

UNIVERSIDAD SALESIANA

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

“La ansiedad como generadora del bajo rendimiento académico en infantes de 9 y 10 años”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

L I C E N C I A D A E N P S I C O L O G Í A

P R E S E N T A

MARTAGÓN SANTILLÁN MARÍA DE GUADALUPE

DIRECTOR DE TESIS: LIC. IGNACIO JAVIER MALDONADO
MARTÍNEZ

MÉXICO, D. F.

OCTUBRE 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Dedicatorias y agradecimientos

En primer lugar y antes que a nadie, quiero agradecer a Dios, María Auxiliadora y a mi Ángel Guardián el haberme dotado de fe, fortaleza, luz, esperanza y conducido hasta este momento de mi vida, gracias por no permitir que me quedara en el camino a pesar de tanto tiempo.

Gracias al Colegio Salesiano por haberme abierto sus puertas, permitido llevar a cabo mi formación profesional y concluirla.

Gracias al Profesor Francisco Ochoa en memoria de todas las excelentes y enriquecedoras clases brindadas en su momento y orientación para la elaboración de este trabajo.

Muy particularmente agradezco a mi Director de tesis Profesor Ignacio Maldonado, por ser un colosal guía para mí, un gran apoyo en los momentos difíciles del proyecto, porque nunca escatinó tiempo y esfuerzo para corregir y mejorar este trabajo, por sus valiosos conocimientos siempre al servicio del tesista. Pero sobre todo porque me demostró en el trayecto de esta tarea que parecía no tener fin, que es un gran profesor y excelente ser humano.

Gracias a la Profesora Maru y al Profesor Lezama, que me hicieron el favor de brindar tiempo y dedicación a la lectura de la tesis, además de sus pertinentes sugerencias.

En memoria de quien ya no está físicamente:

Papá, gracias por todo cuanto me enseñaste y diste en vida, pero mucho más por lo que he tenido que aprender con tu inmensa y dolorosa ausencia. Te dedico de corazón todo el esfuerzo, trabajo y entrega a este proyecto, es para ti, te

amo

Mamá, gracias por todo el amor, ayuda y lugar que me das en tu vida. Por enseñarme con ejemplos la fuerza y valor que tienes para salir adelante día con día. Te dedico de corazón todo el esfuerzo, trabajo y entrega a este proyecto, es para ti, te amo

A ti Dani, que desde el principio hemos estado juntas en esto (desde bebé) y ahora por voluntad de Dios, juntas lo culminamos. Gracias por todo tu apoyo, interés, entusiasmo por ayudarme y deseos de que todo saliera bien, por esas tardes que trabajábamos las dos, por las visitas a la biblioteca, por dictarme información, por todo tu amor y nobleza, en fin . . . por todo esto, y más te dedico de corazón todo el esfuerzo, trabajo y entrega a este proyecto, es para ti, te amo

A Idhalía por todas sus palabras de aliento, ayuda y apoyo para culminar este proyecto . . . por todo esto, y más te dedico de corazón todo el esfuerzo, trabajo y entrega a este proyecto, es para ti, te amo

A mis hermanos Claudia y Pepe quiero que sepan que los amo y que siempre están en mis pensamientos y oraciones.

A mi cuñada Chela por su apoyo incondicional, a todos mis sobrinos: Alicia, Julia, Eloisa, Mauricio, Pepe, Fernanda, y Güero. Deseo profundamente que alcancen sus sueños. Los amo . . .

A mi sobrino Marco por todo tu apoyo. Te admiro por ser tan buen muchacho, porque luchas por superarte cada vez más y das muestra de gran madurez y sencillez. Por todo esto y más, te amo.

ÍNDICE	i
---------------------	---

INTRODUCCIÓN	iv
---------------------------	----

CAPÍTULO I.

ANSIEDAD Y ANGUSTIA INFANTIL	1
---	---

1.1. Definición de ansiedad.....	2
1.2. Diferencia entre ansiedad normal y patológica.....	2
1.3. Origen y definición de la angustia.....	7
1.4. Diferencia entre angustia normal y patológica.....	8
1.5. Diferencia entre ansiedad y angustia.....	8
1.6. Ansiedad infantil.....	11
1.6.1 Características diagnósticas de la ansiedad infantil.....	11
1.7. Angustia infantil.....	17
1.8. Causas y consecuencias de la ansiedad y angustia infantil.....	18

CAPÍTULO II.

ANSIEDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	23
---	----

2.1. Definición de aprendizaje.....	24
2.2. Teorías del aprendizaje.....	27
2.2.1 Constructivista.....	27

2.2.2	Teoría cognoscitivista.....	27
2.2.3	Teoría de Ausubel.....	28
2.2.4	Teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner.....	29
2.2.5	Teoría genética de Piaget.....	31
2.2.6	Teoría constructivista.....	34
2.2.7	Teoría gestalista.....	37
2.3.	Aportaciones de las teorías a la educación.....	44
2.3.1.	Factores que intervienen en el proceso educativo.....	52
2.4.	Motivación y aprendizaje.....	56
2.4.1.	Autoconcepto y rendimiento académico.....	58
2.5	El aprendizaje y el rendimiento académico desde la perspectiva conductual.....	62
2.6	La importancia del ambiente y su relación con el rendimiento académico.....	65

CAPÍTULO III.

ANSIEDAD COMO FACTOR DETERMINANTE EN EL APRENDIZAJE.....71

3.1.	Factores que intervienen en el aprendizaje.....	72
3.2.	Procesos cognitivos implicados en el aprendizaje.....	73
3.3.	Ansiedad y aprendizaje.....	75
3.4.	Ansiedad escolar.....	78

CAPÍTULO IV.

ALTERNATIVAS PARA EL MANEJO DE LA ANSIEDAD EN INFANTES....87

4.1.	La ansiedad vista desde diferentes enfoques.....	88
4.1.1.	Sigmund Freud.....	88
4.1.2.	Anna Freud.....	91
4.1.3.	Carl Rogers.....	98
4.1.4.	Perspectiva conductual.....	102
4.1.5.	Abraham Maslow.	109
4.2.	Problemas afectivos y de conducta en el aula.....	113
4.3.	Clasificación de problemas.....	115
4.4.	Abordaje en el aula.....	118
4.5.	Abordaje terapéutico	120
	CONCLUSIONES.....	123
	BIBLIOGRAFÍA.....	129

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tuvo como interés principal la influencia de la ansiedad en el rendimiento académico de los niños. Para llevarla a cabo tuvo como fundamento teórico la corriente conductual, la cual permitió vislumbrar causas y consecuencias de la ansiedad infantil en el área escolar.

El trabajo está conformado por cuatro capítulos, en el primero aborda el tema de la ansiedad y la angustia infantil, mostrando definiciones, haciendo claras diferencias entre un concepto y otro, así mismo, señalando las características de lo normal y lo patológico, particularidades diagnósticas de cada una y causas - consecuencias.

En la segunda parte se vierte información acerca de la ansiedad y el rendimiento académico, en donde se encontrará material sobre las teorías del aprendizaje (conductista, cognoscitivista, aprendizaje significativo, aprendizaje por descubrimiento, la teoría genética, la teoría constructivista y la teoría de la gestalt); también se hallará el papel de la motivación en el aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico desde la perspectiva conductual.

En el tercer capítulo se describe la ansiedad como factor determinante en el aprendizaje, se detallan los agentes que interfieren para que el proceso de enseñanza – aprendizaje pueda tener resultados favorables al igual que se enlistan los procesos cognitivos necesarios para dicho transcurso. Se muestra

la influencia que tiene la ansiedad con el aprendizaje, tanto para favorecer tareas como para entorpecerlas y las consecuencias que esto último trae. Aclara que esta, puede llegar a ser la causa y efecto del bajo rendimiento académico. Pero en el caso de que exista un adecuado manejo del malestar y un compromiso por parte del cuerpo docente, en cuanto a los métodos de enseñanza - aprendizaje, los resultados escolares pueden ser prósperos.

En la cuarta sección se hace un recorrido por diferentes corrientes psicológicas abordando el tema de estudio. Se inicia con el psicoanálisis y las causas por las que se da la ansiedad infantil. En la terapia centrada en la persona se hará referencia a que la ansiedad proviene de un autoconcepto incongruente. El conductismo hablará de los tipos de respuesta específicas que da el sujeto ante situaciones aversivas, causas de la ansiedad en el niño y sintomatología de la reacción ansiosa en el infante (a nivel psicológico, fisiológico, plano motor y durante el sueño). La teoría humanista hace referencia de la motivación para los seres humanos y la satisfacción de necesidades para la autorrealización del individuo.

Más adelante se encontrarán las principales razones de los problemas en la infancia (en cuanto a lo afectivo y en el aula), su clasificación y el abordaje tanto en el salón de clases como el terapéutico.

Finalmente se plasmarán algunas ideas generales que a través del desarrollo de este trabajo, concluyo y propongo líneas de investigación que más adelante podrán retomarse como una continuación de este proyecto.

***CAPÍTULO I.- ANSIEDAD Y
ANGUSTIA INFANTIL***

1.1 Definición de ansiedad.

El término ansiedad, proviene del latín *anxietas*, que significa congoja o aflicción. Consiste en un estado de malestar psicofísico caracterizado por una sensación de inquietud, intranquilidad, inseguridad o desasosiego ante lo que se vivencia como una amenaza inminente y de causa indefinida. El término angustia, así como *angor* y *angina*, provienen de una misma raíz griega o latina, y significan constricción, sofocación, estrechez u opresión, y se refieren indudablemente a la sensación de opresión precordial y epigástrica con desasosiego que la caracteriza.¹

Suele entenderse la ansiedad como "miedo sin saber de qué". En principio es la emoción que aparece siempre que la persona se siente amenazada, sea real o no la amenaza.

1.2 Diferencia entre ansiedad normal y patológica.

La ansiedad es una señal de alerta, que advierte sobre peligros inminentes que pueden vulnerar la existencia o la vitalidad, pero a la vez trata de capacitar a los individuos a tomar medidas para enfrentar tales amenazas. Se diferencia del miedo, porque éste genera una respuesta consecutiva a un peligro conocido, definido; en cambio la ansiedad es una respuesta a una amenaza desconocida o incierta.²

La ansiedad prepara a las personas para lidiar con situaciones potencialmente graves o dañosas, como son las puniciones o privaciones, o cualquier otra amenaza a su integridad personal, tanto física como moral. Este es el mecanismo que utiliza el organismo, tomando las medidas necesarias para

¹Mardomingo Ma. Jesús, Psiquiatría del niño y del adolescente, método, fundamentos y síndromes. España, Díaz de Santos S.A., 1994 p. 281.

² *Ibíd.*, p. 282.

impedir la concretización de esos posibles prejuicios o al menos disminuir sus consecuencias.

Por lo tanto, en muchos casos, la ansiedad es una reacción natural y necesaria para la autopreservación humana. No es un estado normal, pero se considera una reacción normal, así como la fiebre no es una condición normal del individuo, sino es una reacción de su organismo a un estado de infección. Las reacciones de ansiedad normales no necesitan ser tratadas porque son naturales y se autolimitan en el tiempo.

En distintos momentos de la vida de las personas también pueden encontrarse “estados de ansiedad normales”, que son característicos para cada edad por ejemplo, el lactante se siente amenazado si es separado de su madre, el niño presenta ese estado cuando se encuentra separado por largo tiempo de sus padres, para el adolescente puede existir ese estado ante la primera cita con su futura pareja, el adulto joven lo puede percibir ante una enfermedad con diagnóstico incierto y para el adulto mayor, puede presentar lo mismo frente a su propia vejez o la proximidad de la muerte. La ansiedad normal, es un acompañamiento natural de crecimiento, de cambio, de experiencia, en la personalidad humana y que puede ayudar también a encontrar nuestra propia identidad y hasta el significado de nuestra propia existencia.

En cambio, la ansiedad patológica es más intensa y prolongada en el tiempo, no se autolimita y tiende a precipitarse. En vez de contribuir a enfrentar y superar el objeto o la situación que dio origen a la ansiedad, termina dificultando o imposibilitando tanto la lucha como la adaptación. Esta se basa en una valoración irreal o distorsionada de la amenaza. Cuando la ansiedad es

muy severa y aguda, puede llegar a paralizar al individuo, transformándose en pánico, el cual, puede generar en la persona un trastorno.³

	Ansiedad normal	Ansiedad patológica
Características generales	Episodios poco frecuentes. Intensidad leve o media. Duración limitada.	Episodios repetidos. Intensidad alta. Duración prolongada.
Situación estímulo estresante	Reacción esperable y común.	Reacción desproporcionada
Grado de sufrimiento	Limitado y transitorio	Alto y duradero
Grado de interferencia en la vida cotidiana	Ausente y ligero	Profundo

Este trastorno de pánico se utiliza para denominar una enfermedad psiquiátrica en la que la persona afectada sufre repetidos ataques súbitos de terror en ausencia de estímulos externos que puedan desencadenarlos. Estos episodios frecuentes de terror van acompañados de un fuerte estado de ansiedad, que se denominan ataques de pánico, ataques de ansiedad o crisis de ansiedad. Por lo cual, considero necesario mencionar los conceptos que algunos autores tienen sobre este trastorno y así poder resaltar la trascendencia o efecto que esta condición tiene en la persona y por ende en los procesos de desarrollo del

³ *Ibíd.*, p. 282.

individuo, así como el manejo de este síntoma y las diferencias que cada uno marca sobre el tema:

Primeramente Littre y Robin (1858) entendieron que la ansiedad se acompaña a menudo de un sentimiento de enclaustramiento, una sensación de opresión en el tórax que incluso impide la respiración, o una sensación de opresión en el abdomen.⁴

Catell (1971) definió lo siguiente: “la ansiedad es un estado orgánico, con características observables y cuantificables como psíquico que surge ante un objeto, al cual reacciona el “yo” de manera adecuada”.⁵

Spielberg (1980) se refiere a la ansiedad como la compleja interacción entre el individuo y su ambiente; es un proceso que se incluye una situación o presiones (llamadas agentes externos, pensamientos, recuerdos y procesos fisiológicos y reacciones desagradables provocadas por los estímulos productores de tensión.⁶

Simpson (1980) define la ansiedad como “una característica de la personalidad de responder a ciertas situaciones con un síndrome de respuesta al estrés”.⁷

⁴ Stein Dan J., Hollander Erick. Tratado de los trastornos de ansiedad. Barcelona España. Psiquiatría editores. 2004. p. 3.

⁵ Chávez Vera María Liliana. Correlación entre ansiedad y rendimiento académico en alumnos de 5° de preparatoria. México D.F. Universidad Salesiana. 1998. p. 6.

⁶ López Domínguez Myriam Liliana. Ansiedad ante los exámenes. México D.F. Universidad Nacional Autónoma de México. 2001. p.5.

⁷ H. Cía. Alfredo. La ansiedad y sus trastornos. Buenos Aires. Ed. Polemos. 2002. p.46.

Laplanche (1981) considera la ansiedad como: “Malestar a la vez psíquico y físico, caracterizado por un temor difuso, un sentimiento de inseguridad, de desgracia inminente”.⁸

Para Sarason y Sarason (1996) la ansiedad es un sentimiento de miedo y aprensión confuso, vago y muy desagradable. La persona ansiosa se preocupa mucho, sobre todo por los peligros desconocidos. Además, el individuo ansioso muestra combinaciones de los síntomas siguientes: ritmo cardíaco acelerado, respiración entrecortada, diarrea, pérdida del apetito, desmayos, mareo, sudoración, insomnio, micción frecuente y estremecimientos. Todos estos síntomas físicos se presentan tanto en el miedo como en la ansiedad.

Rojas (1998) nos dice que la ansiedad es una manifestación esencialmente afectiva con un estado de activación neurofisiológica consistente en la puesta en marcha de los mecanismos de alerta de activación generalizada, puede tener desencadenantes externos o internos, constituidos por recuerdos, ideas, sentimientos o fantasías. El aumento o disminución de la ansiedad tiene mucho que ver con la elaboración individual de la información.

Dupont (1999) define la ansiedad como la anticipación aprehensiva ante la posibilidad de un futuro daño o peligro, acompañado de un sentimiento de disforia o sintomatología somática de tensión y su foco de tensión puede ser interno o externo.⁹

⁸ Chávez Vera María Liliana. op cit., p. 6.

⁹ Ramírez Jasso Rocío Susana. Ansiedad en hijos de padres divorciados. México D.F. Universidad Salesiana. 2008. p. 30.

Lang (2002) comenta que la ansiedad es una respuesta emocional que da el sujeto ante situaciones que percibe o interpreta como amenazas o peligros.

Barzui y Albano (2004) indica que la ansiedad es una emoción básica que experimentan todos los seres humanos. Suele aparecer como respuesta normal a un peligro o amenaza. Es absolutamente normal tener sentimientos de ansiedad ante determinadas situaciones y a determinadas edades. Más del 90% de las personas que se tratan por trastornos de ansiedad se recupera por completo.¹⁰

Por otro lado, hablar de la ansiedad implica considerar su relación con la angustia, con la finalidad de determinar los factores que comparten o identificar su relación de la una con la otra. Por ello iniciaré con la definición de angustia y posteriormente su génesis y consecuencias.

1.3 Origen y definición de angustia.

Origen de la palabra angustia:

La palabra latina *angustus* se refiere a un desfiladero o abismo profundo y estrecho (*angosto*), que había que saltar.

La sensación provocada por el hecho de estar junto al vacío pasó a llamarse *angustus*, es decir; angustia.

Se pasó de un significado concreto (lugar físico) a un significado abstracto (sensación).

¹⁰ Francisco Colín Ma. Del Carmen. *Ansiedad preparatoria*. Tlalnepantla, Edo. De México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. 2008. p.6.

La angustia es un estado de gran activación emocional que contiene un sentimiento de miedo o aprehensión. Clínicamente se define como una reacción de miedo ante un peligro inconcreto y desconocido. Se emplea también como sinónimo de ansiedad o para referirse a la expresión más extrema de ésta.

1.4 Diferencia entre angustia normal y patológica.

También puede presentarse de diferentes maneras. Existe una angustia que puede ser considerada normal, pues aparece frente a diversos estímulos estresantes, que implican una amenaza real e imponen un desafío. Si por el contrario, la valoración de una amenaza es errónea o distorsionada o el estímulo es imaginario, se genera una angustia que tiende a persistir, transformándose en anormal o patológica. Es decir que, la angustia normal se basa en preocupaciones presentes o del futuro inmediato y desaparece al resolver los problemas, la angustia patológica, antes llamada neurótica, es de medida y persistente, planeando un futuro incierto o amenazante y va restringiendo la autonomía y desarrollo personal de quien la sufre (Virues, 2005).

Por ende la angustia es una manifestación emocional caracterizada por un temor a lo desconocido o a lo amenazante. Este temor se contrapone al miedo, que es un temor a algo concreto y definido (objeto o situación).

1.5 Diferencia entre ansiedad y angustia.

- La ansiedad (etimológicamente incomodidad) se refiere más al sentimiento psíquico.
- La angustia (etimológicamente estrechez) se relaciona con las sensaciones corporales.

La ansiedad es difícil de diferenciarla conceptualmente de la angustia, utilizándose ambas palabras de forma indistinta en muchas ocasiones. Las dos comparten una misma raíz etimológica que se mantiene a lo largo de las diferentes palabras, más o menos sinónimas, del tronco común de lenguas indoeuropeas.

La ansiedad sería una sensación más mental de sobresalto y desasosiego mantenido, el tiempo aparece como acelerado, mientras se teme que cualquier cosa negativa puede ocurrir y la persona se siente continuamente en tensión y con necesidad de aire.

Según en el contexto en que aparezca la ansiedad, se distingue entre:

Ansiedad Endógena: Que es cuando no se encuentra una causa externa que lo motive. Y es de origen biológico; con inicio brusco, paroxístico, inesperado y tiene buena respuesta a psicofármacos. Además, se contrapone a la ansiedad exógena.

Ansiedad Exógena: Se produce en presencia de estrés, es decir; existe un estímulo externo que supera la capacidad de adaptación del organismo.

La angustia hace referencia a una sensación más corporal, opresiva, sobrecogedora, que llega a “encoger” el pecho o el estómago, el temor a morir o enloquecer, lentifica el paso del tiempo así como inhibe a la persona.

Cannon comenta que el sistema nervioso simpático es el responsable de que el individuo experimente aumento de la frecuencia y del volumen minuto cardiaco

y a veces la presencia de palpitations por la que el sujeto se da cuenta que su corazón late rápida y fuertemente.

Además, la contracción de los vasos sanguíneos de la piel y de los intestinos, de modo tal que puede afluir más sangre al corazón, los pulmones y los músculos. Esto da lugar a la palidez cutánea y puede ser en parte responsable de la falta de apetito que aparece con frecuencia cuando persisten la angustia o el miedo.

También llega a existir un aumento en el tono muscular, que puede experimentarse como tensión en los músculos o dar temblores. De igual forma la movilización de glucosa a partir del hígado, proporciona energía rápidamente aprovechable. Y desde luego la dilatación de pupilas y la llamada carne de gallina.

Por otro lado, el sistema parasimpático, está relacionado con la secreción sudoral y la contracción de la vejiga y los intestinos, con relajación de esfínteres.¹¹

Ahora bien, la diferencia entre ansiedad y angustia se refiere únicamente a que la primera se refiere a la sensación mental o psíquica, mientras que la segunda tiene un origen de tipo físico u orgánico. Por lo tanto, resulta necesario enmarcar las condiciones dentro de la ansiedad infantil.

