprendizaje, por lo que logros o fracasos repetidos dan por resultado creencias y emociones de capacidad, seguridad y fortaleza, o bien inseguridad, debilidad, ansiedad y fracaso.

Otras investigaciones importantes por las correlaciones que en ellas se entrelazan, son las de Pintrich, (1996 en Roces y cols., 1997) cuyos resultados expresan relaciones muy elevadas en estrategias de aprendizaje con respecto a factores motivacionales. Las estrategias de aprendizaje que puntuaron bastante alto fueron: esfuerzo, tiempo y constancia, todos ellos factores relacionados con la voluntad e interés del alumno.

Las escalas motivacionales con una puntuación alta fueron: autoeficacia, metas intrínsecas y valor de la tarea. En las que la percepción, creencia y emocionalidad del alumno cobran una gran importancia.

Dentro de estas últimas escalas se encuentra la ansiedad que puntuó con signo negativo en comparación directa con el rendimiento académico, por lo que se concluyó que la ansiedad correlacionaba más con la motivación

extrínseca. Sin embargo otras investigaciones de estudio específico con dicha emoción, demuestran que la ansiedad puede contribuir al buen desempeño escolar, siempre y cuando sea en dosis proporcional al esfuerzo requerido por la tarea, en caso contrario dosis excesivas o bajas, se ha visto provocan alteraciones emocionales que no permiten la tranquilidad, equilibrio y armonía que requiere el buen rendimiento académico.

Por lo tanto, si el eje central de un alto o bajo rendimiento académico lo constituye por una parte la percepción, creencias y emocionalidad de un alumno elaborados a través de su experiencia, entonces sería conveniente iniciar con una adición al sistema educativo tradicional, donde se revisara el tipo de creencias que tiene el cuerpo docente, ya que son la base de su desempeño instruccional, para así poder implementar programas alternos de capacitación vivencial donde los maestros puedan adquirir a través de la puesta en práctica y reconsideración de sus hábitos una línea nueva de ser y ver la vida. Lo cual permitiría una actualización en nuestro sistema educativo en el que el alumno podría ser considerado como una persona integral, donde sus sentimientos cuenten tanto como sus conocimientos. Y a su vez esta estructura podría reforzar la formación educativa en otros contextos, como el familiar.

Lo anterior no invalida, sino reconoce la necesidad de la capacidad cognitiva como básica para el aprendizaje y rendimiento académico de un alumno.

CONCLUSIONES

Es casi imposible conceptualizar la educación escolarizada de un niño sin considerar además de otros factores (sociales, cognitivos, etc.), el de su construcción personal-emocional previa. Como lo ha manifestado el escritor Diez Fernández en su libro “autoridad sin castigo”, el niño va aprendiendo en base a la aceptación o rechazo que los demás expresen acerca de lo que él hace. Generándole con ello sentimientos de agrado o desagrado, de fortaleza (seguridad en sí mismo) o de debilidad. En pocas palabras lo que se va construyendo a través de su repetición en contacto con los adultos, es un individuo con un *sentimiento elevado o bajo* de su autoconcepto (término que incluye autovaloración y autoestima, Trianes, 1997).

Por lo tanto, de la construcción que se haga del sujeto dependerá el éxito o el fracaso que tenga el niño en su desempeño escolar inicialmente y posteriormente en su vida como adulto.

Todo este proceso de aprendizaje emocional se va instaurando y posteriormente manteniendo a través de sensaciones y sentimientos de satisfacción o insatisfacción, que lo llevan a tomar sus propias decisiones Muñoz, (2004). Luego entonces, la atención adecuada a las emociones y sentimientos se vuelve esencial en la obtención de una mentalidad psicológica sana. De ahí la propuesta de la inteligencia emocional como el modelo de habilidades de Jhon Mayer y Pieter Salovey (1990 citados en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), donde se menciona la importancia de la atención a sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás. Al respecto también, Gómez-Chacón, (2000), propone para el desarrollo en competencias emocionales de los estudiantes en matemáticas tres áreas: el de la autoconciencia, el de la autorregulación y el de las relaciones o interacciones sociales. De las cuales la autoconciencia cobra una importancia primordial por ser la raíz emocional que sirve de base para una adecuada atención emocional y dice ...” ser consciente de nuestros estados de ánimo”. “ La toma de conciencia de las emociones (observar, identificar y nombrar) constituye la habilidad emocional fundamental, el cimiento sobre el que se edifican otras habilidades de éste tipo, como el autocontrol emocional”.