¹¹ Sainsbury M.J. Introducción a la Psiquiatría. Madrid. Ed. Morata. 1978. p. 75.

1.6 Ansiedad infantil.

El interés por el estudio de la psicopatología durante las primeras etapas de la vida se ha constituido recientemente en las dos últimas décadas del siglo XX, ya que la constitución de la personalidad en los sujetos se genera en esos primeros años de vida y es cuando los niños pasan a ser personas importantes dentro de una cultura, por lo cual, la investigación sobre los trastornos de ansiedad en la infancia y la adolescencia es relativamente nueva. Sin embargo, se convierten en uno de los retos más destacados para la psiquiatría infantil.

1.6.1 Características diagnósticas de la ansiedad infantil.

Por lo tanto, se puede decir, que la ansiedad infantil y la de los adultos comparten los mismos síntomas pero difieren en la categorización de los trastornos y sus elementos de origen.

Dentro de los trastornos emocionales se reconocen: Los trastornos clásicos de ansiedad por separación, fobias y ansiedad social. Es nueva la subcategoría *Trastorno por rivalidad entre hermanos* que recogería las reacciones ansiosas tras el nacimiento de un hermano que causa un marcado deterioro social. Curiosamente, el trastorno por ansiedad excesiva que es un trastorno por ansiedad en la infancia de los más frecuentes (Bowen, Offord y Boyle;1990), no recibe una subcategoría propia y se clasifica en el apartado *Otros trastornos emocionales de la infancia* junto al *Trastorno de identidad y la Rivalidad con los compañeros*.¹²

¹²Rodríguez Sacristán Jaime. *Psicología del niño y del adolescente*. Ed. Universidad de Sevilla. Sevilla, España. Secretariado de Publicaciones 1998. p.140 - 559 a 561

De acuerdo con el CIE – 10, los trastornos de ansiedad en el niño se dividen en:

Trastorno de ansiedad por separación: Puede aparecer a cualquier edad, aunque es más frecuente en los años prepuberales, en los que se inicia en la edad media de 7 años. La característica esencial es una ansiedad excesiva debida a la separación respecto a personas importantes para el niño o respecto al hogar. La intensidad de esta ansiedad es superior a la esperada en función del nivel de desarrollo del niño.¹³

Criterios del trastorno de ansiedad de separación en la infancia f93.0 (CIE-10):

- A. Presencia de al menos tres de los siguientes síntomas:
- a) Preocupación injustificada a posibles daños que pudieran acaecer a personas significativas o temor a que alguna de éstas le abandone o fallezca.
 - b) Preocupación injustificada a que un acontecimiento fatal le separe de una persona significativa, como perderse, ser secuestrado, hospitalizado o asesinado.
 - c) Desagrado o rechazo persistentes a ir al colegio por el temor a la separación, predominando más que por otros motivos como miedo a algo que pudiera ocurrir en el colegio.
 - d) Dificultad para separarse por la noche, manifestado por lo siguiente.
 - Desagrado o rechazo a irse a la cama sin la cercanía de una persona significativa.
 - Levantarse frecuentemente por la noche para comprobar o para dormir junto a una persona significativa.
 - Desagrado o rechazo persistentes a dormir fuera de casa.

¹³ Vázquez – Barquero José Luis. Las fases tempranas de la ansiedad. Barcelona España. Ed. Elsevier Masson.2007. p.160.

-
- e) Temor inadecuado y persistente a estar solo sin la persona significativa en casa durante el día.
 - f) Pesadillas reiteradas sobre temas relacionados con lo que es la separación.
 - g) Síntomas somáticos reiterados, tales como: náuseas, gastralgias, cefaleas o vómitos, en situaciones que implican separación de una persona significativa tal como salir de casa para ir al colegio.
 - h) Malestar excesivo y recurrente, manifestado por ansiedad llanto, rabietas, tristeza, apatía o retraimiento social, en anticipación a una separación de una persona significativa o durante o inmediatamente después de ella.

B) Ausencia de trastorno por ansiedad generalizada en la infancia (F93.80)

C) Aparición antes de los 6 años.

D) Ausencia de alteraciones generalizadas del desarrollo de la personalidad o del comportamiento, trastornos psicóticos o trastornos por uso de sustancias psicoactivas.

E) Duración al menos 4 semanas.

Trastorno de ansiedad fóbica. Se pone en marcha exclusiva o predominantemente en ciertas situaciones bien definidas o frente a objetos (externos al enfermo) que no son en sí mismos generalmente peligrosos. En consecuencia, éstos se evitan de un modo específico o son enfrentados con temor.

Criterios de los trastornos de ansiedad fóbica de la infancia f 93.1 (CIE-10).

- a) El comienzo ha tenido lugar en el período evolutivo adecuado.
- b) El grado de ansiedad es clínicamente anormal.
- c) La ansiedad no forma parte de un trastorno más amplio.

*Esta categoría debe ser sólo usada para temores que se presentan en períodos evolutivos específicos y cuando se satisfacen las pautas adicionales para todos los trastornos de F93.

Trastorno de hipersensibilidad social. Los afectados por esta trastorno presentan ante los extraños un temor persistente o recurrente o un comportamiento de evitación. El temor puede aparecer principalmente ante adultos o ante compañeros. El temor se acompaña de un grado normal de dependencia selectiva de los padres o de otros familiares. La evitación o temor a encuentros sociales es de tal grado que desborda los límites normales para la edad del chico y se acompaña de una incapacidad social claramente significativa.

Trastornos de hipersensibilidad social en la infancia f93.2 (CIE-10).

- A. Ansiedad persistente en situaciones sociales en las que el niño es expuesto a la presencia de gente no familiar, incluyendo a los compañeros del colegio, y que se manifiesta en forma de una conducta de evitación social.
- B. Autoobservación, sentimientos de vergüenza y excesiva preocupación acerca de la adecuación de su conducta cuando se encuentra con figuras no familiares.

-
- C. Interferencia significativa con las relaciones sociales (incluyendo a los compañeros de colegio) que son en consecuencia restringidas. Cuando se enfrenta a situaciones sociales nuevas de forma forzada, se produce un estado de intenso malestar e incomodidad manifestado por llanto, falta de lenguaje espontáneo o huida de la situación.
 - D. Las relaciones sociales con figuras familiares (miembros de la familia o amigos muy cercanos) son satisfactorias.
 - E. No se satisfacen los criterios de ansiedad generalizada (F93.80).
 - F. Ausencia de alteraciones generalizadas del desarrollo de la personalidad y el comportamiento, trastornos psicóticos o por uso de sustancias psicoactivas.

Trastorno de rivalidad con los hermanos. La mayoría de los niños menores presentan alteraciones emocionales tras el nacimiento del hermano que les sigue. En la mayoría de los casos el trastorno es leve, pero la rivalidad o los celos surgidos tras el nacimiento del hermano menor pueden persistir marcadamente en algunos casos.

Trastorno de rivalidad entre hermanos F93.3 (CIE-10).

- a) Presencia de rivalidad o celos fraternos.
- b) Comienzo durante los meses siguientes al nacimiento del hermano menor generalmente inmediato.
- c) Trastorno de la emociones en grado y persistencia anormales y acompañado de problemas psicosociales.¹⁴

¹⁴Rodríguez Sacristán Jaime. op cit., p.140 - 559 a 561.

Por lo tanto, las causas de los trastornos de ansiedad en el niño no están claras en absoluto, sin embargo, algunos datos sugieren que las relaciones entre los padres y los niños tienen una influencia primordial sobre el origen de las conductas neuróticas debido a la importancia de las primeras experiencias y de los contactos iniciales con personas adultas significativas, por lo cual, se podría suponer que las reacciones extremadamente desadaptadas ante la agresión excesiva de un entorno tenso, confuso y hostil pueden provocar en el niño muchas frustraciones y pocas satisfacciones. Wicks – Nelson (1997, p.115).

Dado que los trastornos de ansiedad se producen en la familia (Rutter, 1999), esto se debe a que el trastorno de ansiedad por separación parece ser más frecuente en parientes biológicos de primer grado y más común en hijos de madres con trastorno de angustia, sin embargo, todavía no se tiene claro el grado de incidencia familiar como resultado de las influencias ambientales. (DSM-IV. 1995, p.117).

El niño está rodeado de una gran variedad de relaciones; como la tolerancia excesiva de los padres, la aceptación por el maestro; los compañeros, etc. Su lucha constante por la aceptación en cada contexto de su vida puede ser causa de angustia o hasta de un trastorno de ansiedad.

Ahora bien, dentro de la clasificación del DSM – IV los trastornos de ansiedad infantil y adolescente, se limitan al trastorno de angustia a la separación.¹⁵

¹⁵ Mardomingo Ma. Jesús. op cit., p. 284

1.7 Angustia infantil.

Los niños, al igual que los adultos, tienen sentimientos de angustia y de ansiedad. Las causas pueden ser múltiples, tanto dificultades entre sus amigos o compañeros de la escuela, situaciones de disfunción, crisis o tensión en la familia, algo que les preocupa en relación a cosas que han visto o escuchado, entre otras.

Los conceptos de ansiedad y angustia son importantes para la comprensión de los niños. Constituyen una de las claves más útiles para entender la relación entre los aspectos subjetivos y los objetivos del desarrollo infantil.

Es preciso aclarar la existencia de la angustia y la ansiedad como dos estados emotivos paralelos, pero diferentes. Ambos pueden coexistir en el mismo individuo o en el curso de una determinada situación.

La mayor parte de los autores que han estudiado la angustia en los niños opinan que tienen un “objeto” que desencadena los síntomas. Además, afirman que tienen siempre un “contenido”; se trata pues, de un “miedo angustioso”, con esto podemos explicar que, por ejemplo, los sueños angustiosos no serían la causa ni el motivo de una crisis de angustia, sino su expresión. La angustia, a su vez, es una respuesta emocional a un determinado estímulo que viene del exterior. Ésta es más estática que la ansiedad, más paralizante, más inhibitoria.

En los estados de angustia, tanto el niño como el adulto se sienten oprimidos, aunque no necesariamente deprimidos. Los niños experimentan angustia tal como lo experimenta un adulto y prácticamente con la misma sintomatología

somática: vómitos, dolores de cabeza, diarrea, tristeza excesiva, sensación de ahogo, paralización motriz e inhibición muy intensa de la libre manifestación de las emociones, entre otras.

En la ansiedad, la conciencia capta un estado de inquietud que aumenta en forma progresiva, coexistiendo con una sensación de peligro inminente que parece amenazar la seguridad personal, o más exactamente, lo que suele experimentar el individuo ansioso es un sentimiento de anticipación de un peligro. Es la reacción más profunda ante las amenazas contra la propia persona, la ansiedad tiene su origen en la propia psique de quien los experimente y se manifiesta en forma de inquietud motriz e irritabilidad generalizada. Hay una perturbación en las relaciones con personas que desempeñan un papel importante en su vida, produciendo tensión y conflicto.

La ansiedad en grado intenso se considera patológica y altera la tranquilidad y el equilibrio emotivo.

Cuando la persona experimenta ansiedad trata de romper las barreras que ese sentimiento va levantando, esta “acción” implica una descarga de energía psíquica por vías motrices, lo cual alivia la intensa sensación de malestar que experimenta el sujeto.

1.8 Causas y consecuencias de la ansiedad y angustia infantil.

Primeramente revisaremos las causas y consecuencias de la ansiedad, finalizando con la angustia para poder entender de forma particular de la génesis en cada una.

Ansiedad infantil.

Las causas fundamentales de la ansiedad se encontrarían entre los factores genéticos, existiendo una predisposición al trastorno, aunque se desconoce su contribución exacta y el tipo de educación en la infancia y la personalidad, presentando mayor riesgo aquéllas personas con dificultad para afrontar los acontecimientos estresantes. Entre los factores precipitantes de la enfermedad, estarían los acontecimientos estresantes, en particular las dificultades en las relaciones interpersonales, las enfermedades físicas y problemas laborales.

Los trastornos de ansiedad pueden hacerse crónicos si persisten los acontecimientos estresantes que los han provocado o se mantienen estilos de pensamiento que ocasionan un temor a la presentación de los síntomas, creándose un círculo vicioso entre la ansiedad y el temor a presentarla.

Los trastornos de ansiedad son la forma más común de psicopatología de niños al igual que en los adultos. En los últimos años ha aumentado la investigación sobre los trastornos de ansiedad infantil, descubriéndose que la existencia de este trastorno puede favorecer la aparición de cuadros depresivos y de trastorno de conducta y además ser un factor de riesgo para el padecimiento de trastornos mentales en la vida adulta.

Las manifestaciones de la ansiedad son similares a las descritas para el adulto, revistiendo características especiales las fobias (por tratarse de temores a la oscuridad, los animales y a la separación de los seres queridos y presentando una evolución favorable con tendencia a ser transitoria) y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (por ser una patología de inicio generalmente en la niñez y requerir un tratamiento farmacológico con psicoestimulantes).

Los síntomas suelen abarcar tres categorías:

1. Tensión motora. Se caracteriza por temblor, dolor muscular, inquietud motora, fatigabilidad.

2. Hiperactividad vegetativa: disnea (muchas veces en suspiros), taquicardia, disfagia ("nudo en la garganta"), sensación de inestabilidad, sudoración, náuseas, polaquiuria.

3. Hipervigilancia: exageración de las respuestas de alerta o de alarma, sensación de que "va a pasar algo", dificultad para concentrarse, trastornos del sueño, irritabilidad e hiper- reactividad.

El DSM describe tres trastornos por ansiedad en la infancia y adolescencia: el trastorno por angustia de separación, el trastorno por evitación y la ansiedad excesiva ("Overanxious disorder"). En las dos primeras, la ansiedad va ligada a situaciones concretas. En la tercera la ansiedad es flotante y/o está generalizada a situaciones diversas.

Angustia Infantil

Las causas de la angustia en los niños van a ser diversas y se relacionan con cambios importantes y significativos en la vida de la familia así como por situaciones traumáticas en la vida del niño.

Las causas de la angustia infantil se vinculan a episodios traumáticos o momentos de cambios en la familia, así como a un conjunto de aspectos:

- Biológicos
- Psíquicos
- Ambientales

La angustia infantil se diferencia del miedo y consiste en un estado emocional generalizado de vulnerabilidad afectiva. El comportamiento del niño puede ser tanto en menos o en más. Es decir, se va a mostrar:

- Triste,
- Depresivo,
- Sin ganas ni placer en jugar, ni en sus actividades cotidianas

También puede mostrarse:

- Ansioso,
- Con conductas impulsivas y
- De desborde afectivo.

Causas de la angustia infantil:

Cambios importantes en la vida cotidiana del niño que no se tramitan adecuadamente. Por ejemplo:

- Un divorcio o separación de los padres.
- Un cambio de escuela.
- Otras situaciones familiares significativas.
- Un hecho puntual de la vida del niño que se conjuga con episodios psíquicos y representacionales, que desembocan en comportamientos en los cuales subyace la angustia. Por ejemplo, el desarrollo de una fobia.

En este último caso es donde se van a dar la mayor cantidad de casos de angustia en los niños. Un ejemplo de ello es un hecho de la vida cotidiana en el que el niño asocia una representación (imagen) con un monto de afecto y esto se produce en función de:

- La historia del niño,
- De cómo ha sido educado y
- De sus aspectos ambientales presentes.

CAPÍTULO II.- ANSIEDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

2.1. Definición de aprendizaje.

Aprendizaje es el proceso mediante el cual animales y seres humanos modifican su comportamiento como resultado de la experiencia.

Este proceso consiste en cambios relativamente permanentes y fácilmente objetivables de la conducta, que se traducen en la adquisición de nuevos conocimientos o habilidades a través de la experiencia, el estudio, la instrucción, la observación o la práctica.

El aprendizaje se confunde a veces con la memoria en algunos estudios neuropsicológicos porque sus bases neurobiológicas se solapan.

Sin embargo, el aprendizaje se diferencia de la memoria porque esta comprende el proceso mediante el cual, la información aprendida se almacena y recupera, mientras que en el aprendizaje la información se adquiere a través de la experiencia.

Esta división justifica dos procesos bien diferenciados en cuanto al sistema de adquisición: organización y elaboración de la información.¹⁶

A continuación se mencionan algunas definiciones de aprendizaje de diferentes autores:

¹⁶ López J.J. – Aliño Ibor. Lecciones de psicología medica. Barcelona. España. MASSON. 1999 CAP XVII. p. 281.

a.- Beltrán (1990): “Un cambio más o menos permanente de la conducta que se produce como resultado de la práctica”.

b.- Hilgard (1979): Los tipos de definiciones basadas en el cambio que acompaña a la práctica, pueden conducir a confusiones con el crecimiento o la fatiga, por lo que propone mejor esta otra definición:

“Se entiende por aprendizaje el proceso en virtud del cual una actividad se origina o se cambia a través de la reacción a una situación encontrada, con tal que las características del cambio registrado en la actividad no puedan explicarse con fundamento en las tendencias innatas de respuesta, la maduración o estados transitorios del organismo, por ejemplo: la fatiga y las drogas”.

A pesar de la *extensión* y amplitud de la definición, el mismo Hilgard (1979) afirma que tampoco es totalmente satisfactoria desde el punto de vista formal, debido a los numerosos términos indefinidos que contiene.

c.- Díaz Bordenave (1986): “Llamamos aprendizaje a la modificación relativamente permanente en la disposición o en la capacidad del hombre, ocurrida como resultado de su actividad y que no puede atribuirse simplemente al proceso de crecimiento y maduración o a causas tales como enfermedad o mutaciones genéticas”.

El aprendizaje puede ser entendido como:

- 1.- “*producto*”, es decir; el resultado de una experiencia o el cambio que acompaña a la práctica.
- 2.- “*proceso*”, en el que el comportamiento se cambia, perfecciona o controla.
- 3.- “*función*”, es el cambio que se origina cuando el sujeto interacciona con la información (materiales, actividades y experiencia).

Un concepto de aprendizaje desde el punto de vista didáctico, incluye:

- Adquirir informaciones y conocimientos, es aumentar el propio patrimonio cultural (dimensión cognitiva).
- Modificar las actitudes, las modalidades de comportamiento y de relación con los otros y con las cosas (dimensión comportamental).
- Enriquecer las propias expectativas existentes y las capacidades operativas, acumular experiencias, extraer informaciones del ambiente en el que se vive y se actúa, asimilar y hacer propias determinadas formas de influencia, etc. (Jaurati, 1976).

ch.- Davis (1983): “Una definición completa de aprendizaje subraya un cambio relativamente permanente en la conducta como función de la práctica o la experiencia”.

d.- Cotton (1989): Afirma “que el aprendizaje es un proceso de adquisición de un nuevo conocimiento y habilidad. Para que este proceso pueda ser calificado como aprendizaje, en lugar de una simple retención pasajera, debe implicar una retención del conocimiento o de la habilidad en cuestión que permita su manifestación en un tiempo futuro. El aprendizaje puede definirse de un modo más formal como un cambio relativamente

permanente en el comportamiento o en el posible comportamiento, fruto de la experiencia”.

2.2. Teorías del aprendizaje.

2.2.1 Teoría Conductista.

El conductismo surge como una teoría psicológica y posteriormente, se adapta su empleo a la educación. Esta postura se manifiesta como un rechazo al método de introspección, en el cual las mediciones se realizan a través de fenómenos observables. Las primeras décadas del siglo XX marcan sus inicios; su fundador fue J.B. Watson. Las bases del conductismo watsoniano se encuentran en las obras de autores como Pavlov y Thorndike. Las ideas de B.F. Skinner llegaron a convertirse en la principal corriente del conductismo.

Las teorías conductistas consideran que el aprendizaje es un cambio en la forma o la frecuencia del comportamiento. Desde este punto de vista se evalúan las conductas de los estudiantes para determinar cuándo comenzar la enseñanza. El aprendizaje requiere organizar los estímulos del medio de manera que los alumnos puedan dar las respuestas apropiadas y recibir el refuerzo. El progreso marcha a pasos cortos merced al refuerzo diferencial de las respuestas (*modelamiento*).¹⁷

2.2.2 Teoría Cognoscitiva.

La conformación de este paradigma y todas sus ideas fueron aportadas y enriquecidas por diferentes investigadores y teóricos: Piaget y la psicología genética, Ausubel y el aprendizaje significativo, Bruner y el aprendizaje por

¹⁷ Schunk Dale. Teorías del aprendizaje. México,D:F. Learning Theories an educational perspective.2a. edición 1997. p. 388

descubrimiento, Vygotsky y sus aportes a la socialización en los procesos cognitivos superiores, y la teoría de la Gestalt.

2.2.3 Teoría de Ausubel.

El término “*aprendizaje significativo*” fue acuñada por David P. Ausubel en 1963, cuando desarrolló por primera vez la teoría del aprendizaje cognoscitivo en su obra *The Psychology of Meaningful Verbal Learning* (La psicología del aprendizaje verbal significativo).

En la segunda edición de esta obra (mayo 1986) coautores como Joseph D. Novak y Helen Hanesian, cambian la denominación de “Teoría del aprendizaje significativo” por “Teoría de la asimilación”. Sin embargo, se sigue usando la primera expresión.¹⁸

Ausubel: su teoría de aprendizaje significativo.

La teoría de Ausubel parte de la base de que en la mente del individuo existe una estructura cognoscitiva a la cual se van incorporando los nuevos conocimientos. Dicha estructura de halla formada por un conjunto de esquemas de conocimiento anteriormente adquiridos, organizados como conceptos genéricos.

Ante una nueva situación, el equilibrio existente entre los esquemas que constituyen la estructura cognoscitiva se rompe, produciéndose así una diferenciación entre ellos, sólo cuando la nueva información se asimila a alguno

¹⁸ Arrollo Garrido Saturnino. *Teoría y práctica de la escuela actual.* España. Siglo XXI de España Editores 1992. p. 47.

de los esquemas existentes, el equilibrio se restablece, produciéndose el aprendizaje.

Ausubel se interesó fundamentalmente por los aprendizajes que tienen lugar en el ámbito escolar; en tal sentido, determina la existencia de dos tipos de aprendizaje: el significativo y el memorístico o repetitivo. Los memorísticos son los aprendizajes que por lo general ocurren en las clases de tipo magistral o en el estudio de datos específicos como el orden numérico, el enunciado de series históricas o de accidentes geográficos. Aunque Ausubel considera que los verdaderos aprendizajes son los significativos no deja de tomar en consideración a los aprendizajes memorísticos ya que, aunque no elaborados, son elementos que se agregan a los conocimientos previos y sobre los cuales pueden asentarse nuevas adquisiciones.

Los aprendizajes en el ámbito escolar deben ocurrir en un contexto de plena comprensión, deben ser aprendizajes significativos, que serán los que perdurarán y que darán lugar a la formación de las estructuras cognoscitivas de conceptos de complejidad creciente.¹⁹

2.2.4. Teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner.

Según Bruner, el aprendizaje es más significativo, útil y fácil de recordar para los alumnos si se concentran en entender la estructura del tema estudiado. Para captar la estructura de la información, Bruner cree que los estudiantes deben ser activos: que deben identificar principios clave por sí mismos, en vez de tan sólo aceptar las explicaciones de los maestros. A este proceso se le llama aprendizaje por descubrimiento, el profesor presenta ejemplos y los estudiantes trabajan con estos hasta que descubran las interrelaciones, es

¹⁹ Penchasky de Bosh Lidia. El nivel inicial. Buenos Aires Argentina. Ed. Colihue. 1998. p. 91.

decir, la estructura del tema. Así Bruner considera que el aprendizaje en el salón de clases debería realizarse a través del razonamiento inductivo, lo cual implica el uso de ejemplos específicos para formular un principio general.²⁰

Piaget y Bruner afirmaban que la indagación independiente conduce a los estudiantes a una mayor comprensión y aplicación del contenido académico. Al poner el acento en la indagación, en un proceso al que denominó aprendizaje por descubrimiento, J.S. Bruner (1956,1966, 1971, 1978, 1982) confirmó la sabiduría del antiguo proverbio chino:

Escucho [...] y olvido.

Veo [...] y recuerdo.

Hago [...] y aprendo.

A diferencia de las disciplinas mentalistas y de los conductistas, Bruner propuso que al ayudar a los estudiantes a descubrir el contexto y la información en el marco de un campo de estudio, los maestros pueden ayudarlos a recordar y aplicar lo aprendido. Piaget y Bruner afirmaban que lo que aprenden los estudiantes por sí mismos es más significativo que lo aprendido como resultado de lo hecho por otros. El método del descubrimiento tiene raíces en la teoría de Piaget, la cual, afirma que los estudiantes que descubren la información no dependen tanto de la motivación que reciben del maestro como los aprendices en clases dominadas por el profesor.

Bruner alentó a los profesores a enseñar a los alumnos *cómo* buscar soluciones a los problemas académicos. Esa forma de enseñanza ayudaría a los estudiantes a desarrollar habilidades de solución de problemas, a mejorar

²⁰E.Woolfolk Anita. Psicología educativa. Universidad del Estado de Ohio. Ed. Pearson Educación 2006. p. 280

su confianza en sus habilidades de aprendizaje y a prepararse para enfrentar los problemas de la vida.

Por lo tanto, en el aprendizaje por descubrimiento guiado, el maestro dirige cada paso de la solución de problemas. Esta técnica se desarrolló en la década de los setenta. Por otro lado, en el descubrimiento abierto, los problemas se resuelven sin la supervisión cercana del profesor. La solución de problemas se adapta al aprendizaje por descubrimiento guiado, pues permite que los estudiantes desarrollen estrategias de aprendizaje²¹ que posteriormente emplearán de forma individual e independiente a lo largo de su etapa de estudiante.

2.2.5 Teoría genética de Piaget.

La teoría genética explica el desarrollo intelectual a partir de unos esquemas en el sujeto que son siempre esquemas de acción. Gracias a estos esquemas, el niño organiza su mundo y lo asimila a dichos esquemas previos. Sin embargo, cuando el objeto a apropiarse es novedoso y no puede ser asimilado a esquemas familiares, se produce un desajuste que es una pérdida momentánea del equilibrio, hasta que los esquemas se acomodan y son capaces de hacerse con el objeto y atribuirle significado. En este momento el equilibrio vuelve a establecerse.

El proceso de desarrollo para Piaget se produce por una serie innumerable de disequilibrios entre la asimilación y acomodación. Los disequilibrios son

²¹ Kennet T. Henson, Ben F. Eller. Psicología educativa para la enseñanza eficaz. México D.F. Ed. Thomson 2002. p. 247.

obstáculos para la asimilación que pueden referirse a los propios objetos o a los esquemas.²²

La asimilación es la integración de elementos exteriores a estructuras en evolución ya acabadas en el organismo. En términos psicológicos, la asimilación sería el proceso por el que el sujeto interpreta la información que procede del medio en función de sus esquemas conceptuales.

El mundo carece de significados propios, somos nosotros los que proyectamos nuestros significados sobre la realidad. Tal como dice Koffka “vemos las cosas no como son, sino como somos nosotros”.

Si el conocimiento fuera sólo asimilación viviríamos en un mundo ficticio, irreal, nuestros conocimientos serán fantásticos y conducirían continuamente a equivocaciones. Es por ello que Piaget completa la asimilación con otro proceso, el de la acomodación.

Por medio de la acomodación se adecuan los conocimientos a la realidad. Piaget define la acomodación “como cualquier modificación de un esquema asimilador o de una estructura, modificación causada por los elementos que se asimilan”.

Según la metáfora de Driver, un conocimiento recién adquirido sería como un alumno nuevo que se incorpora a la clase una vez comenzado el curso. Puede

²² Bengoechea Garín Pedro. Introducción a los aspectos teóricos conceptuales y didácticos de la Psicología evolutiva y Psicología de la educación. Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.1996. p.102.

ocurrir que no se relacione con sus compañeros, puede incorporarse a un grupo ya formado o puede ser un líder que revolucione la clase. Con los conocimientos nuevos puede ocurrir igual. Pueden convertirse en un saber aislado, integrarse en estructuras de conocimiento ya existente modificándolas levemente, reestructurar los conocimientos ya existentes o modificar completamente los conocimientos existentes.

Ambos procesos, asimilación y acomodación, se implican necesariamente. Como dice Piaget “no hay asimilación sin acomodación...pero la acomodación tampoco existe sin una asimilación simultánea”.²³

El interés de Piaget no está en el estudio por sí mismo del niño y de su desarrollo; estudia el desarrollo para explicar las funciones mentales por su modo de formación, y por lo tanto el estudio del desarrollo ontogenético que es una manera (un método) para estudiar las leyes que rigen el conocimiento en general y no sólo el conocimiento del bebé, del niño y del adolescente (Piaget e Inhelder, 1969, p.12)

Piaget parte de la convicción de que la naturaleza de cualquier fenómeno que forma parte de un organismo viviente no puede ser revelada ni por sus estados finales ni por sus estados iniciales; es necesario, según él, seguir el proceso de transformación y construcción de una etapa a otra. Piaget apunta el estudio de la ley de construcción del desarrollo y del mecanismo del paso de una etapa a otra: -la génesis es un sistema relativamente determinado de transformaciones que aportan una historia y conducen por tanto de modo continuo de un estado “A” a un estado “B”, siendo el “B” más estable que el estado inicial, sin dejar por ello de ser su prolongación- (Piaget, 1974*b*, p.180).

²³ Lorenzo Quesada Antonio. Geografía e Historia. Volumen Práctico. Profesores de Enseñanza Secundaria. España. Ed. MAD. 2003. p.74.

La psicología genética de Piaget aparece como diferente de una psicología del niño (o del bebé o del adolescente), pero también de una psicología evolutiva interesada en la descripción y explicación de la sucesión de etapas en el desarrollo por factores extrínsecos. Para Piaget, estudiar la génesis exige que se describan las filiaciones entre las características (estructurales) de las diferentes etapas y que se estudien los mecanismos responsables del paso de una etapa a otra.

Piaget hace énfasis en los procesos más que en los resultados, en la competencia más que en la actuación. Elaboró un método propio y original (método clínico-crítico) que le permite llegar a analizar no sólo las manifestaciones directamente observables del pensamiento infantil, sino también su significado profundo en relación al contexto mental del sujeto (su organización). También prefirió un método cualitativo de análisis basado en los modelos lógicos matemáticos a un análisis cuantitativo clásico.²⁴

2.2.6 Teoría sociocultural o teoría constructivista.

Desde la perspectiva de Vygotsky, el aprendizaje se produce como fruto de un proceso de colaboración niño, adulto u otros niños que facilitan las herramientas que actúan como mediadores simbólicos y permiten al niño nuevos cambios en sus funciones psicológicas naturales. Nos conduce a pensar en la importancia del adulto mediador en la relación del niño con los libros.²⁵

La teoría constructivista añade la importancia de que el aprendizaje se da como resultado de la interacción social con los demás, siendo en ésta como

²⁴ Mata Sala Eduardo. Psicología evolutiva: teorías y ámbitos de investigación. Barcelona. Ed. Del Hombre, Anthropos. 1991. p. 110.

²⁵ C. Cerrillo Pedro. Libros, lectores y mediadores. España. Ed. De la Universidad de Castilla. La Mancha. 2002. p.58.

adquirimos conciencia de nosotros mismos y aprendemos el uso de los símbolos que, a su vez, nos permiten pensar en formas cada vez más complejas.²⁶

De acuerdo con Vygotsky, las mentes de los niños se desarrollan cuando:

- 1) Toman parte en diálogos cooperativos con compañeros hábiles en tareas que están dentro de su zona proximal.
- 2) Incorporan lo que les dicen los tutores expertos en lo que se dicen a sí mismos. A medida que el habla social se transforma en habla privada y luego en habla interna, los métodos de pensamiento y solución de problemas preferidos de la cultura, o herramientas de adaptación intelectual, se abren paso desde el lenguaje de los tutores competentes hasta el pensamiento del propio niño.

La teoría de Vygotsky nos lleva a esperar variaciones amplias en el desarrollo cognoscitivo a lo largo de las culturas que reflejan diferencias en las experiencias de los niños. Así, los niños en culturas occidentales adquieren memoria independiente del contexto y habilidades de razonamiento que los preparan para los salones de clases occidentales muy estructurados, mientras que los niños de cazadores bosquimanos australianos y africanos adquieren complejas habilidades de razonamiento espacial que los preparan para rastrear con éxito a la presa de la que dependen sus vidas. Ningún conjunto de capacidades cognoscitivas es necesariamente más “avanzado” que otro; en lugar de ello, representan formas alternativas de “herramientas de adaptación”, que han evolucionado debido a que permiten a niños adaptarse con éxito a los valores y tradiciones culturales (Rogoff, 1997; Vygotsky, 1978).

²⁶ Pulgar Burgos José Luis. Evaluación del aprendizaje en educación no formal. Recursos prácticos para el profesorado. Madrid España. Ed. Narcea 2005p.24.

La teoría sociocultural de Vygotsky hace hincapié en las influencias sociales y culturales sobre el crecimiento intelectual. Cada cultura transmite creencias, valores y métodos preferidos de pensamiento o de solución de problemas, sus herramientas de adaptación intelectual, a la generación que le sigue. Por lo tanto, la cultura enseña a los niños qué pensar y cómo hacerlo.

Los niños adquieren creencias, valores y estrategias de solución de problemas culturales en el contexto de diálogos colaborativos con compañeros más expertos en la medida en que gradualmente internalizan las instrucciones de su tutor para dominar tareas dentro de su zona de desarrollo proximal.

El aprendizaje mejora cuando compañeros más hábiles usan un andamiaje apropiado en su intervención. Mucho de lo que adquieren los niños de los compañeros más expertos ocurre por medio de participación guiada, un proceso que puede ser totalmente independiente del contexto (en las culturas occidentales) u ocurrir en el contexto de las actividades cotidianas (como es más común en las culturas tradicionales).

A diferencia de Piaget, quien afirmaba que la plática que los niños establecen consigo mismos, o habla egocéntrica, desempeña una función minúscula, en la construcción de conocimiento nuevo, Vygotsky afirmaba que el habla privada de un niño es un sistema de autodirección cognoscitiva que regula las actividades de solución de problemas que se internaliza con el tiempo para transformarse en pensamiento verbal abstracto. Investigaciones recientes favorecen la posición de Vygotsky sobre la de Piaget, pues han demostrado que el lenguaje desempeña una función sumamente importante en el desarrollo intelectual de los niños.

Vygotsky ha proporcionado un valioso servicio al recordarnos que el crecimiento cognoscitivo se comprende mejor cuando se estudia en los contextos sociales y culturales en los que ocurre.²⁷

2.2.7 Teoría gestalista.

El concepto de “Gestalt” se puede traducir por forma, configuración o estructura. La psicología de la Gestalt, considera que los datos sensoriales, “las formas”, contienen en sí mismas un núcleo de autoexpresión evidente; Köhler, lo llama “*cualidad terciaria*”, y es lo que más fácilmente se retiene en la memoria, aquello que es esencial e inminente, por ello, aparece en la obra ejerciendo una constante atracción.

Para la “Gestalt”, la percepción no es la suma de las cualidades de una imagen, sino la captación por exploración activa de las características estructurales básicas. Esta totalidad no se deduce de la suma de las partes, el “todo” es algo diferente de la suma de las partes, porque cada parte de un todo es distinta en otra estructura.

La Gestalt sigue siendo el paradigma más útil para fundamentar el análisis de la representación; es la teoría clásica, formula las leyes de organización de la percepción, explicando el proceso de la integración del estímulo en la conciencia.

Gestalt, no es algo que posea la forma, sino que se refiere al reconocimiento por parte del observador, sólo se manifiesta en la percepción del estímulo,

²⁷ R. Shaffer David. Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia. Madrid , España. Thomson editores S.A. de C.V. 2000. p.268.

cuando se identifica la estructura de este. La Gestalt, es una teoría fenomenológica, ya que estudia las experiencias visuales del individuo, y formula leyes en las que se basa la organización perceptual.

El concepto de Gestalt aporta tres leyes fundamentales.

1.- La configuración de un objeto es algo más que la mera suma de sus partes; por encima de las partes de un estímulo está “la idea del todo”. Las partes o los elementos pueden cambiar, pero lo esencial, la Gestalt, se mantiene.

La percepción no es inmediata, el reconocimiento de la idea global, y de la idea de profundidad. El todo es más que la suma de sus partes; cada parte sólo significa en relación al conjunto; cada parte significaría otra cosa en otra estructura; como cada palabra significa una cosa distinta en cada frase.

2.- Existen dos campos: el del estímulo visual y la experiencia de conceptualizar el estímulo, es lo que se denomina isomorfismo (*Comparación entre el estímulo visual y la experiencia de contemplarlo Concepto/Pattern*), o la relación entre la realidad, y nuestra experiencia de ésta; es el mecanismo que garantiza en la percepción la correspondencia entre los estímulos sensoriales, y la estructura visible del mundo físico.

El reconocimiento de una forma, implica la homologación de dos estructuras, la del estímulo y la del “concepto visual” o “*pattern*”, almacenado en la memoria. El reconocimiento o pregnancia, está asociado a la fuerza de la estructura del estímulo. La percepción estable es el resultado de una interacción de fuerzas que tiende siempre al equilibrio.

3.- Introducida por Wertheimer, “la simplicidad”, o la ley de “la buena forma”. Toda percepción explora hasta desvelar la estructura más sencilla posible, una organización sustentada en criterios de regularidad.

La pregnancia es la cualidad que rige el criterio de organización del campo perceptivo: la organización psíquica será siempre tan buena como lo permitan las condiciones existentes.

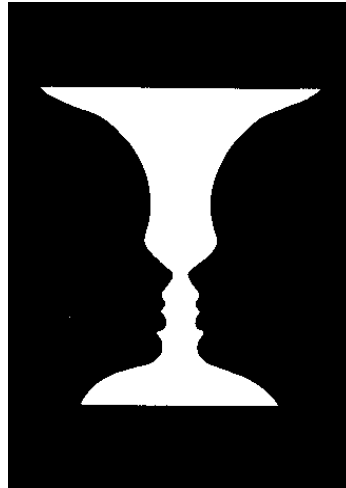
La regularidad, simetría, simplicidad, continuidad, unificación, mejoran la pregnancia.

La simplicidad, racionalidad, regularidad y sencillez de las formas geométricas permiten una rápida percepción.

A partir de estas tesis, se desarrollan otras reglas o constantes de percepción visual:²⁸

²⁸ Puerta Felicia. Análisis de la forma y sistemas de representación. Valencia. Ed. Universidad Politécnica de Valencia. 2005. p. 95.

-
- Ley figura - fondo: el ojo tiende a focalizar la atención en un objeto o en un grupo determinado de ellos (*figura*) eliminando el resto (*fondo*), es decir, “ver el objeto como un todo”.



- Ley de la buena forma o de la pregnancia: basándose en la experiencia previa, el ojo selecciona la forma más simple o consistente del objeto, eliminando las ambigüedades o las distorsiones, es decir; “ver el objeto dividido en partes”.

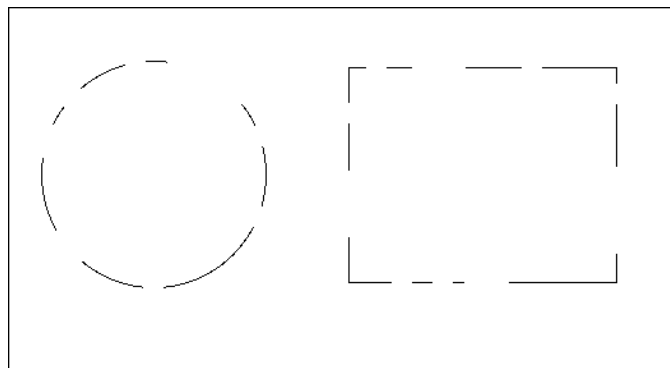
A partir de estas dos principales leyes gestálticas, aparecen otras que explican los factores que influyen en la percepción visual.



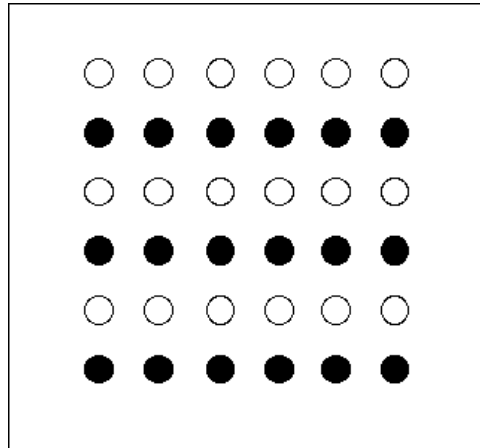
-
- Ley de la proximidad: la mente agrupa los objetos parcial o secuencialmente. En general, si los objetos están cercanos la tendencia es a agruparlos.



- Ley del cierre: “la mente tiende a cerrar figuras incompletas”, es decir; que aunque un contorno no lo esté, por la experiencia previa, se ve la totalidad de la forma.



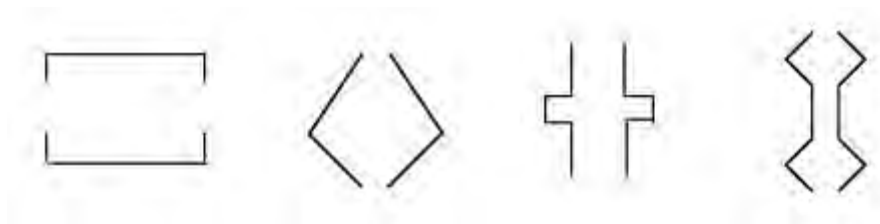
-
- Ley de la semejanza: según las cualidades de la forma, como el tamaño, la configuración, la posición, o del color, el brillo, la gama, la saturación, etc., la mente agrupa los distintos elementos como una sola unidad.



- Ley de continuidad: la mente actúa por parámetros de aprendizaje, a partir de una forma, la percepción crea una continuidad significativa.



-
- Ley de la simetría: si dos objetos son simétricos, tienden a verse como un todo, es decir, una forma conocida, más que como dos objetos independientes.



- Ley de la comunidad: es la tendencia a ver como un todo a muchos objetos que se mueven en la misma dirección.



-
- Ley del tamaño relativo o área: cuando una figura es mayor que la otra, la primera tiende a verse como fondo y la más pequeña como objeto.²⁹



2.3 Aportaciones de las teorías a la educación.

La teoría cognitiva proporciona grandes aportes al estudio de los procesos de enseñanza – aprendizaje, tal es el caso de la contribución al conocimiento preciso de algunas capacidades esenciales como la atención, la memoria y el razonamiento.

²⁹ López Parejo Alberto. Introducción al diseño. España. Ed. Vértice. 2008. p.13.