Cuando una emoción o sentimiento no es atendido de manera adecuada, dice Karmelo Bizkarra, se pierde el equilibrio, pudiéndonos llevar a una crisis psíquica y física, que se puede traducir en alguna enfermedad psicosomática, por un lado y por otro, puede verse afectada la salud mental, pues investigaciones de IE realizadas por Extremera y Fernández-Berrocal, (2004) ponen de manifiesto que a menores niveles de IE, los alumnos tienen puntuaciones más altas en estrés, depresión y quejas somáticas. De la misma manera la visión humanista refiere que la insatisfacción o frustración de necesidades emocionales provoca pautas crónicas de detención del desarrollo Muñoz, (2004), y por último, la postura de Oaklander (1992) confirma que la energía emocional no expresada se consume en la contención de la misma, generando carencia de energía para otras actividades. En términos generales, una emoción negativa repetida y mal atendida, se puede convertir en un estado psicológico insano, que desequilibra y desorganiza al individuo, condiciones incompatibles con el aprendizaje y por ende con el rendimiento académico.

La práctica clínica expresada a través de Oaklander, (1992) y de Cabrera, (1996), evidencian el incremento cada vez más alarmante de niños escolares con alteraciones emocionales como la agresividad (como respuesta a su invasión personal) y la depresión infantil (en la medida de logros no cumplidos). Por otro lado, y como complemento a estos estados que afectan directamente al rendimiento académico se encuentran los estudios realizados por Roces, (1997); Pintrich, (1989, citado en Roces y cols., 1997) y Contreras, (2003), que confirman que las expectativas o logros de los alumnos puestas en una motivación externa, generan una mayor ansiedad, pues el alumno pierde el control de su propia actuación.

Por otro lado, las investigaciones más destacadas se centran en los estudios de Roces, (1997) y Pintrich, (1996, citado en Roces y cols., 1997), que han relacionado factores de estrategias de aprendizaje y factores motivacionales con el rendimiento académico, cuyos resultados confirman que las estrategias de aprendizaje correlacionan de manera significativa con el rendimiento escolar, destacando principalmente los factores que tienen que ver con la *voluntad* del alumno como es, *tiempo, esfuerzo y constancia*. Y por lo que respecta a la dimensión motivacional, los estudios coinciden en una correlación alta entre el factor de *autoconcepto, creencias de control y expectativas de*

éxito con el rendimiento escolar, factores que tienen que ver con una *motivación intrínseca* del sujeto. Lo cual sugiere que para obtener un buen rendimiento académico es menester considerar la importancia de la dimensión personal sobre los aspectos técnicos, pues los factores referidos al esfuerzo y a la voluntad del sujeto son los que representan las correlaciones más elevadas con el rendimiento. Por otro lado los factores motivacionales aunque más bajos, también correlacionan con el rendimiento de manera significativa, lo que indica que una motivación adecuada puede influir en el rendimiento indirectamente, a través de su relación con la implicación cognitiva del alumno. Por lo tanto, no tiene sentido enseñar al alumno habilidades técnicas si no se logra paralelamente que desarrolle una mayor capacidad de esfuerzo, persistencia, organización y aprovechamiento del tiempo, a través de su implicación directa en actividades personales como el estudio día a día, fijarse planes y cumplirlos, concentrarse y aprovechar el tiempo, etcétera.

De la misma manera para lograr una mejora en el estudio hay que tener en cuenta la dimensión motivacional del alumno, que puede mediar entre el conocimiento de una estrategia y su puesta en práctica. El factor más destacado en ésta dimensión ha resultado ser el autoconcepto. San Pascual Navas y Castejón (1994, en Guerrero y Blanco, 2002) afirman que los alumnos que cuentan con un rendimiento alto a diferencia de los que tienen un rendimiento bajo o insatisfactorio, gozan de un autoconcepto más positivo, de unas expectativas más elevadas, obtienen mejores calificaciones y realizan más atribuciones al esfuerzo.