El enfoque cognitivo muestra una nueva visión del ser humano, quien realiza una actividad basada fundamentalmente en el procesamiento de la información. El paradigma cognitivo reconoce la importancia de cómo las personas organizan, filtran, codifican realizan la categorización y evalúan la información.

Siendo así, en el aprendizaje ocurre mucho más que un “estampado” automático de las respuestas precedentes basado en el reforzamiento. El aprendiz debe observar la conducta, recordarla, ser capaz de emitirla y estar motivado para hacerla. Para entender el proceso de aprendizaje es necesario tener un conocimiento sobre las instancias o procesos internos que se generan en el sujeto.

1.- Procesos de atención: Observación de la conducta.

No se aprenderá nada que no sea observado. Por ejemplo, es común que gente que tiene dificultad para recordar los nombres en principio no les preste atención. En el modelado influyen varias características del modelo y del observador. Los modelos capturan más nuestra atención cuando parecen distintivos debido a su vestuario o a otros aspectos de su apariencia física, cuando agradan o desagradan, y cuando se les ve reiteradamente. Por un lado, los modelos televisivos de la agresión son vívidos y dramáticos, lo que casi garantiza que serán observados. Por otro lado, es fácil pasar por alto a los modelos prosociales, que son menos glamorosos. Todos estos son ejemplos de procesos de atención. También las características del observador influyen en la atención, incluyendo las capacidades sensoriales, el nivel de excitación, la motivación, la disposición perceptual y el reforzamiento pasado.

2.- Proceso de retención: Recordarlo.

No todo lo que se observa se retiene. La retención ocurre por medio de las representaciones en la imaginación (como las imágenes de lugares o personas que son familiares) y mediante la codificación verbal, la cual puede ser mucho más eficiente.

La codificación simbólica facilita la retención, como lo propone la psicología cognoscitiva. En los ambientes académicos, los pedagogos enseñan a los estudiantes a trabajar activamente con el material para recordarlo. El mismo consejo se aplica también en otros entornos (por ejemplo; Bandura, Grusec y Menlove, 1966). Otros factores que influyen en la retención incluyen la organización cognoscitiva, el ensayo simbólico y el ensayo motor.

3.- Proceso de reproducción motora: Hacerlo.

Las conductas modeladas deben entonces ser reproducidas posteriormente a partir de lo que se recuerde de su codificación (proceso de reproducción motora). No es posible emitir ninguna respuesta que exceda la capacidad física del individuo. Las conductas complejas pueden reproducirse combinando sus elementos componentes, si se conocen.

4.- Procesos motivacionales: Desearlo.

Los entrenadores también dan charlas para levantar el ánimo, reconociendo la importancia de los procesos motivacionales para el aprendizaje. Bandura distingue con claridad entre aprendizaje y desempeño. A menos que una persona esté motivada, no producirá la conducta aprendida. Esta motivación puede provenir del reforzamiento externo, como la promesa del experimentador

de entregar una recompensa en alguno de los estudios de Bandura o el soborno ofrecido por un padre.³⁰

Ante esto la teoría cognitiva, determina que “aprender” constituye la síntesis de la forma y contenido recibido por las percepciones, las cuales actúan en forma relativa y personal en cada individuo, y se encuentran influidas por sus antecedentes, actitudes y motivaciones individuales.

La educación deberá orientarse al logro de aprendizaje significativo con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje.

El alumno es un sujeto activo, procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas; dicha competencia, a su vez, debe ser considerada y desarrollada con el uso de nuevos aprendizajes y habilidades estratégicas.

El profesor parte de la idea de que el alumno activo aprende significativamente, que “puede aprender a aprender” y a pensar. El docente se centra especialmente en la confección y la organización de experiencias didácticas para lograr esos fines. El profesor no debe desarrollar el papel protagónico en detrimento de la participación cognitiva del alumno.

³⁰ C. Cloninger Susan. Teorías de la Personalidad. México D.F. Ed. Pearson Educación. 2003 p. 364.

Así mismo, el conductismo que tuvo sus orígenes en los Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial (década de los cuarentas). Se utilizó en los entrenamientos militares, para el rápido y eficaz adiestramiento de los soldados. Se pensaba que una educación bajo este enfoque permitía un rápido aumento en los índices de productividad.

El conductismo desde sus inicios, rompe “aparentemente” con muchos esquemas de la educación tradicional, propios de la Psicología Educativa precedente, la cual tiene sus orígenes en Europa y fue acuñada por la vieja educación escolástica y enciclopédica vigente en América Latina desde la colonia.

En la escuela tradicional, el profesor asume el poder y la autoridad como transmisor de conocimiento, y la figura del alumno se reduce a memorizar y repetir conocimientos, a escuchar y seguir las normas prescritas por el docente. Los ejes de los que sucede en la clase son el docente y el texto, razón por la cual se dice que el énfasis de la educación está en los contenidos de acuerdo con estas características, el educador es el emisor (E) que habla frente a un educando receptor (R), el cual debe escucharlo en forma pasiva.

Esquemáticamente la comunicación en el sistema tradicional se puede representar de la siguiente manera:

E

R

El docente deposita conocimientos en la mente del educando, quien es el depositario de la información. Esta educación libresca es la que predomina en el sistema educativo formal. Por eso se dice que la escuela más informa que forma (Kaplúm, M.1985).

Los conductistas cuestionaban la educación libresca por ser poco práctica, pues no lograban un verdadero aprendizaje en poco tiempo por lento y caro. Consideraban que era ineficaz, porque el estudiante memoriza y repite el conocimiento, pero después lo olvida. El conductismo era más eficiente e impactante, según Kaplúm M. (1985). No obstante, el conductismo aplicado a la educación está asociado con la escuela tradicional.

El conductismo se plantea como problema estudiar y describir la conducta de las personas y sus determinantes. Se refiere a aquellas conductas que pueden ser observables, medibles o cuantificables. Por lo tanto, se salen de su control o no se analizan las conductas inobservables del estudiante.

El estudio de la conducta se ha realizado con métodos experimentales y de observación, propios de las ciencias naturales y aplicados a escenas artificiales. (Rubistein, 1994; en Hernández G. 1994). Utilizando el estudio del comportamiento objetivo, se han descubierto principios y leyes extraídas de la Psicología y traspoladas a situaciones de la práctica educativa. Mediante estos análisis, el comportamiento de las personas es controlado por el ambiente. Dicho de otra manera, las conductas están condicionadas por factores externos.

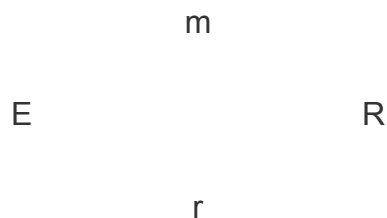
Cuando los conductistas investigan tratan de investigar en casos concretos la relación que existe entre determinados estímulos (E) que ofrece el ambiente y las conductas o respuestas (R) de los sujetos u organismos que son investigados.

Las respuestas están determinadas o condicionadas por los estímulos del ambiente, de acuerdo con objetivos previamente establecidos, sin tomar en cuenta los procesos internos de naturaleza mental de la persona. El docente, en este caso, condiciona al estudiante para que adopte ciertas conductas en forma automática, mecánica, no reflexiva ni consciente. Por eso, se dice que el comportamiento de los organismos es controlado por factores externos al sujeto: (S O).

Para los conductista, quien determina lo que el educando tiene que hacer, cómo debe actuar, es el planificador, que aplicado a la educación ha de entenderse como el educador, el cual programa y dice lo que se hace en el aula, el que señala los objetivos por lograr en el aula. El estudiante sólo ejecuta lo planeado. Por eso se dice que el énfasis de este enfoque es la programación. Desde esta perspectiva E – R el estudiante no aprende a razonar, sino a memorizar mecánicamente, a cambiar actitudes, vale decir, conductas automáticas, moldeadas (Kaplúm, 1985).

Tanto en la educación tradicional como en la que se fundamenta en el conductismo, el estudiante es manipulado por factores externos, y por lo tanto es un ser pasivo y acrítico.

Para Kaplúm, dentro de este proceso existe un esquema de comunicación que atenúa el esquema de la educación tradicional, y que mediante la respuesta del receptor, denominada retroalimentación, (r) el educador establece una “aparente” relación con el estudiante. Sin embargo, considera que esta comunicación de doble vía sigue siendo persuasiva, y que su objetivo es conseguir un efecto. Desde este punto de vista, es más importante el producto o la conducta planteada en los objetivos, que el proceso para lograrlo.



Este autor considera que sigue habiendo un emisor (E) protagonista, dueño de la comunicación, que envía un mensaje (m) a un receptor (R), el cual, por consiguiente, continúa reducido a un papel secundario, aunque aparece una reacción del receptor. Desde esta perspectiva, comunicar es imponer conductas, lograr acatamientos, y la retroalimentación es tan sólo la confirmación del efecto previsto. Es una forma de verificación y control de los que se desea lograr en los estudiantes.³¹ Por lo tanto, al hablar de las instancias que se presentan en los procesos de aprendizaje desde los distintos enfoques, es necesario señalar al rendimiento académico como uno los

³¹ Picado Godínez Flor Ma.. Didáctica General. San José Costa Rica. Ed. Universidad Estatal a Distancia. 2006. p.52.

aspectos que están íntimamente relacionados al proceso de aprendizaje y que a continuación explicaré.

2.3.1 Factores que intervienen en el proceso educativo.

El rendimiento académico es la manifestación del comportamiento escolar de los alumnos, expresado a través de la productividad y el éxito intelectual, psicológico y social alcanzado, dentro de un sistema educativo (Díaz de León, 1994).

Las calificaciones son un medio por el cual se determina que un alumno es bueno o deficiente, pero se debe de considerar que existen diversos factores que influyen en el rendimiento del individuo, por lo que las calificaciones no son un reflejo real de la capacidad intelectual del alumno, entonces, algunas de estas influencias pueden ser las siguientes:

Los factores psicológicos: Algunos estudiantes presentan desórdenes en sus funciones psicológicas básicas, tales como: percepción, memoria y conceptualización. El mal funcionamiento de ellas contribuye a las deficiencias en el aprendizaje.

Por otro lado, el rendimiento académico también es influido por variables de personalidad, motivacionales, actitudinales y afectivas, que se relacionan con aspectos como el nivel escolar, sexo y aptitudes.

Los factores fisiológicos: Influyen de forma importante en el bajo rendimiento de los estudiantes, sin embargo, es difícil precisar en qué grado afectan realmente, ya que, por lo general, se encuentran interactuando con otros factores. Dentro de los de orden fisiológico, los que principalmente permiten predecir el comportamiento de las calificaciones escolares están:

- Modificaciones endocrinológicas que afectan al adolescente.
- Deficiencia en los órganos de los sentidos, principalmente en la vista y en la audición.
- Desnutrición.
- Salud y peso de los estudiantes.
- Sudoración de las manos y cuerpos.
- Tensión muscular elevada.
- Vómitos.
- Diarrea.
- Alteraciones en el sueño.

Los factores sociológicos: Son aquéllos que incluyen las características socioeconómicas y familiares de los estudiantes. Entre éstas se encuentran:

- La posición económica de la familia.
- El nivel de escolaridad y ocupación de los padres.
- La calidad del medio ambiente que rodea al estudiante.

Estas causas influyen significativamente en el rendimiento escolar de los mismos. Además, estas variables se relacionan con los índices de ausentismo escolar y con conductas disruptivas.

Los factores pedagógicos: son los que se relacionan directamente con la calidad de la enseñanza. Entre ellos se encuentran:

- Número de alumnos por maestro.
- Utilización de métodos y materiales inadecuados.
- Motivación del maestro y tiempo dedicado a la preparación de sus clases.

Estos factores que disminuyen la motivación, la atención y la aplicación en las tareas, también afectan la inmediata habilidad del aprendizaje en el salón de clases y limitan las capacidades intelectuales.

De estos factores mencionados, puede señalarse que los factores emocionales son los causantes del rendimiento insuficiente de los alumnos hasta en un 90%. Se recomienda que todos y cada uno de estos factores debieran de ser revisados puesto que cada sujeto es diferente.

El nivel de conocimientos del alumno es medido a través de pruebas de evaluación. En el rendimiento intervienen además del nivel intelectual, variables de personalidad y motivacionales, cuya relación con el rendimiento no siempre es lineal, sino que está modulada por factores como el sexo, aptitud, nivel de escolaridad, hábitos de estudio, intereses, autoestima, etc. cuando el rendimiento real del alumno no coincide con el pronosticado por los test de aptitudes, se habla entonces de rendimiento discrepante o bien de un mal rendimiento. En el caso de que sea inferior al esperado, se tratará de rendimiento insatisfactorio (Corsini 1999).

El rendimiento académico puede ser considerado como el nivel de conocimientos de un alumno medio en una prueba construida para ese fin. El resultado se conoce por medio de notas o expresiones cuantitativas (números) o cualitativas (léxicos), llamadas calificaciones (Portillo y Villa, 2001). Por ello, las calificaciones escolares son el reflejo del rendimiento académico obtenido por el alumno en un tiempo determinado dentro de una institución educativa.

Las calificaciones globales se dan por la suma de las evaluaciones parciales llevadas a cabo por el profesor, existen diversos tipos, dependiendo de la técnica utilizada por este, entre las que se encuentran: las exposiciones, exámenes, reportes, investigaciones, etc.

Estas calificaciones pretenden incentivar al alumno al hacer de su conocimiento el nivel de rendimiento que tiene, informar a la familia del progreso del alumno, determinar el nivel alcanzado por los escolares respecto a normas de adaptación social y cultural, por último, permite a las escuelas tener un registro del nivel del alumno.

A continuación se enumerarán los once propósitos comunes a los sistemas de calificación (Remmers, Gage y Rummel, 1965).

1. Información a los padres del lugar que ocupa el alumno o de sus progresos.
2. Promoción y graduación.
3. Motivación del trabajo escolar.
4. Guía de aprendizaje.
5. Guía de la educación y del planteamiento vocacional.
6. Guía del desarrollo personal.

-
7. Premio.
 8. Participación en un buen número de actividades escolares.
 9. Reportes y calificaciones para los futuros patrones.
 10. Datos para el currículum de estudios.
 11. Reportes para las escuelas donde el alumno vaya a inscribirse después.

Cabe mencionar que la motivación está presente en el proceso de aprendizaje y propicia situaciones ideales en las que el estudiante aprende “sólo por el gusto de aprender”; por otro lado, también es cierto, que propósitos antes mencionados muy difícilmente llegarían a satisfacerse sin usar calificaciones o cualquier otro recurso evaluativo. Por lo tanto, al hablar de la motivación es necesario, establecer su significado y su naturaleza, así como determinar su papel dentro del aprendizaje.

2.4 Motivación y aprendizaje.

Se ha distinguido entre motivación extrínseca y motivación intrínseca, cuyas ventajas siempre se han resaltado (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985,1995, Ryan y Deci, 2000 y 2002).

Habla primero de lo que es la motivación.

Hablamos de motivación extrínseca cuando un alumno realiza las actividades de aprendizaje por motivos distintos al propio aprendizaje: para obtener recompensas o evitar sanciones, por imposición de los padres para que se reconozca su valía, etc. al alumno no le interesa el aprendizaje en sí mismo, sino las consecuencias que se derivan de su conducta de aprendizaje. Las consecuencias de este tipo de motivación son generalmente negativas: para mantener la motivación es necesario mantener permanentemente los refuerzos

externos (mediante premios o castigos). Aunque en algunos casos y bajo ciertas condiciones los refuerzos externos pueden ser eficaces (e incluso necesarios), en general su eficacia es muy limitada, pues la motivación desaparece cuando los esfuerzos dejan de aplicarse. Alonso tapia (2005b) ha comprobado la existencia de correlaciones negativas o nulas entre la motivación externa y el rendimiento de alumnos.

La motivación de un estudiante sería intrínseca cuando realiza las actividades de aprendizaje movido por motivos personales y por la satisfacción que le produce el mismo aprendizaje. Estos estudiantes no necesitan refuerzos externos, encuentran satisfacción en plantearse los objetivos de aprendizaje como un reto personal, en comprobar su dominio de las tareas o destrezas que se ha propuesto, en la misma realización de las actividades de aprendizaje y en el hecho de aumentar sus conocimientos. Por consiguiente, la misma realización de las actividades de aprendizaje es motivadora; de ahí que cuanto más aprendan más aumentarán su motivación; la motivación, lejos de disminuir, va aumentando a medida que realiza las actividades de aprendizaje y aumentan sus conocimientos y destrezas. Ésta sería lógicamente la situación ideal para todos los estudiantes. Sin embargo, se da muy escasamente.

La motivación internalizada se situaría entre las dos anteriores, aunque más cerca de la intrínseca, pues se trata también de un tipo de automotivación. Se trataría de la motivación de aquellos estudiantes que realizan las actividades de estudio, no por el disfrute de realizar las actividades ni por la satisfacción de aprender, sino porque han internalizado, han asumido como propios ciertos valores, actitudes o refuerzos que anteriormente eran externos y transmitidos o aplicados por los agentes socializadores (padres y profesores) para orientar su conducta. Se explica así, que los alumnos que antes necesitaban premios y castigos y ser supervisados y animados por sus padres, no lo necesiten ya para iniciar y mantener las conductas de aprendizaje, ya que estas son consideradas como importantes al haber asumido los valores de los

educadores. Los alumnos bajo este tipo de motivación, se esfuerzan, estudian, no porque disfruten haciéndolo, sino por sentido del deber, porque han asumido que la educación y los conocimientos son beneficiosos para ellos.³²

A partir de los procesos de la motivación se desprende o desarrolla el autoconcepto y con ello se establece el nivel de rendimiento.

2.4.1 Autoconcepto y rendimiento académico.

El rendimiento está modulado por diversos factores, uno de ellos es el autoconcepto. Skaalvik y Hagtvet, 1990 (citado en Núñez, 1994), llegan a diferenciar cuatro posibles patrones o modelos de causalidad entre el autoconcepto y rendimiento académico.

En primer lugar el rendimiento determina el autoconcepto. Las experiencias académicas de fracaso o éxito inciden significativamente sobre el autorespeto y autoimagen del alumno, lo cual podría ser explicado mediante el papel de otras evaluaciones (Rosenberg, 1979), la teoría de la comparación social (Marsh, 1987^a 1990^b, Marsh y Parker, 1984; Rogers, Smith y Coleman, 1978).

Davis (1966), fue el primero en señalar de manera formal que los alumnos pueden desarrollar niveles de aspiración más bajos de lo normal si se comparan con otros compañeros más aventajados y capaces en las materias escolares. Este mismo patrón de resultados es presentado por Marsh y Parker (1984), analizado empíricamente en estudios posteriores. En este modelo se mantiene que el autoconcepto del alumno refleja, más que determina, los

³²García Legazpe Félix. Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora. México D.F. Ministerio de Educación y Ciencia. 2008. p. 31.

niveles de logro académico. El alumno, que por las razones que sean, obtiene un buen rendimiento en la escuela, llega a formarse un autoconcepto positivo y firme (Núñez, 1994).

En segundo lugar los niveles de autoconcepto determinan el grado de logro académico.

Por ello Covington (1984) expone que los alumnos con bajas expectativas de éxito pueden desarrollar estrategias en las que se implica escasamente para no contradecir sus autopercepciones. Según este autor, un autoconcepto académico bajo, llevaría a un rendimiento bajo (Núñez, 1994).

El alumno termina adoptando con respecto a sí mismo las actitudes que están siendo expresadas por otras personas significativas para él. Tales actitudes hacia sí mismo le llevarán a adoptar un estilo de conducta concreto. Entonces el alumno que llega a adquirir un autoconcepto fuerte y positivo, tendrá confianza en sí mismo para emprender tareas nuevas, será más fácil que crea que puede tener éxito en ellas y mucho más difícil que experimente fuerte ansiedad en relación con un posible fracaso (Rogers, 1987; citado en Núñez, 1994).

En tercer lugar, autoconcepto y rendimiento se influyen y determinan mutuamente. Marsh (1984b) propone un modelo de relaciones recíprocas entre autoconcepto, atribuciones y rendimiento académico, con la particularidad de que un cambio en cualquiera de ellos produce cambios en los otros con el fin de restablecer el equilibrio inicial (Núñez, 1994).

En cuarto lugar, el individuo con problemas de rendimiento, valora lo que hace y le da ese valor a su persona, así que su propio valor interviene en lo que él hace, entonces todas sus actividades diarias en la escuela y los exámenes tienen para él gran importancia. Cada vez que se le pida que haga algo, se pone tenso y esta tensión indeseable es una de las causas del fracaso (Bricklin, 1971).

En quinto lugar, parece aceptable la hipótesis de una relación recíproca entre ambos términos, rendimiento y autoconcepto, para un buen rendimiento es necesario (aunque no suficiente) que el alumno esté motivado para el trabajo escolar, los sentimientos de competencia y el interés por el éxito académico constituyen los dos criterios motivacionales más relevantes. A su vez, el éxito en el trabajo escolar informa al alumno acerca de su competencia, por tanto ello debería contribuir a un autoconcepto positivo. No obstante, ni el rendimiento depende exclusivamente de los niveles del autoconcepto, ni éste es alterado sustitutivamente sólo por las experiencias directas de logro. En la mayoría de las ocasiones, el grado de determinación recíproca depende de la presencia o ausencia (y relevancia) de otro tipo de variables, tales como el interés del niño por la realización concreta (y en ese momento), nivel de ansiedad, exigencias familiares, actitud del profesor, e incluso el significado de las tareas a realizar (por ejemplo, si despistan su interés, si la dificultad está acorde con las posibles realidades del niño, etc. (Núñez, 1994).

Sea como fuere, lo cierto es que la relación entre autoconcepto y rendimiento académico se encuentra mediatizada, en alguna medida, por otras variables que han de ser debidamente consideradas (Núñez, 1994) tales como los estilos de afrontamiento.

Al analizar y evaluar la motivación escolar así como los conceptos fundamentales que inciden en los procesos motivacionales del individuo dentro del proceso educativo permitirá establecer los supuestos básicos que explican cómo dentro de un grupo de alumnos con la capacidad cognitiva similar y con idénticas tareas de aprendizaje se producen variaciones significativas en su rendimiento escolar.

Las definiciones de la motivación son múltiples y diversas:

Good y Brophy (1983) la define como “un constructo hipotético que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada a una meta”. Por otra parte, entienden la motivación escolar como el grado de participación y perseverancia de los alumnos en la tarea. Por otra parte, la relación causal motivación/aprendizaje puede que no sea unidireccional, sino recíproca (Ausubel, 1976; Ausubel et al,1983). Por eso, la motivación es absolutamente necesaria para el aprendizaje significativo a largo plazo, es decir, para el dominio de una disciplina.

En consecuencia la materia de aprendizaje debe estar relacionada con las necesidades sentidas, de forma que cuando los estudiantes no ven esta relación pierden el interés por el estudio de la misma (Núñez 1994).³³

³³ Reyes González Ma. Del Carmen. Ansiedad Rasgo-Estado y los estilos de afrontamiento en adolescentes con bajo rendimiento académico. UNAM. Facultad de Psicología. 2005. p. 16-19.

2.5 El aprendizaje y el rendimiento académico desde la perspectiva conductual.

El aprendizaje desde una perspectiva conductista, es definido como un cambio observable en el comportamiento. Los fundamentos del conductismo nos hablan de un aprendizaje producto de una relación estímulo-respuesta.

El aprendizaje únicamente ocurre cuando hay un cambio en el comportamiento. Si no hay cambio observable no hay aprendizaje. La asignación de calificaciones, recompensas y castigos son también aportaciones de esta teoría.

Los principios de las ideas conductistas pueden aplicarse con éxito en la adquisición de conocimientos memorísticos. La situación aprendida no es fácilmente traspasable a otras situaciones.

El alumno se ve como un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ser arreglados o “rearreglados” desde el exterior.

El trabajo del profesor consiste en desarrollar una adecuada serie de arreglos de contingencia, como son el reforzamiento y control de estímulos para enseñar.

- B. F: Skinner, (1970) considera que la enseñanza es la disposición de contingencias de reforzamientos que permite acelerar el aprendizaje. Este aprendizaje es un cambio estable en la conducta.

Otra característica de este enfoque es la enseñanza transmitiva e inspirada en la motivación externa, dado que todo aprendizaje es controlado por factores o mecanismos externos al sujeto. La enseñanza es depositaria de la información que el alumno memoriza mediante la repetición, la asociación y el ejercicio automático. Al concebirse de esta manera, los alumnos no tienen una motivación interna para ir hacia la búsqueda de los aprendizajes, y ven el trabajo académico como un deber, lo que genera en ellos, muchas veces actitudes negativas hacia la educación formal que pueden manifestarse en problemas disciplinarios. En esta perspectiva, el estudiante percibe al docente como una poderosa autoridad a la que debe obedecer en todo momento.

Esta pedagogía tiene repercusiones a favor y en contra. Por ejemplo: Los aprendizajes son poco duraderos y su énfasis favorece en rendimiento académico, en perjuicio de un desarrollo del pensamiento que propicie la creatividad y la imaginación del estudiante.

El aprendizaje es uno de los conceptos más investigados por los conductistas. Gran parte de las conductas son aprendidas por medio de los condicionantes preparados y ejercidos en el medio. Se considera que gran parte de los comportamientos de las personas son aprendidos como respuestas a los procedimientos o situaciones programadas por el educador, según lo que desea enseñar y en cuyo caso el refuerzo es fundamental. El aprendizaje es una respuesta a estímulos procedentes del mundo exterior.

De acuerdo con los principios del conductismo, se aprende por asociación, acumulación y repetición automática mediante la experiencia. Se da énfasis a la memoria mecánica, sin considerar la interacción del estudiante con el medio ni la comprensión de los aprendizajes a través de la experiencia. Por lo tanto, se dice que el aprendizaje se da por la simple acumulación de conocimientos.

La propuesta metodológica que Skinner ofrece como opción es la enseñanza programada o individualizada. El elemento básico de esta enseñanza es el programa, en donde el educador es quien dispone lo que el estudiante debe aprender paso a paso, en diferentes etapas, para hacerlo avanzar desde lo que ya conoce hasta lo que ignora y es más complejo. Le interesa que haya claridad en cada uno de los pasos, pasando de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo.

La enseñanza programada privilegia el reforzamiento inmediato de la información, el avance del alumno a su propio ritmo y el registro de calificaciones que favorecen la evaluación continua y por consecuencia el rendimiento académico.

Se presentan en secuencia situaciones para el aprendizaje, facilitando en cada una de ellas el logro de los objetivos. Se estimula y se exige una respuesta. La estimulación es indispensable para el cambio de conductas y el estudiante responde ante su participación. Por ejemplo, se ofrecen actividades de autoevaluación para que el estudiante las realice individualmente y luego verifique su respuesta. De esta manera, va aprendiendo a su ritmo por medio del reforzamiento continuo.

La enseñanza programada da primacía a la competencia y menos a la cooperación, al aprendizaje individualizado, al logro personal de los objetivos. Hay una tendencia a desarrollar en los niños sentimientos egoístas: cada quien se preocupa por lo suyo, no existe ayuda ni solidaridad entre los compañeros, lo cual tiene repercusiones en su personalidad.³⁴

³⁴ Picado Godínez Flor María. Didáctica General. San José Costa Rica. Ed. EUNED.2001. p. 59

2.6 La importancia del ambiente y su relación con el bajo rendimiento académico.

Se identifican varios factores que intervienen en el desarrollo educativo: Briklin (1988) señala que existen y son importantes cuatro áreas para determinar la razón por la que un niño es un realizador insuficiente.

Causas físicas.

Tales como defectos en la vista o en el oído. Por ejemplo: la incapacidad en la lectura de un niño puede ser debido a una conjunción de factores asociados con el efecto visual.

También se tiene que las condiciones físicas precarias en general, como lo son; la mala nutrición, enfermedades frecuentes y ciertos estados glandulares están relacionados con un rendimiento escolar pobre.

Cualquier anomalía física del niño que debilite sus energías, le distraiga o le produzca inquietud o malestar, tiene gran influencia en la disminución del aprendizaje.

Causas pedagógicas.

O del método de la enseñanza, en cuya virtud el niño no puede aprender, ya que se le enseña de forma deficiente.

En condiciones óptimas, con programas adaptados a sus necesidades, capacidades e intereses, la mayoría de los alumnos progresan satisfactoriamente. Sin embargo, hay escuelas en la actualidad que no satisfacen estas condiciones. Tales motivos pueden ser por los programas que no están bien organizados y adaptados al nivel de desarrollo de los niños, los métodos didácticos no son los adecuados y son carentes de la flexibilidad necesaria para adaptar los objetivos de acuerdo a la enseñanza de los alumnos y no hay la misma atención como cuando los grupos son pequeños y por último, si el niño no encuentra confianza, identificación y seguridad en el maestro puede resultar con rendimiento escolar insuficiente.

Causas sociológicas.

Es cuando al niño se le desvía de sus estudios porque en su ambiente se subestima la educación.

Cuando los ambientes en los que se desenvuelve el niño son enriquecidos, tienden a estimular la capacidad verbal y el conocimiento general, promueven el razonamiento lógico y la solución de problemas, en estos casos el niño obtiene buen rendimiento escolar; sin embargo; cuando el ambiente social en el que se desarrolla el niño es pobre, se crea un rendimiento escolar bajo, porque en muchas de las ocasiones el niño tiene que salir a trabajar para ayudar a su familia y le falta tiempo para dedicarle a la escuela.

Dentro de las causas sociológicas, es importante señalar la ideología y la cultura, la comunicación y los valores que los padres inculcan a los hijos con respecto a la escuela.

Causas emocionales.

Al tratar los problemas emocionales en el niño en relación con su rendimiento escolar insuficiente, surge en él, sentimiento de culpa por no poder lograr las calificaciones esperadas por sus padres y maestros, por tal motivo, aparece la hostilidad y el resentimiento hacia esas figuras significativas. Esto en un momento dado, acentúa la problemática familiar existente y puede surgir un deterioro en su estabilidad y crecimiento emocional, tanto del infante como en la familia.

La forma como el niño se desempeña en sus actividades escolares tiene repercusiones trascendentales tanto socialmente como culturalmente; debido a que tal desempeño se basa en antecedentes académicos, los cuales son representados por medio de calificaciones, éstas pueden tener consecuencias psicológicas tanto positivas como negativas en la estimación del sujeto, de esta manera el rendimiento escolar influirá en su vida futura. (Brembeck,1975).

Andreani (citado en Sánchez A. 1995) señala cinco aspectos que afectan el rendimiento escolar:

1. El rendimiento insuficiente en la escuela puede deberse a la lentitud de la maduración, que no permite la comprensión de las nociones impartidas en cierto nivel escolar y por lo tanto genera lagunas en el estudiante.
2. El ritmo de madurez de las niñas suele ser más rápido que el de los niños, por lo tanto, es más fácil encontrar desniveles.
3. Los factores ambientales pueden ser causa del bajo rendimiento, por ejemplo: las dificultades económicas actúan como limitantes, también se dejan sentir como causa de perturbación afectiva dentro de la familia.

-
4. La orientación de la inteligencia va más hacia lo concreto que hacia lo abstracto, esto puede afectar el aprendizaje.
 5. Los conflictos familiares pueden afectar el rendimiento escolar de los niños, los cuales pueden ser, desde la falta de unión entre los padres (conflictos conyugales) hasta las carencias afectivas o rivalidad entre los hermanos. De igual manera influye en el pequeño, una educación familiar demasiado severa o por lo contrario demasiado indulgente, la cual afecta en gran medida su desempeño escolar y puede surgir como consecuencia que el infante experimente ansiedad, inseguridad y temor, lo que conllevaría a una falta de interés por la escuela.

Otros factores que pueden afectar el rendimiento escolar son los intelectuales o neurológicos. Al estudiar las relaciones entre la inteligencia y las dificultades en el rendimiento escolar; pueden darse casos distintos. El primero; son aquellos niños o jóvenes con retraso mental, cuyo rendimiento en ciertas materias será bajo y el otro de los casos; es de aquellos niños que poseen inteligencia normal y sin embargo, tropiezan con obstáculos en el aprendizaje. (Brueckner, 1986).

Por lo tanto, la tarea del maestro en estas circunstancias es; la de detectar y ayudar a estos niños, asesorando a sus padres para que sus hijos asistan a lugares especiales, en donde los ayuden a adaptar sus limitaciones mentales a sus capacidades intelectuales.³⁵

El maltrato infantil una vez producido, tiende a provocar problemas de comportamiento, dificultades en las relaciones sociales e interpersonales y bajo rendimiento escolar. Los efectos de maltrato a largo plazo están documentados

³⁵ Medina García Gloria. Ansiedad en grupos de niños con maestros autoritarios y no autoritarios y su relación con el rendimiento escolar. UNAM Facultad de Psicología. 1999. p. 48.

en la esfera emocional, social y conductual (López, 1995). Por ello, el maltrato puede ser tanto un predecesor de los problemas escolares como una consecuencia de ellos si los educadores o los padres no afrontan de manera adecuada las dificultades de aprendizaje o el bajo rendimiento y recurren a formas de maltrato físico o emocional.

El maltrato infantil provoca con frecuencia dificultades generales en el aprendizaje y bajo rendimiento, porque por sí mismo y asociado a otros factores nocivos que lo acompañan (secuelas físicas y emocionales; por ejemplo) coloca al niño maltratado en una situación en la que es difícil encontrar motivaciones para estudiar, estar concentrado, gozar de estabilidad emocional, hacer planes y ser capaz de cumplirlos. Igualmente, los niños con deficiencias en el aprendizaje y bajo rendimiento son peor aceptados por los padres y es más probable que se provoquen situaciones estresantes por este motivo o se potencien otras que puedan existir, incrementándose la probabilidad de maltrato infantil y el bajo rendimiento académico se potencian mutuamente.³⁶

El nivel socioeconómico y el rendimiento (NSE) académico están muy relacionados. Los estudiantes con (NSE) alto de todos los grupos étnicos muestran, en promedio, niveles de rendimiento mayores en las calificaciones de los exámenes, y permanecen más tiempo en la escuela, que los estudiantes con (NSE) bajo. Parece que durante la etapa preescolar la pobreza tiene el mayor impacto negativo; cuanto más tiempo viva el niño en la pobreza, más negativa será su influencia sobre su rendimiento. ¿Por qué existe una correlación entre el (NSE) y el rendimiento académico? Los estudiantes con (NSE) bajo suelen padecer un cuidado inadecuado de su salud, los profesores tienen menores expectativas en ellos, su autoestima es baja, muestran indefensión aprendida, participan en culturas de resistencia, las

³⁶ Fandel Günter. Múltiple Critería Decisión Making. Hagen Germany. Springer. 1997. p. 856.

escuelas los incluyen en programas de emplazamiento y los estilos de crianza y el ambiente de su hogar son poco estimulantes. Los niños con (NSE) bajo pierden las bases académicas durante el tiempo en que no acuden a la escuela en verano, mientras que los niños con (NSE) más alto continúan avanzando.

Nivel socioeconómico (NSE): Posición relativa de la sociedad basada en el ingreso, el poder, los orígenes y el prestigio.

Cultura de resistencia: Valores y creencias grupales acerca de rechazo y adoptar la conducta y las actitudes de la cultura dominante.

Emplazamiento: Asignación a distintas clases y diferentes experiencias académicas con base en el rendimiento.³⁷

³⁷ E. Woolfolk Anita, Psicología educativa. Madrid España. Pearson Educación. 2006. p.192.

***CAPÍTULO III.- LA ANSIEDAD,
COMO FACTOR DETERMINANTE
EN EL APRENDIZAJE.***

3.1 Factores que intervienen en el aprendizaje.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje infantil, existen factores de influencia que condicionan, limitan o interfieren para que existan resultados favorables o desfavorables en el infante, y que son de suma importancia tomarlos en cuenta para el mayor éxito en el proceso.

A continuación se presentan factores de influencia:

- *El profesorado*: su bagaje personal, su experiencia como formador, sus habilidades docentes, su preparación, su relación con el alumnado, su metodología de enseñanza, su motivación para enseñar, etc.
- *La escuela*: su entorno educativo, las características físicas del aula, el proyecto educativo, las normas, la libertad permitida, los materiales disponibles.
- *El alumnado*: su motivación, sus expectativas, sus conocimientos previos, su personalidad, su predisposición, sus habilidades personales, su autoconcepto, etc.
- *El hogar-familia*: la relación con la familia, la motivación que se recibe en el hogar, el apoyo para el estudio, las capacidades familiares, el entorno socioeconómico, las relaciones internas, etc.
- *El entorno social*: la presión del grupo de iguales, las normas sociales, el sistema socioeconómico general, los valores sociales imperantes, la política educativa, etc.³⁸

³⁸ Pulgar Burgos José Luis. Evaluación del aprendizaje en educación no formal. Madrid España. Ed. Narcea. 2005. pág. 20.

3.2 Procesos cognitivos implicados en el aprendizaje.

En el acto de aprender intervienen una serie de procesos cerebrales que interactúan entre sí para tratar de captar, transformar y manipular o representar la información que se ha extraído del medio, de manera que en el aprendizaje resultante se hallan implicados procesos tales como:

- *La percepción* o proceso cognitivo mediante el cual los estímulos son discriminados, seleccionados e interpretados en función de las características de la realidad y de la situación interna que percibe.
- *La memoria* o capacidad de retener en la mente tanto las experiencias recientes como aquéllas que constituyen nuestro pasado.
- *La atención* o proceso de focalización perceptiva que incrementa la conciencia sobre una serie de estímulos centrales de entre todos los percibidos, dejando al resto difusamente olvidados.
- *La motivación* o conjunto de condiciones que inician, guían o mantienen los comportamientos como deseo de hacer algo, generalmente hasta que se logra una meta o la respuesta es bloqueada.
- *La metacognición* o conocimiento explícito acerca de cómo funcionan los procesos cognitivos y las estrategias o técnicas para controlar las actividades cognitivas (Flavell). Es ser consciente de las habilidades y estrategias para realizar una tarea.

La combinación y conjugación de todos estos procesos cognitivos va a hacer que ante una misma situación de enseñanza-aprendizaje cada persona obtenga resultados de aprendizaje diferentes, por lo que desde el punto de vista del profesorado es muy importante considerar estas influencias a la hora de evaluar el aprendizaje final de su alumnado.

Hay procesos cognitivos que son particulares de cada individuo, que condicionan una manera o estilo determinado de aprender y sobre los que poco puede hacer el profesorado para modificarlos, aunque sí puede conocerlos y aprovecharlos.

En el caso de los mecanismos de percepción y de la memoria, el profesorado puede estimularlos mediante el uso de diferentes métodos pedagógicos, introduciendo herramientas didácticas que estimulen los diferentes canales perceptivos y potenciando aprendizajes significativos que incidan en la memoria a largo plazo.

La memoria y aprendizaje están estrechamente interrelacionados, de manera que no hay aprendizaje sin memoria y ésta depende de que exista el aprendizaje. Recordamos gracias a que hemos aprendido, pero aprendemos gracias a que hemos retenido información.

Por ello, el profesorado debe tener presentes las siguientes estrategias para favorecer el aprendizaje.

- La repetición
- La significación (construcción del pensamiento sobre conocimientos previos del alumnado)
- La organización del material a aprender en grupos significativos para el alumnado
- La preselección individual
- El contexto de aprendizaje
- La práctica y la vivencia de experiencias

El profesorado puede ayudar a controlar las condiciones en las que se desarrolle la situación de enseñanza para minimizar los elementos distorsionadores de la atención del alumnado o en focalizar y dirigir la atención hacia determinados intereses para el aprendizaje. El profesor tiene un papel fundamental en la motivación de sus educandos, ya que con sus formas de proceder, su estado de ánimo, su interés, su metodología didáctica y sus habilidades docentes, entre otras facultades propias, éste, puede influir de manera muy positiva en la modificación y estimulación de la motivación propia de cada uno de sus alumnas y alumnos.³⁹

Y con ello, minimiza las condiciones desfavorables en el proceso- aprendizaje que posibilite la disminución de conducta de ansiedad, al mismo tiempo faciliten el desarrollo de los procesos cognitivos, los procesos de socialización, necesarios para apropiarse y generar en el alumno una actitud positiva hacia el aprendizaje o hacia las diversas actividades escolares.

3.3 Ansiedad y aprendizaje.

Muchos alumnos cuando se enfrentan a un examen, una prueba escrita, o al simple hecho de estar frente al pizarrón, experimentan un fuerte sentimiento de ansiedad, angustia; en algunos casos, cuando la tarea no es muy difícil, esta ansiedad puede facilitar la realización (Sieber, O'Neil y Tobías, 1977), pero la mayor parte de las veces suele tener efectos negativos.

La ansiedad aparece siempre que se produce una amenaza a la autoestima del sujeto. Sarason y otros (1960) describen a los estudiantes ansiosos como aquellos que tienen actitudes autodespreciativas, anticipan el fracaso en las pruebas (en el sentido de no alcanzar el nivel exigido o el de los demás) y viven

³⁹ Ibíd., pág. 34

esas situaciones como desagradables. Según Hill (1984; Hill y Wigfield; 1984) estos sujetos evitan las situaciones en las que se les evalúa y, si no tienen más remedio que enfrentarse a ellas, están sobrepreocupados por la evaluación que padres y maestros harán de su actuación, interfiriendo –dichas preocupaciones- negativamente en la realización de la tarea.

Hay que distinguir entre ansiedad como estado y ansiedad como rasgo. La ansiedad como estado es un sentimiento que se manifiesta puntualmente en determinadas situaciones, mientras que la ansiedad como rasgo se mantiene latente en el individuo. Las investigaciones realizadas apuntan a que la ansiedad como rasgo interfiere con el aprendizaje y la realización solamente cuando las condiciones de logro crean un estado de ansiedad. (Stipeck, 1988).

La ansiedad ante situaciones evaluadoras consta de dos componentes (Beltrán y otros 1987): uno emocional (que hace regencia a las reacciones fisiológicas del sujeto, como son la sudoración de las manos o la aceleración de los latidos) y otro cognitivo (relacionado con las expectativas negativas de éxito y las preocupaciones de la propia actuación), siendo éste último el que más afecta en el aprendizaje del alumno.

Los alumnos que sufren gran ansiedad en las situaciones de evaluación obtienen un menor rendimiento que aquellos que no la sufren. La situación es más acentuada para los niños.

Los estudiantes con una escasa preparación y que prevén suspender es más probable que experimenten ansiedad que aquellos que están mejor preparados y más confiados. Una preparación pobre causa tanto la ansiedad como una realización pobre. Sin embargo, la ansiedad también entorpece con el

aprendizaje y con la demostración del conocimiento. La ansiedad es sin lugar a dudas, causa pero también consecuencia de una mala preparación y afecta la realización óptima.