En resumen, y desde la óptica del marco teórico de este trabajo las emociones contribuyen a la explicación del bajo rendimiento académico desde la construcción del propio sujeto: a) enseñando a los niños a desatender de manera natural sus emociones, lo que provoca incongruencia y desequilibrio emocional que afecta al aprendizaje. De la misma manera se le transmite al niño, la atribución de sus logros o fracasos a factores externos, por ejemplo a las calificaciones, a los maestros, menos a su actuación personal, por lo que es difícil que el alumno asuma una implicación directa en el desempeño de su tarea académica.

b) La repetición frecuente y la prolongada en tiempo de una emoción como la ansiedad, agresividad y depresión, pueden afectar la salud mental del alumno e indirectamente interferir con su desempeño escolar.

c) El sistema de creencias es otro factor que a través del sentimiento positivo o negativo del autoconcepto, contribuye al éxito o al fracaso escolar.

Aspectos que se encuentran solamente sustentados en la teoría y la práctica clínica, pues la dificultad de evaluar objetivamente las emociones ha detenido las investigaciones.

De las pocas investigaciones existentes, podemos extraer que las emociones como parte de la motivación contribuyen a explicar el bajo rendimiento académico de manera indirecta, pues es a través de la implicación que realiza el alumno en el proceso de la puesta en práctica de elementos relacionados con su propio aprendizaje.

Por lo tanto, podemos concluir que aún persiste la dificultad científica de la comprobación empírica en el terreno emocional. Sin embargo, es un hecho que la parte emocional es complemento de la racional, constituyendo un elemento importante en el desempeño académico de los alumnos, desde el punto de vista de una buena salud mental que se logra con una adecuada formación emocional por un lado y por otro, encontramos que la implicación emocional en el rendimiento académico no tiene una relación directa pero sí mediadora entre la voluntad e interés del alumno motivado en poner en práctica las estrategias de aprendizaje que lo llevarán optimizar su rendimiento.

De nada sirve modificar planes y programas de estudio, tener las mejores estrategias y hábitos de estudio, si no se cuenta con una buena salud mental (armonía y tranquilidad) y una motivación (voluntad, esfuerzo) adecuada que favorezcan la implicación del alumno en un mejor desempeño escolar y por ende en un alto rendimiento académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bizkarra, K. (2005), *Encrucijada Emocional*, Bilbao España.: Declié de Brower.
- Cabrera, L. (1996). *La depresión infantil en la población escolar de la Isla de Lanzarote*. Tesis no publicada para Doctorado. Universidad de Oviedo, Madrid, España.
- Cascón, I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. en red, recuperado en <http://www3.usal.es./inicio/investigación/jornadas/jornada2/comunic/cl17.htm>
- Contreras, L. (2003), *Bajo Rendimiento Académico y Factores Psicopedagógicos Asociados*: un estudio exploratorio con estudiantes universitarios. Reporte de Investigación no publicado para Licenciatura, Universidad Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. Méx., México.
- Corestein, M. (1984). *Las expectativas del maestro y el rendimiento escolar*: análisis de algunas investigaciones en el salón de clases. México, D.F.; serie Investigación Educativa, No. 1, colección de cultura pedagógica.
- Diez, E. (2000). *Autoridad sin castigo: una guía para padres y educadores*. México: Trillas.
- Edel, R. (2003). *Factores asociados al rendimiento académico*. Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En red. Recuperado en: http://www.campus-oei.org/revista/frame_participar.html
- Edel, R. (2003). *El rendimiento Académico: Concepto, Investigación y Desarrollo*. Revista electrónica: Red Científica: Ciencia, Tecnología y

Pensamiento. En red. recuperado en:

<http://www.redcientifica.com/doc/doc200306230601.html>

- Edel, R. (2003). *El desarrollo de habilidades sociales ¿Determina el éxito académico?*. Revista electrónica: Red Científica: Ciencia, Tecnología y Pensamiento. En red. recuperado en:
<http://www.redcientifica.com/doc/doc200306230601.html>
- Enciclopedia: *Problemas de aprendizaje*, Tomo 1. Estado de México: Euro México.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). *La inteligencia emocional en el contexto educativo*: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. Revista de Educación, 332, 97-116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). *La inteligencia emocional*: Métodos de evaluación en el aula. Revista Iberoamericana de Educación, 30, 1-12.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004), *El Papel de la Inteligencia Emocional en el Alumnado*: evidencias empíricas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 6, No. 2, Consultado el 28 de enero de 2004, en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>.
- Fariñas, G. (1999), *Maestro, una Estrategia para la Enseñanza*, La Habana, Cuba.: Academia
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela*. Revista Iberoamericana de Educación, 29, 1-6.

- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. y Extremera, N. (2002). *Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional*. Un estudio preliminar. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 3, 159-167.
- Gil, N.; Guerrero, E. y Blanco, L. (2006). *El dominio afectivo en el aprendizaje de las matemáticas*. *Revista Electrónica de Investigación Psicopedagógica*, V-4, p. 47-72.
- Goleman, D. (1995), *La Inteligencia Emocional*, México, D.F.: Vergara.
- Gómez-Chacón, I. (2000). *La tarea en matemáticas: Afecto, Meta-afecto y los sistemas de creencias*. *Boletín de la Asociación matemática Venezolana*, Vol. X, No. 2
- Greenberg, L & Paivio, S. (2000). *Trabajar con las emociones en psicoterapia*. España.: Paidós.
- Guerrero, E. y Blanco, L. (2002). *Diseño de un programa psicopedagógico para la intervención en los trastornos emocionales en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas*. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Hidalgo, S.; Maroto, A. Y Palacios, A. (2005). *El perfil emocional matemático como predictor de rechazo escolar: relación con las destrezas y los conocimientos desde una perspectiva evolutiva*. *Red de revista científica de América Latina y el Caribe*. V. 17, No. 2. pp. 89-116. Universidad Autónoma del Estado de México. En red, recuperado en: <http://redalyc.uaemex.mx>
- López, S. (2006). *El cuerpo humano y sus vericuetos*. México: Porrúa.

- Lozano, L. y García E., (2000). *El rendimiento escolar y los trastornos emocionales y comportamentales*. Universidad de Oviedo. *Psicothema* Vol. 12. Supl. No. 2 , p. 340-343.
- Lurcat, L. (1976). *El Fracaso y el Desinterés Escolar: cuales son sus causas y como lo explica*", Barcelona España, Gedisa.
- Maslow, A. (2003). *La Motivación Humana: Sentido y satisfacción de necesidades*. Compilación de artículos, vol. 2. México.: Psicología Humanista.
- Mejía, E. (2003). *Importancia de la evaluación en la motivación para el aprendizaje*. Ponencia en el X Congreso Nacional de Educadores para el Aprendizaje, días 1, 2 y 3 de Agosto de 2003 en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú.
- Moore, S. (1997). *El papel de los padres en el desarrollo de la competencia social*. Recuperado en: <http://ericeece.org/pubs/digests/1977/moor97s.html>., 23-Nov-2006.
- Muñoz, M. (2004). Curso. *Los sentimientos en la Psicoterapia Gestalt*, (22 y 23 Octubre de 2004). Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt A.C., México, D.F.
- Oaklander, V. (1992). *Ventanas a nuestros niños*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Peña, A. (2005). *Evaluación de alumnos de Educación Superior con Bajo Rendimiento Académico y propuesta de un Programa de Tutorías*. Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Iztacala, Edo. Méx. México.

- Pérez, A.; Castejón J. y Maldonado, A. (1996). *Contribución a la predicción del rendimiento académico de diversos factores psicosociales según el estatus sociométrico de los alumnos*. Universidad de Alicante.
- Peza, A. y Sánchez R. (1998). *El rendimiento escolar y la formación psicológica en niños de educación primaria*. Reporte de Investigación no publicado para Licenciatura, Universidad Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. Méx., México.
- Rivera, J. (2003). *Las emociones y el bajo rendimiento académico: Ensayo*, no publicado para asesorías en Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM.
- Rocés, C.; González-Pineda; J.; Núñez, J.; González-Pumariega, S.; García, M. y Alvarez, L., (1997). *Relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo. e-mail: crocesauniovi.es.
- Rogers, C. (1990), *El Proceso de Convertirse en Persona*, México, D.F.: Páidos.
- Ruiz, M. (2000). *Lo que dicen los niños con sus actitudes*. México, D.F.: Pax
- Trianes, V. (1997), *Competencia Social: su educación y tratamiento*, España: Pirámide.