Tobías (1985,1986) sugiere que la ansiedad influye en el aprendizaje y realización a tres niveles:

En el primero, la ansiedad inhibe el –preprocesamiento- eficaz de la nueva información (por ejemplo, el alumno puede tener dificultades en atender y organizar el material que se le presenta).

En el segundo, la ansiedad obstaculiza en el –procesamiento- la aplicación del nuevo conocimiento a la resolución de un problema. El alumno comprende el nuevo material, pero cuando se le pide que aplique ese nuevo conocimiento a un problema específico es incapaz de acordarse de aquello que ha aprendido o de usar de manera eficaz las estrategias de resolución de problemas.

En el tercero, el autor sugiere que la ansiedad entorpece con el resultado de la realización. La respuesta correcta puede engancharse y perderse antes que el estudiante la verbalice o la memorice. El alumno es capaz de demostrar su conocimiento inmediatamente después de haber aprendido el nuevo material pero tiene dificultades en reproducirlo en un examen posterior (tengo la mente en blanco, me he bloqueado, por ejemplo).⁴⁰

⁴⁰ Beltán Llera Jesús. Psicología de la Educación. Barcelona , España. Ed. Boixareu Universitaria. 1995. pág. 239.

3.4 Ansiedad escolar.

La manifestación especial de la ansiedad, es la reacción ante peligros o amenazas producidas por el ámbito de la escuela o de la casa paterna, y que puede tener múltiples causas. Puede presentarse como estado de ansiedad durante un período de tiempo relativamente breve vinculada a motivos situacionales, o como inquietud en disposiciones conductuales adquiridas y condicionadas socialmente. Las situaciones directamente vinculadas son: los exámenes y el rendimiento.

A menudo es resultado de dificultades de contacto con profesores y compañeros, de miedo ante éstos cuando se producen conflictos, de pérdidas de amistad, disminuciones de prestigio o estigmatizaciones marginales en el grupo de la clase. Debido al aumento de las exigencias y expectativas de rendimiento ante las notas, tránsitos y graduados escolares, la ansiedad escolar se exterioriza ante todo, como ansiedad ante los exámenes y como inquietud ante fracasos generales relativos al rendimiento y castigos de las personas de referencia. Cuanto más altas son las aspiraciones personales y las de los padres, y cuanto más importante es el papel que desempeña la comparación de rendimientos con amigos y compañeros de escuela, tanto mayor es el peligro de una difusión de la identidad, que puede tener como consecuencia estrés, frustración, agresión y abuso de drogas. Con la presión del rendimiento y las respuestas se vincula, en la mayoría de los casos, descenso del rendimiento, fracaso reforzado y aumento de la ansiedad.⁴¹ Por ello, cuando se habla de bajo rendimiento escolar es necesario evaluar las condiciones generadoras de un estado de ansiedad, el cual, produce los siguientes efectos:

- a) Efecto de la ansiedad entre el éxito o el fracaso escolar.

⁴¹ Schaub Horst. Diccionario Akal de Pedagogía. Madrid, España. E.d. Akal S.A. 2001 p.12.

Holt (1964) identifica que hay niños que experimentan temores hacia dentro del aula y personas muy ansiosas que experimentan mayores dificultades de aprendizaje (véase McKeachie, 1984). El problema de la ansiedad lo tuvo en cuenta Atkinson (1964), que formuló la hipótesis de que la “actividad orientada hacia el rendimiento escolar” se veía afectada por impulsos de acercamiento y evitación, es decir, la motivación del éxito y el temor al fracaso. Se afirma que este temor se aprende a raíz de un fracaso anterior y la vergüenza que lo acompaña.

Estudios más recientes se centran en la percepción del éxito y el fracaso y en las expectativas acerca del rendimiento futuro. Si se espera fracasar, la propia ansiedad y el temor al fracaso pueden ser mayores que si se espera tener éxito. Rosenbaum (1972) comprobó que atribuir los fracasos a causas estables (la incapacidad, o la dificultad de las tareas) conducía a una menor expectativa de éxito futuro que atribuirlos a causas inestables (falta de esfuerzo o mala suerte), mientras que atribuir el éxito a causas estables originaba mayores expectativas. Dweck y Reppucci (1973) demostraron que los sujetos que perseveraban y obtenían buenos rendimientos después de repetidos fracasos tendían a atribuir el fracaso a un escaso esfuerzo (causa controlable e inestable).⁴²

b) Ansiedad y bajo rendimiento escolar.

Sin embargo, como he mencionado, la ansiedad en la mayoría de los casos se experimenta como una intranquilidad general, como un sentimiento de incertidumbre o una sensación de tensión; siendo así, podemos concluir que de

⁴² Rom Harré. Diccionario de Psicología Evolutiva de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Paidós. 1990. p. 47.

los efectos que hoy vive intensamente el estudiante es el bajo rendimiento escolar.

Ante esto, Covington y Omelich, (1987,p.393). Sostienen que ésta podría ser la causa y el efecto del fracaso escolar; los estudiantes fracasan porque se sienten ansiosos, y su bajo rendimiento incrementa su ansiedad. Probablemente, sea tanto un rasgo como un estado, algunos individuos tienden a sentirse ansiosos en muchas situaciones (rasgo de ansiedad), aunque algunas situaciones son especialmente generadoras de la misma (estado de ansiedad) (Covington, 199; Zeidner, 1998).

Por lo tanto, la ansiedad tiene componentes cognoscitivos y afectivos. Primeramente encontramos los aspectos cognoscitivos, los cuales incluyen preocupaciones y pensamientos negativos; por ejemplo, pensar cuán nocivo sería fallar y preocuparse porque eso suceda. Mientras que la parte afectiva incluye reacciones fisiológicas y emocionales, como sudor en las palmas de las manos, dolor de estómago, taquicardia o miedo (Pintrich y Schunk, 2002; Zeidner, 1995, 1998). Siempre que existan presiones para lograr un buen desempeño, consecuencias graves por el fracaso y comparaciones competitivas entre estudiantes, se podría incrementar la ansiedad (Wigfield y Eccles, 1989).

De esta manera podemos decir, que la ansiedad interfiere en el aprendizaje y desempeño en los exámenes en tres aspectos:

- El enfoque de la atención.
- El aprendizaje.
- La evaluación.
- Enfoque de la atención.

Cuando los estudiantes aprenden material nuevo deben ponerle atención. Los alumnos con altos niveles de ansiedad dividen su atención entre el material nuevo y su preocupación por lo nervioso que se sienten. En vez de concentrarse, constantemente notan los síntomas de la tensión en su pecho y piensan: “Estoy muy tenso, ¡nunca voy a comprender este material!”. Desde el principio, quizá los estudiantes ansiosos pierdan gran parte de la información que supuestamente deben de aprender, porque sus pensamientos están enfocados en sus preocupaciones mismas (Cassady y Johnson, 2002; Paulman y Kennelly, 1984).

- El aprendizaje.

Sin embargo, los problemas no terminan aquí. Incluso si están atentos, muchos estudiantes ansiosos tendrán dificultades para aprender material desorganizado y difícil (el material que los obliga a basarse en su memoria). Por desgracia, gran parte del material escolar es de este tipo. Además, muchos estudiantes ansiosos muestran hábitos de estudio inadecuado, el simple hecho de aprender a estar más relajados no mejora automáticamente su rendimiento: también deben mejorar las estrategias de aprendizaje y las habilidades de estudio (Naveh-Benjamin, 1991).

- La evaluación.

Por último, los estudiantes ansiosos saben más de lo que demuestran en los exámenes. Tal vez carezcan de habilidades fundamentales para la resolución de los exámenes; o quizás hayan aprendido los materiales, pero “se pasmaron y los olvidaron” durante el examen (Naveh-Benjamin, McKeachie y Lin, 1987).

Manejo de la ansiedad.

Cuando los estudiantes enfrentan situaciones estresantes, como un examen, utilizan tres clases de estrategias para afrontarlos:

- Solución de problemas
- Manejo emocional
- Evitación

Las estrategias enfocadas en el problema incluyen la planeación de un horario de estudios, solicitar prestadas buenas notas o encontrar un lugar tranquilo para estudiar. Las estrategias enfocadas en la emoción son intentos de reducir los sentimientos de ansiedad, por ejemplo, mediante ejercicios de relajación o manifestando tales sentimientos a un amigo. Desde luego, esto último podría convertirse en una estrategia de evitación, si va acompañado de ir a comprar una pizza o de un repentino interés por limpieza del escritorio (¡no se puede estudiar hasta que se organice!). Las distintas estrategias son útiles en diferentes momentos; por ejemplo, la resolución de problemas antes de un examen y el manejo de emociones frente a este. Hay distintas estrategias para individuos y situaciones diferentes (Zeidner, 1995, 1998,). Es necesario especificar estos aspectos.

Por lo tanto, los profesores ante esta situación deberán de ayudar a los estudiantes muy ansiosos a establecer metas realistas, ya que estos individuos suelen tener dificultades, para tomar decisiones acertadas. Por lo tanto, es necesario revisar algunas instancias que se vinculan en el proceso de aprendizaje que le facilite al educando manejar las condiciones de ansiedad de manera satisfactoria para él.

Siendo así, el profesor deberá enfocar el método de enseñanza, los medios y recursos didácticos (pizarrón, retroproyector, murales) a los distintos modelos de aprender de cada alumno. Con respecto a la programación del curso, tendrá

que fundamentarse en los modelos básicos pensando en todos los alumnos que: utilizan la memoria, es decir, lo que ven dibujado en el pizarrón por ejemplo es lo que construyen como conocimiento, mientras que los auditivos elaboran su aprendizaje a través del sonido del tono, repitiendo la lección, poniendo rima, así mismo, los cinestésicos generan su conocimiento a través de gesticular, interactuar en el aula o fomentando la participación.

Por ello Vester (1975), el éxito del aprendizaje y los buenos resultados escolares no dependen de la inteligencia absoluta del individuo (capacidad de retener, combinar y detectar relaciones) sino que, con frecuencia depende de la coincidencia relativa entre el modelo de aprendizaje y el de enseñanza. Dos modelos que determinan la posibilidad e imposibilidad de una resonancia, de un acoplamiento y por tanto del éxito de la enseñanza. El niño aprende siempre de un interlocutor, bien sea el profesor, el libro escolar, los progenitores, o los compañeros y aprende cuando se reconoce a sí mismo en este interlocutor, es decir, cuando su propio modelo de asociación se armoniza con el del profesor.

RELACIÓN ENTRE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE PERCEPTUAL, VISUAL Y KINESTÉSICO EN EL INFANTE.

Método	Datos retenidos tras 3 h.	Datos retenidos tras 3 días
Oral	70%	10%
Visual	72%	20%
Oral y visual	85%	65%
Oral, visual y práctico	95%	80%

Mientras se trate de potenciar el uso de metodologías didácticas (oral, visual y práctico), en las que prevalezca la participación activa del alumnado, la cooperación y trabajo en equipo, el dinamismo, la formación inductiva-

deductiva, el diálogo permanente, la discusión grupal, la creatividad, la motivación constante, la atención individualizada, el seguimiento...y sobre todo una aplicación práctica y vivencial; se estará acercando al grado máximo de retención de una gran parte de la información que se trabaja para obtener el resultado final del proceso enseñanza- aprendizaje.⁴³

Los buenos resultados del aprendizaje dependen de la combinación de tres factores: *Inteligencia, método y motivación*.

Ninguno de los tres es suficiente por sí mismo, el método sin inteligencia no posibilita al alumno alcanzar el éxito.

El método constituye el factor más concreto y transferible, el pilar fundamental del trabajo docente.

La motivación es el factor más modulable y sobre el que el docente puede trabajar con mayor margen para el desarrollo de su profesionalidad. Es cómplice del docente en la medida que procura evitar situaciones de aversión cuando los contenidos no ayudan por sí mismos. En sentido contrario, las muestras exageradas de los grandes conocimientos que posee el profesorado, sin hacerse comprensible o bien los halagos a los alumnos con más talento, pueden desmotivar y por tanto, dificultar el aprendizaje del resto.

La inteligencia no solo facilita el aprendizaje por sí sola, sino en ocasiones los alumnos más inteligentes, y en especial los superdotados, no se adaptan al

⁴³ Pulgar Burgos José Luís. op cit., p. 20.

ritmo de aprendizaje del grupo. El aburrimiento, en estos casos, juega directamente en contra de la motivación y consecuentemente de la atención y la adquisición de conocimientos. No es extraño que los alumnos más inteligentes no sean los más aventajados. A favor de este tipo de personas, actúa el refuerzo positivo que supone para el individuo reconocerse capacitado, ver que puede avanzar tanto o más que sus compañeros sin tanto esfuerzo, dado que la motivación entronca directamente con el ámbito de las emociones. Dichas emociones se encuentran directamente relacionadas con la retención, de ahí que el trabajo del buen profesorado consistirá en presentar su asignatura de forma positiva, que potencie la receptividad y el placer de la escucha entre los participantes.

Condiciones para facilitar el aprendizaje y disminuir la ansiedad son:

- Animar a ser activo.
- Favorecer la naturaleza personal del aprendizaje.
- Aceptar la idea de que ser diferente es aceptable.
- Reconocer el derecho al error.
- Tolerar la imperfección.
- Alentar a la amplitud de espíritu y a la confianza en uno mismo.
- Tener la disposición propia de cuando somos respetados y aceptados.
- Facilitar el descubrimiento.
- Dar importancia a la auto – evaluación en colaboración y a la coevaluación.
- Permitir la confrontación de ideas.
- Potenciar el arte de aprender a aprender.

-
- Favorecer la autoestima.⁴⁴

Por todo lo anterior, es útil saber de diferentes enfoques en el manejo de la ansiedad en infantes, así como alternativas en el manejo de la misma.

⁴⁴ Rubio Gil Ángeles. Formación de formadores después de Bolonia. Buenos Aires. Ed. Díaz de Santos. 2010 p. 8.

***CAPÍTULO IV.- ALTERNATIVAS
PARA EL MANEJO DE LA
ANSIEDAD EN INFANTES.***

4.1-La ansiedad vista desde diferentes enfoques.

Como se ha mencionado la ansiedad es un estado emocional que se presenta en el sujeto cuando las condiciones presentes amenazan la estabilidad del individuo. Ante los aspectos antes mencionados considero necesario dar un panorama general de los diferentes enfoques que abordan el estudio de la ansiedad y sus propuestas teóricas para el manejo de la misma.

4.1.1 Sigmund Freud.

De acuerdo a la teoría psicoanalítica de Sigmund Freud (citado en Carmichael, 1970) indica que existe en el infante cierta predisposición a la ansiedad que se manifiesta después del nacimiento; pero hace su aparición a medida que evoluciona el desarrollo psíquico del niño. Considera las experiencias sensoriales, motoras y fisiológicas que bruscamente afectan el sistema nervioso inmaduro, como el prototipo de todas las reacciones ansiosas posteriores.

Entre las causas que producen ansiedad en la infancia Freud cita aquellas que surgen por:

- Haber sido dejado sólo.
- Estar en la oscuridad.
- Encontrar una persona extraña en lugar de aquella que se le tiene confianza (madre).

Estas tres instancias pueden reducirse a una sola; que sería “el sentimiento de pérdida de la persona amada”.

Para el mismo Freud la angustia parece ser una reacción ante las percepciones de la ausencia del objeto amado o la separación del mismo, y que probablemente son experiencias por el niño en el trauma del nacimiento, en la supresión del pecho de la madre y posteriormente en los temores de castración. En todas estas situaciones, la privación da lugar a un aumento de la tensión.

A partir de estos puntos, se puede hallar el camino que conduce a la aparición de la angustia y que dan pauta a posibles conflictos internos, que aparecen más adelante, a través del tiempo en los sujetos.

Freud distingue tres tipos fundamentales de ansiedad.

1.- Ansiedad objetiva. Es una vivencia emocional desagradable la cual resulta de la percepción de un peligro o amenaza proveniente del medio externo. Se aprende a través de la experiencia. Por ejemplo, gracias a la experiencia, se aprende a temerle a los objetos calientes.

El ego es el que sufre la amenaza de la ansiedad objetiva. A medida que nuestro organismo adquiere y acumula experiencia, el ego aprende métodos para evitar esa ansiedad de situaciones o sensaciones amenazadoras.

2.- Ansiedad neurótica. Es una señal de peligro para el ego pues le revela que las experiencias instintivas del ello pugnan por manifestarse y que el ego hace lo posible para evitar que lo venzan, lo aprisionen y lo anulen.

La ansiedad neurótica asume dos formas: en la primera el individuo anticipa sin cesar las peores consecuencias ante situaciones inesperadas y en la segunda, la ansiedad es producida por objetos o situaciones que son específicos como por ejemplo: las fobias.

3.- Ansiedad moral. Es la tercera forma de ansiedad que distingue Freud. La ansiedad moral es el fruto de un conflicto entre el superego o consciencia y los impulsos del ello. Esta se desarrolla como resultado de las prohibiciones y restricciones morales, las cuales son introyectadas por los padres.

Esta ansiedad se expresa a través de la vergüenza o el sentimiento de culpabilidad.

Los tres tipos de ansiedad que mencionan Freud demuestran sin lugar a dudas que esta nace de conflictos existentes entre las diferentes partes de la personalidad en la que interviene el ego (Price, 1981). En un trabajo publicado en 1925 bajo el título de Inhibición, Síntoma y Angustia de Freud nos brinda un cuadro exhaustivo el tema designado para sus teorías fundamentales.

Para él existe una relación estrecha entre la represión de ciertas funciones y la manifestación de la ansiedad producida como estado afectivo según una imagen mnémica previa.

Freud define la ansiedad como una reacción ante situaciones peligrosas donde el yo. Para eludir la ansiedad, ejecuta acciones encaminadas a evitar la situación peligrosa o escapar de ella, la ansiedad se inhibe por medio de las instancias del placer y del displacer. Por lo tanto los síntomas surgen para evitar el desarrollo de la ansiedad es decir, que son creados para evitar la situación peligrosa.

4.1.2 Anna Freud.

Anna Freud era la menor de seis hijos de su padre Sigmund Freud, y la única que llegó a ser una famosa psicóloga. A los 14 años ya había leído los libros de su padre y se propuso seguir sus pasos. Fue pionera en dos importantes áreas: la psicología del yo y el psicoanálisis infantil.

Así como Sigmund se centró en el inconsciente (el id), Anna hizo que el ego pareciera más importante, especialmente en relación con la terapia y el psicoanálisis. Su obra se dirigió al análisis de cómo interactuaban exactamente el ego, el ello y el superego, y a través de esta comprensión fue capaz de explorar el concepto de mecanismos de defensa psicológicos. En su trabajo con niños y adolescente, demostró por qué eran muy diferentes de los adultos en lo que respecta a la práctica psicoanalítica.

Mecanismos de defensa.

El término –defensa- en relación con la psicología lo usó por primera vez Freud en 1894. Pretendía describir –la lucha del ego contra las ideas o los efectos dolorosos o insoportables-, que puede conducir a la neurosis. El ego desarrolla una defensa para protegerse contra la posibilidad de ser desbordado por exigencias inconscientes como el sexo o la agresión. La obra del psicoanalista consiste en lograr que la persona se haga consciente de sus deseos instintivos,

lo cual puede implicar aislar el dolor experimentado cuando se vio originalmente confrontada con un impulso insatisfecho.

El ego está siempre alerta al peligro de que el inconsciente pueda derrocarlo. Puede intelectualizar los impulsos inconscientes, inhibirlos, proyectarlos en otros, o negarlos. Freud observó que cuando alguien tiene éxito en la creación de mecanismos de defensa contra la ansiedad y el sufrimiento, su ego ha ganado la batalla que se libra entre las – tres instituciones- del ego, ello y superyo. Cuando ha perdido una batalla interna ante el instinto inconsciente o los -debes- y -tienes que- sociales, es su ego el que ha perdido. El ego se esfuerza constantemente por crear armonía entre él mismo, el inconsciente y el mundo externo, pero esto no siempre conduce a una salud mental perfecta. De hecho, a veces cuando el ego -gana-, la persona como un todo puede haber perdido, ya que la victoria puede implicar la creación de una defensa para que el ego mantenga su sentido de sí mismo a toda costa.

Superego.

Así como el ego es la mente pensante normal, y el ello representa el inconsciente, el superego en terminología freudiana es esa parte de nosotros que responde a las normas sociales.

Cuando un instinto natural asoma a la superficie, el ego quiere satisfacerlo, pero el superego no lo permite. El ego se somete al superego –superior-, pero se queda con el problema. Comienza una lucha el impulso y, para reducir el dolor de no satisfacerlo, trama una defensa que le permite dar sentido a su decisión de someterse.

El superego, describió Freud es el -aguafiestas que impide que el ego llegue a un entendimiento amistoso con los instintos-. Crea una norma elevada en la que el sexo se considera malo y la agresión, antisocial. Pero renunciar a los instintos puede significar que los impulsos se empujen fuera de la vista del ego, y lo que el ego no puede incorporar en su sentido del yo se expresa en otro lugar como rasgos de personalidad malsanos o como neurosis. Cuando el ego se convierte sólo en un instrumento para la ejecución de los deseos del superego, tenemos la persona reprimida, escrupulosa que vive con el temor de ser atacada o vencida por sus instintos.

Freud describió a una mujer cuya vida estaba configurada por su fortísimo superego, hasta el punto de que sus impulsos naturales, que no se permitía satisfacer, eran –proyectados- a otras áreas de su vida. De niña fue una -niña caprichosa- que lo tenía todo, exigiendo ciertos objetos y vestidos para ser tan buena o mejor que otros niños. Sus deseos eran todo para ella. De adulta se convirtió en una institutriz solterona y sin hijos, de mirada apagada, sin ambición alguna, y llevaba siempre vestidos poco llamativos. ¿Qué había sucedido? En algún momento sintió que debía adaptarse a los valores y las normas de la sociedad, y para ello reprimió sus deseos naturales y se pasó al otro extremo. En lugar de atender a sus propias preocupaciones pasaba su tiempo identificándose con los otros y cuidando de ellos. Estaba muy interesada en su vida amorosa de sus amigos y disfrutaba hablando de vestidos, pero no se permitía esos placeres. Su mecanismo de defensa contra la percepción de que sus deseos eran demasiados fuertes consistía en complacer sus deseos a través de otras personas. Su ego y su ello habían perdido completamente la batalla contra su superego y este era el único modo a través del cual podían expresarse.

Represión.

Mientras que este ejemplo suponía la proyección de instintos en el mundo, Freud afirmaba que esta es una forma de defensa comparativamente sana. Una defensa más poderosa y a menudo más perjudicial es la represión, ya que exige la mayor parte de nuestra energía para mantenerla en su sitio.

Relató el caso de una joven que, tras haber crecido rodeada de hermanos y sintiéndose molesta por los continuos embarazos de su madre, desarrolló un sentimiento de odio hacia ésta. Al reprimir esos sentimientos por sentir que no eran aceptables, su ego intentó protegerse contra su retorno, provocando la reacción opuesta: una excesiva ternura hacia su madre y una gran preocupación por su salud. La envidia y los celos de la joven se transformaron en generosidad y amabilidad hacia los otros. Aunque esto le ayudó a encajar en el entorno familiar su represión de los sentimientos naturales le llevó a una pérdida de las reacciones normales y de la chispa propia de una joven de su edad.

En otro ejemplo, una joven desarrolló la fantasía de morder el pene de su padre, pero para evitar este sentimiento, su ego creó una renuencia a morder cualquier cosa, lo cual la llevó a un problema con la comida.

En ambos casos, aunque el ego estaba en “paz”, en el sentido de que ya no tenía que resolver un conflicto interno, las jóvenes sufrían a otro nivel cuando el conflicto era reprimido. La represión es la forma más peligrosa de defensa, apuntó Freud, pues aleja la conciencia de toda un área de nuestra vida instintiva, insensibilizando nuestra personalidad.

La defensa de los niños.

No todas las defensas son necesariamente malas; pueden ser simplemente la manera que tiene una persona de hacer frente a un peligro externo real. Al analizar las defensas creadas por los niños, Freud observó que éstos se sienten como relativamente débiles en un mundo de poderosos adultos y de peligros, y como consecuencia compensan esto en la fantasía y en los juegos de rol. A menudo, cuando un niño se siente amenazado por una imagen, quizás un fantasma o un hombre violento, incorporan las características de este objeto externo, fingiendo que ellos mismos son fantasmas, o vistiéndose como un vaquero o un ladrón. Pasan de un papel pasivo a uno activo. De este modo reciben poder de su entorno.

Freud analizó historias de niños en las que un niño o una niña se las arregla para amansar a un anciano malvado, rico, poderoso o temible, como en “El pequeño señor Fauntleroy”. El niño toca el corazón del hombre como nadie había sido capaz de hacerlo y como consecuencia, este último se transforma en un verdadero ser humano. En otras historias, animales salvajes son domesticados o bestias se convierten en humanos. Lo que generalmente muestran estas fantasías es una inversión de la realidad. Pueden capacitar a los niños para hacer frente a la falta de poder en una relación real, como las que se dan entre un hijo y su padre, y ayudan a los niños a reconciliarse con la realidad, paradójicamente porque les permite negarla.

El ego adolescente.

Freud observó que los adolescentes a menudo se vuelven antisociales e intentan aislarse de los otros miembros de la familia. Otro rasgo del adolescente es su naturaleza voluble. En ninguna otra época de su vida adoptan nuevos estilos de vestir o nuevas maneras de peinarse con tanta rapidez y seriedad, pero también se crean intensos apegos a determinados

ideales políticos y religiosos. Al mismo tiempo, los adolescentes se ven como el centro del mundo y son narcisistas. Se –identifican- con cosas y personas en lugar de verlas con claridad y amarlas por lo que son.

Freud observó que en cada época de la vida en la que hay un intenso impulso sexual, hay un riesgo de trastorno neurótico o psicótico si el ego no es capaz de procesar los deseos adecuadamente. Para el ego, el aumento de los impulsos instintivos significa peligro y como respuesta a ello hace todo lo posible por reafirmarse. Esta era su explicación respecto a por qué los adolescentes son tan egocéntricos: es así como mantienen su identidad contra el aluvión de sentimientos nuevos y poderosos que parecen venir de no sé sabe dónde.

Anna Freud admitía que la descripción de las distintas defensas que surgen en respuestas a las ansiedades y los temores no es una ciencia exacta. ¿Cómo iba a serlo, cuando estamos tratando con cavernas subterráneas de la mente, con anhelos y deseos, y con la respuesta de la gente a las presiones sociales?

El sexo y la agresividad aplicados a la humanidad, el profundo conocimiento de los sueños y los símbolos mitológicos, y su énfasis en las partes en conflicto denominadas ego, ello y superego, son conceptos que siguen siendo útiles.

Recientemente se ha puesto de manifiesto la realidad neurológica de los mecanismos de defensa (V.S. Ramachandran), así que quizás después de todo, el psicoanálisis tenga alguna validez científica.⁴⁵

⁴⁵ Butler Tom. 50 clásicos de la psicología. Barcelona, España. Ed. Sirio. 2007. p.151.

Defensas contra la ansiedad.

La ansiedad es una señal de la necesidad de contrarrestar o evitar un peligro inminente o una amenaza para el yo. El yo debe reducir el conflicto entre las exigencias del ello y las restricciones de la sociedad o el superyo.

Para Freud, este conflicto es permanente porque los instintos siempre presionan para obtener satisfacción, mientras que los tabúes de la sociedad tienden a limitar esa satisfacción. De la misma manera en que los instintos motivan a toda la conducta, todo el comportamiento también es defensivo en tanto es una protección contra la ansiedad. Al interior de la personalidad puede fluctuar la intensidad de la batalla, pero nunca termina.

Freud postuló varios mecanismos de defensa y advirtió que rara vez usamos sólo uno; por nosotros mismos. Asimismo, existen algunas superposiciones entre los mecanismos. Aunque los mecanismos de defensa varían en cuanto a especificidad, comparten dos características:

1. Son negaciones o distorsiones de la realidad, - necesarios, pero distorsiones al fin-.
2. Operan a nivel inconsciente. Es decir, no nos percatamos de ellas, lo que significa que a nivel inconsciente mantenemos imágenes irreales o distorsionadas de nuestro entorno y de nosotros mismos.

Mecanismos de defensa.

Son estrategias de las que se vale el yo para defenderse contra la ansiedad provocada por los conflictos de la vida cotidiana. Los mecanismos de defensa implican negaciones o distorsiones de la realidad.

Mecanismos de defensa

Represión	Implica la negación inconsciente de la existencia de algo que provoca ansiedad.
Negación	Consiste en negar la existencia de una amenaza externa o acontecimiento traumático.
Formación reactiva	Conlleva la expresión de un impulso del ello de manera opuesta a lo que en verdad motiva a la persona.
Proyección	Supone atribuir a otra persona un impulso que nos perturba.
Regresión	Entraña replegarse a un período anterior, menos frustrante y mostrar las conductas infantiles y dependientes que caracterizan a una época más segura.
Racionalización	Incluye la reinterpretación de la conducta para hacerla más aceptable y menos amenazante.
Desplazamiento	Lleva aparejado un cambio de los impulsos del ello de un objeto amenazante e inaccesible a un objeto sustituto al que pueda tenerse acceso.
Sublimación	Implica alterar o desplazar los impulsos del ello mediante la canalización de la energía instintiva a conductas socialmente aceptables.

4.1.3 Carl Rogers.

La teoría de Rogers referente a las causas principales de la ansiedad neurótica difiere mucho de la de Freud. Sostiene que la mayor parte de los problemas personales se deben a la “incongruencia” entre el autoconcepto de la persona y la realidad: la incongruencia nos hace sentir amenazados por la retroalimentación realista que recibimos. Por ejemplo, si uno se equivoca al considerarse un individuo trabajador y responsable, se sentirá amenazado por la opinión contraria de sus amigos o compañeros de trabajo. Ante esa ansiedad recurrirá a los mecanismos de defensa, a distorsiones de la realidad y a la represión del crecimiento personal. La incongruencia exagerada proviene de una necesidad excesiva de recibir la aprobación y de ser aceptado.

Las causas de los trastornos según Rogers postula que la ansiedad y el comportamiento autoderrotista provienen de un autoconcepto incongruente que nos hace propensos a la ansiedad. Ésta a su vez desencadena la conducta defensiva, la cual produce más incongruencia.

También dice que la ansiedad infantil es una amenaza al concepto del “self” y se interpreta como la tensión exhibida por un concepto organizado del “yo” al sentir que la admisión de ciertas experiencias destruirá su organismo.

Creer que el afecto de los demás está condicionado.

Necesidad de distorsionar las propias deficiencias para sentirse merecedor del afecto.

Ansiedad recurrente

Autoconcepto relativamente incongruente

La conducta defensiva protege contra un autoconcepto falso.

Los terapeutas orientados al cliente, procuran detectar cosas muy diferentes de los conflictos reprimidos que preocupan a los psicoanalistas. Le ayudan a comprender que no necesita preocuparse por agradar a la gente ni lograr su aceptación. Lo alientan a que respeten sus valores y sus sentimientos

personales. A reestructurar su autoconcepto para que se ajuste mejor a la realidad. En una palabra, fomentan la autoaceptación y el crecimiento personal.

Ambiente terapéutico.

Para Rogers el proceso de la terapia no es tan importante como el clima emocional donde se lleva a cabo el tratamiento. Está convencido de la urgente necesidad de crear un clima afectuoso, de apoyo y aceptación. Se crea así un ambiente seguro donde el cliente encara sus deficiencias sin sentirse amenazado. Disminuyen entonces las tendencias defensivas y está más dispuesto a hablar con franqueza. La atmósfera de apoyo emocional no se logra si los terapeutas no crean las tres condiciones siguientes:

- Autenticidad. Ha de ser genuino con el cliente, comunicándose con él de forma honesta y espontánea. No debe ser falso ni adoptar una actitud defensiva.
- Aprecio positivo incondicional. También debe ofrecerle una aceptación absoluta y sin prejuicios como persona. Le dará afecto y le mostrará interés, sin condición alguna. Ello no significa que apruebe todo lo que el cliente dice o hace. Puede desaprobar una conducta en particular, pero seguirá apreciándolo como ser humano.
- Empatía. Por último, ha de mostrar empatía y ver el mundo desde el punto de vista del cliente. Más aún, necesita comunicarse bien para transmitirle eso.

Rogers estaba convencido de que un ambiente emocional de apoyo es el factor decisivo para lograr cambios saludables en el tratamiento.

Proceso terapéutico.

En este tipo de tratamiento el terapeuta y el cliente colaboran como iguales el terapeuta proporciona poca orientación limitando al mínimo su interpretación y consejos. Sin embargo, si le suministra retroalimentación para ayudarlo a entender sus sentimientos. Su principal tarea es la clarificación. Procura servir de espejo que refleja lo dicho por el cliente, solo que con mayor claridad. Le ayuda para que se percate de sus verdaderos sentimientos, al aclararle temas que tal vez sean oscuros en el discurso incongruente que ofrece.

De este modo el terapeuta confía en ir avanzando en el logro de una autocomprensión más amplia. En particular, procura ayudarlo a entender sus relaciones interpersonales y a sentirse más cómodo con su yo auténtico.⁴⁶

Según Ballesteros y Carrobles (1983), todos los autores encuadrados dentro de esta escuela (Rogers, Golstein, Sullivan...) consideran que la ansiedad es el resultado de la percepción de un peligro por parte del organismo.

Rogers, propone dos sistemas, el “yo” (concepto de sí mismo) y el “organismo”, que pueden encontrarse en oposición o en armonía. Si entre ellos hay oposición e incongruencia se origina una desadaptación, porque el “yo” se organiza rígidamente perdiendo contacto con la experiencia orgánica concreta y llenándose de tensiones. La teoría de Rogers, como la de Freud, supone que a veces la conciencia exacta de una experiencia representa una amenaza contra el “yo” y por ello se impide. Según Rogers la ansiedad se interpreta como la tensión exhibida por un concepto organizado del “yo” al sentir (sin conciencia plena) que la admisión o simbolización de ciertas

⁴⁶ Weiten Wayne . Psicología: Temas y variaciones. México D.F. Ed. Cengage learning. 2004. p. 614.

experiencias destruirán su organización; la ansiedad es vista como una amenaza al concepto de “self” (Rogers, 1951).

4.1.4 La perspectiva conductual.

El abandono progresivo de la concepción de la ansiedad y el miedo, como un fenómeno unitario en el que los componentes fisiológicos y conductuales están perfectamente acoplados e integrados guardando entre sí una relación unívoca de casualidad, pasa a ser sustituido por una concepción multidimensional según la cual la ansiedad estaría compuesta por tres sistemas de respuesta (motor, cognitivo y fisiológico) que podrían actuar de forma independiente (Vila, 1984).

La ansiedad, según el enfoque conductual, sería un fenómeno perfectamente visible y aprehensible a través de las manifestaciones de la conducta del sujeto; además esta orientación concede tanta importancia a los componentes de la respuesta como a la propia situación estimular en sí como determinante de la misma y no admite la distinción clásica entre los constructos de ansiedad y miedo, pues en ambos casos se considera la existencia de un referente definido, la situación estimular. La ansiedad es vista individualizadamente como las respuestas específicas (cognitivas, motoras y fisiológicas) manifestadas por un sujeto ante situaciones estimulares, igualmente específicas, suscitadoras de ansiedad (Ballesteros y Carrobes, 1983).

El modelo tridimensional de la ansiedad fue propuesto por Lang (1968) en base a repetidas observaciones de disociaciones o desincronizaciones entre las diferentes medidas de ansiedad, tanto con respecto a su evaluación en un momento determinado con respecto a su modificación a través del tiempo, como consecuencia de un tratamiento específico (Vila, 1984). Según este enfoque si bien los individuos manifiestan reacciones intensas de ansiedad en

formas diversas, en ellas aparecen generalmente los tres componentes siguientes (Maher, 1966):

1. Un sentimiento consciente de temor y de peligro previsto, sin la capacidad de identificar las amenazas objetivas inmediatas que expliquen la razón de estos sentimientos.
2. Una serie de excitaciones fisiológicas y de dolores orgánicos que pueden incluir diversas alteraciones y trastornos físicos.
3. una desorganización en la solución eficaz de problemas y en el control cognoscitivo, incluida la dificultad para pensar claramente y afrontar con éxito las exigencias del medio ambiente.

La reacción ansiosa en el niño.

El resultado de las diferentes investigaciones ha demostrado que la definición de ansiedad como una “cosa” (ya sea un estado emocional, una causa psicológica o una causa subyacente que explica la conducta del sujeto) es ineficaz e inapropiada. Por ello, se ha empezado a ver la ansiedad como un término breve referido a un patrón de respuestas complejas y variables caracterizado por sentimientos subjetivos de aprehensión y tensión, que van acompañados de una actividad fisiológica que ocurre en la respuesta a estímulos internos (cognitivos) o externos y ambientales (Ballesteros y Carrobes, 1983).

Según Mischel (1979) la ansiedad en su forma más simple puede definirse como un temor adquirido (aprendido); la experiencia de ansiedad contiene un profundo sentimiento de temor o pavor ante un peligro inminente, acompañado de un estado de excitación fisiológica autónoma. La ansiedad forma parte de la experiencia humana y se caracteriza por un sentimiento de peligro inminente

con actitud de espera que provoca un desorden, más o menos profundo (Ajuriaguerra, 1973; Flórez y Valdés, 1986-c).

Causas de la ansiedad en el niño.

Las experiencias traumáticas, parecen ser una de las principales causas de ansiedad en el niño a lo largo de todo su desarrollo; esto es debido según Bergman (1946), a que los acontecimientos perturbadores repentinos, no dan al niño tiempo para prepararse o adaptarse a ellos mediante una forma de previsión, por lo que se genera una gran cantidad de ansiedad.

Para algunos autores (Rank, Greenake) el momento del nacimiento es la primera experiencia traumática a la que se enfrenta el niño y por lo tanto la primera situación causante de estrés. Según Rank (1928) el choque fisiológico y psicológico experimentado en el momento del nacimiento es la fuente de toda angustia posterior. Así mismo, Greenake (1941) enuncia que el aporte sensorial en el momento del nacimiento excede la posibilidad de descarga motriz del niño, por lo que nace un estado de tensión del organismo al cual aunque no se le puede atribuir un carácter de angustia auténtico, no por ello deja de constituir un prototipo somático.

Sin embargo, estas teorías no están confirmadas, incluso Freud señaló su improbabilidad debido a que es difícil creer que el niño en el momento del nacimiento conserve otras sensaciones distintas de las táctiles y cinestésicas (Ajuriaguerra, 1973; Anthony 1982).

Sin embargo, la mayoría de las investigaciones coinciden en señalar el trauma de la separación de la madre como una de las principales causas productoras de la ansiedad en el niño. El concepto separación ansiosa se refiere a la

reacción de angustia que el niño pequeño experimenta ante la separación del adulto familiar que le suministra cuidados (Doris y cols, 1980).

M. Klein (1959) señala que hacia el segundo semestre el niño comienza a reconocer a su madre como persona total, “fuente a la vez de buenas y malas experiencias”, llegando a experimentar una gran ambivalencia y desencadenándose una angustia depresiva ante una separación o frustración. También Bowlby (1962) piensa que la angustia es una reacción primaria cuya causa se encuentra en la ruptura de la unión del niño con su madre. Y Spitz (1965) señala que aunque existen tres estadios en el desarrollo de la angustia en el primer año de vida, es entre los seis y ocho meses, al comenzar el niño a diferenciar entre la madre y el extraño, cuando comienzan a aparecer los primeros fenómenos de angustia propiamente dichos, ya que el niño reacciona con angustia ante la separación de la madre.

El niño, gracias a su desarrollo biológico, es capaz de dar respuestas mediante conductas complejas calculadas, con el fin de evitar la separación o para emprender una acción que ponga fin a la misma; así mismo, desarrolla una serie de maniobras para evitar las atenciones no deseadas de desconocidos y/o para huir de ellas. La ansiedad, en esta etapa, implica no solo una sensación de miedo y el concepto de peligro sino también una relación positiva con una persona la madre, capaz de liberarle de los estímulos y situaciones amenazantes (Linn,1982).

Sin embargo, los peligros y acontecimientos traumáticos y estresantes continúan a lo largo de toda la vida del niño; la enfermedad orgánica, la hospitalización, la intervención quirúrgica, las largas convalecencias, la escolarización, el primer contacto con la muerte, son algunas de ellas

(Bergman, 1946; Vallejo, 1980). Incluso, a veces, estos acontecimientos pueden darse conjuntamente como en el caso de la intervención quirúrgica, la cual implica también la separación de la madre y de la familia, la hospitalización, la pérdida del trabajo escolar, etc.

La ansiedad traumática es producida por una situación de miedo no esperada, que desborda las defensas del niño (Anthony, 1982); y va a depender del carácter inesperado del estímulo o situación que lo produzca, del ansiedad del mismo y del significado que este tenga para el sujeto (Ajuriaguerra, 1973). Una vez que la ansiedad ha aparecido, esta puede ser reactivada o generalizada por otros estímulos relacionados con el episodio traumático (Mischel, 1969); pero también puede resolverse por sí sola, siempre que el entorno no reaccione demasiado, que la experiencia no repercuta sobre un conflicto básico en aumento, que las ganancias secundarias no sean excesivas y si el niño se encuentra en una fase de desarrollo relativamente estable (Ajuriaguerra, 1973; Anthony, 1982).

Otra de las causas de la ansiedad en la infancia es el contagio emocional, el concepto de contagio de las emociones tiene un importante papel a la hora de intentar comprender los patrones de miedo y ansiedad en el niño. El contagio emocional es la activación de un afecto en el niño debido a la expresión de este afecto en otra persona próxima al mismo. Este principio sugiere que la expresión de miedos en los cuidadores puede producir o intensificar las experiencias de miedo en el niño (Buechler e Izar, 1980). La ansiedad por contagio suele estar comunicada por cualquier adulto miedoso con el que el niño esté estrechamente relacionado, bien de forma verbal o no verbal (Anthony, 1982).

Diversas investigaciones han comprobado la relación que se da entre ansiedad materna y trastorno emocionales en los hijos. Bandura y Walters (1980) han observado la relación que existe entre los temores de los niños pequeños y los

miedos expresados por sus madres. Así mismo, Goodyer y cols. (1988) encontraron que la presencia de angustia materna y de recientes eventos estresantes focalizados en su hijo, están significativa e independientemente relacionados con trastornos emocionales (ansiedad, depresión) en el niño de edad escolar. Por otro lado, Breslau y cols (1987) encontraron en sus investigaciones que en los casos en que las madres sufrían trastornos depresivos mayores existía un riesgo elevado de que se produjesen trastornos por ansiedad excesiva (“overanxioux disorder”) en sus hijos pequeños.

La ansiedad por contagio está en función de la edad del niño, de su grado de dependencia y/o sugestionabilidad, el sexo en relación al del padre ansioso y de la proximidad de la identificación (Ajuriaguerra, 1973; Anthony, 1982) así como del contexto y de la historia individual de experiencias emocionales del sujeto (Buechler e Izard, 1980).

Las conductas ansiosas son mediatizadas y/o aprendidas en el ambiente familiar (Herrero y cols, 1983). Pero la influencia de la familia en el desencadenamiento de la ansiedad infantil no solo se realiza por el contagio dentro de la misma de la unidad familiar, ya que, las pautas de crianza y educación que el niño haya recibido de sus padres, también tiene un importante papel en el desarrollo de la ansiedad infantil (Vallejo, 1980; Herrero y cols, 1983).

Según Herrero y cols, (1983) son unos padres excesivamente autoritarios y rígidos y/o unos padres excesivamente protectores los que crean normalmente la base para los rasgos más característicos del niño ansioso, que son la inseguridad y la dependencia.

En la mayoría de los casos, la educación que reciben los niños ansiosos está en la línea de la sobreprotección parental, son niños criados con exagerados cuidados por parte de sus padres, lo que favorece relaciones de mutua dependencia e impide al niño ir estableciendo contactos con el exterior (Bergman, 1946; Vallejo, 1980). Así mismo, también se han observado mayores patrones de comportamiento Tipo-A y más altas puntuaciones en las escalas de ansiedad en niños de padres autocráticos, al compararlos con un grupo de sujetos cuyos padres eran más permisivos y democráticos (Essau y Coates, 1988).

Por último, la ansiedad de conflicto, la cual se origina fuera de la esfera intrapsíquica y es la fuente más importante de ansiedad neurótica. La solución del conflicto de ansiedad depende de la resolución de una serie de factores complejos y especialmente de trastornos producidos por el desarrollo psicosexual; existiendo evidencia de que el conflicto no superado es una determinada fase de desarrollo, puede ser revivido de forma más tolerable gracias al mejor funcionamiento del Yo en una fase siguiente (Ajuriaguerra, 1973; Anthony, 1982).

Sintomatología de la reacción ansiosa en el niño.

• Manifestaciones a nivel psicológico	Sentimiento subjetivo de temor generalizado sin capacidad de identificar amenazas objetivas que expliquen la razón de dicho estado.
• Manifestaciones a nivel fisiológico.	-Trastornos cardiovasculares: desmayos, palpitaciones, opresión torácica... -Trastornos respiratorios: jadeos, disnea nerviosa, hiperventilaciones. -Trastornos gastrointestinales: diarrea o estreñimiento; náusea y vómitos. -Otros síntomas: poliuria, temblores, vértigo, sudores.
• Manifestaciones en el plano motor.	Inestabilidad psicomotriz, incapacidad de permanecer en reposo y de concentrar la atención, tics...
• Manifestaciones durante el sueño	Terrores, pesadillas, insomnio.

Principales síntomas de la reacción ansiosa en el niño.⁴⁷

⁴⁷ Valdés Carmen Ana. El niño ante el hospital: programa para reducir la ansiedad hospitalaria. Universidad de Oviedo. 1988. p. 44.

4.1.5 Abraham Maslow.

En 1954, Abraham Maslow publicó un libro llamado La Tercera Fuerza (o Humanistic Psychology) y se centraba en lo que motivaba a las personas a sentirse bien, tener éxito y estar mentalmente saludable.

Esta teoría humanista tiene su lugar en la educación de la primera infancia porque intenta explicar cómo se debe motivar a las personas. En particular, la teoría humanista se centra en las necesidades, objetivos y éxitos de las personas. Este hecho supuso un cambio de estudio de la enfermedad mental, como en psicoterapia, o el estudio del comportamiento animal, en el caso de la mayoría de las investigaciones sobre el comportamiento.

En su lugar, el Dr. Maslow estudió excepcionalmente las personas maduras con éxito. Otros, como Carl Rogers, Fritz Perls, Alan Watts y Erich Fromm añadieron información a lo que se conocía sobre las personalidades saludables. Los humanistas desarrollaron una teoría comprensiva del comportamiento humano basada en la salud mental. Sin embargo, debemos observar, que la mayoría de las teorías humanistas, y en particular la teoría de las necesidades de Maslow, tratan de una filosofía “Occidental”, aunque a menudo se presentan como una serie de ideas universales.

De hecho, otras culturas podrían ver la vida de una manera diferente. Una visión del mundo africano podría ver el bien de la comunidad como el objetivo esencial de ser completamente humano. Las culturas con una gran orientación “colectiva” en lugar de un énfasis en el individuo o en el yo, podrían considerar el hecho de servir a la familia o al grupo como el objetivo último de la humanidad. La psicología humanista también se puede considerar que está enfrentada a religiones más ortodoxas que buscan una dependencia primordial

de una deidad suprema y sitúan al “Dios” en lugar del “yo” en la cima de la jerarquía.

Teoría de las necesidades humanas de Maslow.

La teoría de Maslow de actualización de uno mismo consiste en una serie de ideas sobre lo que las personas necesitan para estar y mantenerse sanas. Afirma que a todos los seres humanos se les puede motivar con un número de necesidades básicas, sin importar la edad, el sexo, la raza, la cultura o la ubicación geográfica. Según Maslow (1954), una necesidad básica es algo:

- Cuya ausencia provoca malestar.
- Cuya presencia previene el malestar.
- Cuyo restablecimiento cura el malestar.
- Las personas desaventajadas la prefieren a otras satisfacciones, bajo ciertas condiciones (como ejemplos muy complejos de libre elección).
- Se ha descubierto que es inactiva, está baja o está funcionalmente ausente en la persona saludable.

Estas necesidades forman una teoría sobre la motivación humana, es una jerarquía, o pirámide, porque estas necesidades están relacionadas entre sí de cierta manera y porque las necesidades más importantes forman la base donde se pueden localizar las otras necesidades.

Aplicación de la teoría humanista a niños.

Las necesidades básicas se llaman algunas veces necesidades de deficiencia porque son fundamentales para la supervivencia de una persona y una

deficiencia puede causar la muerte. Hasta que no se satisfacen no se produce ningún otro crecimiento significativo. De qué manera el maestro sabe que el niño que está hambriento va a ignorar la lección o simplemente no va a ser capaz de concentrarse. Un niño cansado deja a menudo los materiales de aprendizaje y las experiencias hasta que haya descansado. Al niño que se le priva de necesidades psicológicas básicas solo va a ser capaz de pensar en esas necesidades, de hecho, “a un hombre así no se le puede pedir que viva de pan sólo” (Maslow, 1954). Los humanistas defenderían firmemente un programa para tomar el desayuno o comer en la escuela y respaldarían un descanso regular y siestas en programas de larga duración.

Una vez que se satisfacen las necesidades fisiológicas, surge la necesidad de la seguridad y la garantía. Maslow señala a las personas neuróticas e inseguras como un ejemplo de lo que sucede cuando no se satisfacen dichas necesidades. Esta gente se comporta como si fuera a ocurrir un desastre, como si hubiesen algunos azotes de por medio. Si proporcionamos una escuela o casa imprevisibles, un niño no puede hallar ningún sentido de consistencia y por eso se preocupa de lo inquietante y la ansiedad. Maslow aconseja a los maestros que den libertad pero con límites, en lugar de un abandono o permisividad total.

Las necesidades de desarrollo surgen cuando se han satisfecho las necesidades básicas. Las necesidades más elevadas dependen de las primarias. Nos esforzamos por conseguirlas para convertirnos en personas más satisfechas y saludables.

La necesidad de *amor y posesión* a menudo la expresan directa y claramente los niños pequeños bajo nuestra responsabilidad. La carencia de amor y el sentido de posesión reprime el desarrollo. Para saber dar amor más tarde en la

vida, uno tiene que aprenderlo recibéndolo de pequeño. Esto significa aprender desde muy pequeño las implicaciones de dar y recibir amor.

La necesidad de estima se puede dividir en dos categorías: el respeto propio y la estima de los demás. “la autoestima incluye necesidades como el deseo de confianza, competencia, dominio, lo adecuado, logro, independencia y libertad. El concepto de los demás incluye conceptos como prestigio, reconocimiento, aceptación, atención, estatus, reputación y apreciación” (Globe, 1970).

La actualización de uno mismo es lo que le da a una persona satisfacción en la vida. Del deseo de conocer y entender el mundo y las personas que nos rodean proviene una renovación del conocimiento sobre nosotros mismos. Para el educador de la primera infancia, estas necesidades se expresan mediante el entusiasmo, la curiosidad y el “impulso” natural para aprender e intentarlo. Al satisfacer estas necesidades, una persona encuentra el sentido de la vida, un entusiasmo por vivir y una voluntad para hacerlo.

El siguiente esquema describe las necesidades básicas y de desarrollo detalladamente:

Pirámide de **Maslow**: jerarquía de necesidades.⁴⁸

⁴⁸ Reyes Estrada. Pellicer de Flores Georgina. Domínguez Eyssautier Magdalena. Autoestima. Clave del éxito personal. México D.F. Manual Moderno. 2009. Cap. I p.1-6.

Los niños deberían satisfacer las necesidades emocionales básicas y la físicas antes de desempeñar estos requisitos del aprendizaje cognoscitivo más elevado. Además, el niño que parece estar estancado en un “área de necesidades” en particular probablemente permanezca ahí hasta que se satisfaga dicha necesidad básica. Un niño herido, inseguro o hambriento es un educando pobre. Los maestros deben defender continuamente condiciones sociales y físicas mejores para todos los niños.

La teoría de Maslow tiene consecuencias importantes en la atención infantil. Las necesidades básicas de los niños es la principal preocupación de los maestros: Los maestros deben asegurarse de que los niños están correctamente vestidos, alimentados y descansados, además de seguros. Sólo entonces están preparados para dirigir el desarrollo de las habilidades y del currículum.⁴⁹

4.2. Problemas afectivos y de conducta en el aula.

Los problemas afectivos y de conducta son muy frecuentes en la infancia. Se considera que el 5 y el 15 por ciento de los niños en la primera infancia y el 10 y el 20 por ciento en la adolescencia presentan problemas emocionales o de conducta relativamente importantes. Es más frecuente que se den -síntomas aislados o problemas aislados-. Campbell (1993), afirma que los maestros y los padres encuentran síntomas aislados en casi la mitad de la población infantil y adolescente.

⁴⁹ Miles Gordon Ann. La infancia y su desarrollo. Estados Unidos de América. Ed. Delma Thomson Learning. 2000. p. 157.

No es fácil definir qué es un problema en la infancia o adolescencia. Las principales razones de esta dificultad son las siguientes:

- No son los menores que piden ayuda o vienen a la consulta, sino que son los padres y maestros los que expresan sus preocupaciones. Estas preocupaciones de los padres y maestros depende mucho de las concepciones que éstos tienen de los hijos y de su comportamiento.
- Con frecuencia, cuando existe un problema, éste depende de la forma en que se relacionan los padres y los educadores con el menor, más que de la naturaleza intrínseca del posible problema. Se ha demostrado en algunos trabajos que en el caso de los menores para quien se pedía ayuda, esto dependía más de las características de los padres y de los educadores que de las características del problema que supuestamente tenían los propios niños. El grado de tolerancia a los problemas y la forma de valorar lo que sucede es extremadamente variable entre los padres.
- Las evaluaciones que hacen los padres y los educadores de los supuestos problemas se dan en más del 10 por ciento de la población infantil o juvenil. Este porcentaje se ha usado para dejar de considerarlo un problema clínico de la persona. Algunos de los síntomas específicos que forman parte de la definición profesional de un problema concreto están presentes en casi la mitad de la población. Por ejemplo, la inquietud y el ser distraído, que son características del déficit de atención por hiperactividad, llegan a estar presentes según los maestros en casi el 50 por ciento de los niños entre los tres y siete años.
- Los niños son percibidos como más problemáticos que las niñas, simplemente porque plantean más problemas de orden y de disciplina en la familia y en las aulas.
- Los niños tienen una gran plasticidad para manifestar síntomas, cambiar síntomas de supuestos problemas y hacerlos aparecer y

desaparecer. Además, los síntomas y los problemas cambian en función de la edad, de forma que lo que puede ser visto como problema en una edad, es considerado como normal en otras.

4.3 Clasificación de los problemas.

1.- Los problemas emocionales se suelen manifestar en la escuela en forma de ansiedad o angustia, acompañadas de manifestaciones de tristeza, llanto, retraimiento social, dificultades para establecer relaciones satisfactorias, desinterés académico, dificultades de concentración, cambios en el rendimiento escolar e inadecuada relación con el profesor y con los compañeros. La severidad de estos problemas emocionales es muy variable, pues puede tratarse de psicosis infantiles graves o ser manifestaciones de estrés coyunturales más relacionadas con la vida cotidiana familiar, escolar o social. Esta diferenciación no es fácil, pues en bastantes casos el trastorno emocional infantil por excelencia y la depresión infantil, se asocia a problemas de ansiedad y a los llamados problemas de conducta, e incluso se enmascara a través de ellos.

En relación con la depresión es importante recalcar que entre los síntomas que más se ponen de manifiesto en la escuela están la falta de concentración, el desinterés por las actividades escolares y la disminución en el rendimiento escolar. Si estos síntomas escolares van asociados a otros como el ánimo deprimido casi todos los días, pérdida de interés por casi todas las actividades, cambios en el peso o apetito, problemas del sueño, falta de energía, agitación o enlentecimiento motor, ideas de muerte, etc., sobre todo si estos síntomas duran varias semanas y representan un cambio en la conducta del menor, es conveniente hacer una consulta a los profesionales de la salud mental porque es posible estar ante una depresión infantil que requiere ayudas profesionales específicas externas del centro escolar.

La ansiedad reviste múltiples formas, con síntomas escolares bien definidos:

- La angustia por separación caracterizada por ansiedad excesiva ante las separaciones breves, el miedo a perder a las personas queridas o a que éstas les pase algo. Desde el punto de vista escolar se caracteriza por la resistencia tenaz a ir al colegio, síntomas físicos los días que va al colegio y en el centro escolar, tendencia al aislamiento, apatía, tristeza y falta de concentración.
- La fobia escolar, que se limita al miedo y a la evitación de la escuela o de situaciones directamente relacionadas con ella. No se trata de una ansiedad generalizada, sino circunscrita al ámbito escolar.
- La ansiedad ante personas desconocidas o con las que no se tiene confianza que puede interferir en las relaciones con los educadores y con los compañeros en la escuela.
- La ansiedad excesiva, generalizada a casi todos los aspectos de la vida, que afecta también al funcionalismo escolar. Se manifiesta en una excesiva preocupación por la competencia académica, tendencia a autoevaluarse de forma muy exigente, susceptibilidad ante las correcciones, tensión, intranquilidad nerviosa, preocupación constante por algo y rechazo escolar para evitar enfrentarse a situaciones difíciles.

2.- Las dificultades emocionales se expresan, en muchas ocasiones, a través de síntomas específicos (tics, enuresis, ecopresis, terrores nocturnos, succión del pulgar, etc.). En general, cuando no van asociados a otros problemas, se trata de trastornos que acaban evolucionando favorablemente. No están necesariamente relacionados con el funcionamiento escolar aunque pueden ser necesarias ayudas específicas para evitar la ansiedad del menor y de la familia o para que no den lugar a dificultades de relación con los demás o de adaptación escolar.

3.- Los problemas de conducta se ponen de manifiesto en síntomas externalizados como la agresión, la mentira, el robo, el vandalismo y otras conductas antisociales. Por lo que hace relación a la escuela, las manifestaciones más frecuentes son la fobia escolar –resistencia a asistir a la escuela-, la agresión verbal o física a otros niños, el rechazo del educador, la desobediencia al educador, la inasistencia a clase, la agresión verbal o física al profesor, el vandalismo con destrozos o robos y las llamadas conductas disruptivas dentro del aula, que crean dificultades concretas al clima de clase y al propio proceso de enseñanza aprendizaje: distraerse y distraer a los demás, hablar en exceso, molestar de una u otra forma a los demás, protestar, rechazar actividades escolares, no trabajar en equipo, etc. Estos problemas plantean problemas de disciplina y de organización de la clase y producen una preocupación a los profesores, que se encuentran en muchas ocasiones con la incapacidad de resolverlos.

La observación de los padres y educadores, así como la comunicación de los hijos con los padres y de los alumnos con los educadores, son los mejores medios para detectar estos problemas.

Los problemas que tienen los menores siempre –dan la cara- de una u otra forma y que, por tanto, si los padres y educadores y los educadores son buenos observadores, especialmente de los cambios bruscos que se producen en los niños, y crean condiciones para una buena comunicación, los problemas podrán ser detectados.

Existen, además, instrumentos diagnósticos adecuados para valorar los distintos problemas que pueden presentarse en el ámbito escolar. Por ejemplo, el perfil socioafectivo de La Freniere, Dubeau, Capuano y Janosz (1991) para los niños preescolares y los primeros años de primaria y, con una orientación

más clínica, los diferentes cuestionarios para padres y educadores, específicos para cada edad, desde los 4 hasta los 16 años, de Achenbach y Edelbrok (1983, 1986). Este último instrumento, con sus diferentes versiones para cada fuente de información, tiene la ventaja de dar un tratamiento evolutivo a los problemas, y sirve para diferenciar la gravedad clínica de ellos y contrastar diferentes fuentes de información. Cuenta con numerosas escalas entre las que se encuentra una específica de ajuste escolar. Además, permite globaliza los síntomas en dos categorías muy útiles para la intervención: la sintomatología internalizada –internalizing- y la sintomatología externalizada –externalizing-. De esta forma se reflejan dos grupos contrastados de problemas emocionales y de conducta: la conducta inhibida, temerosa e hipercontrolada, y la conducta agresiva, antisocial y descontrolada.

Este tipo de problemas es el que a menudo ha preocupado más a los educadores, porque genera dificultades en la convivencia escolar y en el clima de clase. Además de estar asociado a dificultades generales y específicas del aprendizaje y, sobre todo, porque el profesor no sólo debe preocuparse por el orden, la disciplina y el rendimiento, sino también por el bienestar emocional y social.⁵⁰

4.4 Abordaje en el aula.

Es de suma importancia que el docente tenga conocimiento cuando alguno de sus alumnos presente ansiedad infantil, ya que de esa forma podrá ayudar de forma integral al niño, y a la familia en la solución del problema de ansiedad e integración del niño al ámbito social. De lo contrario, la situación del infante empeoraría ya que el ambiente de la escuela seguiría igual de incómodo o se tornaría más desagradable para él al grado de generar algún tipo de trastorno emocional.

⁵⁰ Marchesi Álvaro. Desarrollo psicológico y educación. 3. trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Madrid. Ed. Alianza. 2007. p.163.

Es recomendable que los representantes de la educación tengan en cuenta las distintas necesidades de los estudiantes y favorezcan las siguientes prácticas hacia el interior del grupo.

- Estimular la toma de decisiones.
- Proporcionar a los alumnos experiencias de todo tipo, recordándoles que ya han pasado por situaciones problemáticas anteriormente y fueron capaces de superarlas.
- Transmitir a los alumnos la visión de un mundo seguro.
- No es conveniente exigir a los alumnos por encima de sus capacidades, en especial si no se sabemos realmente de qué son capaces. Por ello son tan importantes las evaluaciones previas.
- Hacer un clima de afrontamiento y de superación constructiva de los miedos.
- Vigilar las alteraciones en el sueño y en la alimentación. Es conveniente preguntar con frecuencia sobre sus hábitos, de una forma natural, sincera, abierta y espontánea.
- Crear un clima agradable en clase, donde los alumnos se sientan valorados. El sentido del humor es muy aconsejable para los trastornos basados en la ansiedad y el miedo.
- Crear en el aula un clima de saludable comunicación.
- Escuchando con atención sus opiniones.

Los docentes deben evitar etiquetar a los niños para impedir un aumento del estado de ansiedad ya presente y generar con esto el cierre total a cualquier alternativa de apoyo, es por ello, que el maestro tendrá que actualizarse en el conocimiento de la ansiedad infantil, su desarrollo y consecuencias. Con esto podrá identificar aquellas conductas que manifiestan los alumnos y proporcionar de manera inmediata el apoyo o canalización a las instancias pertinentes que eviten una consecuencia mayor.

Los docentes no deben tomar las cosas como algo personal, dado que los niños cambian de un día a otro ya que estos se van adaptando a las condiciones existentes en el ambiente, así mismo, se debe recordar que su comportamiento es abierto y en ocasiones, los niños ante las situaciones de ansiedad sacan a relucir dentro del ámbito escolar sus enojos, tristezas y frustraciones, pero no significa rechazo hacia este, sino contra lo que representan: la autoridad (profesores o compañeros).

El educador debe desarrollar un vínculo de apoyo y confianza, permitiendo utilizar su cuerpo y sus capacidades motrices y proporcionando objetos atractivos y adecuados. Le debe dar la oportunidad de jugar con el otro, de hablar. El pequeño podrá tolerar la espera, no sentirá abandono, ni pérdida, sabrá que la espera será retribuida en presencia, en contacto y en juego.

El educando debe reforzar la autoestima y dejar que expresen sus sentimientos. Es de vital importancia para el niño recibir como premio elogios en cada buena acción realizada.

4.5 Abordaje terapéutico.

De acuerdo a la necesidad que presente el niño o la niña, será la intervención que se le brindará. Existen dos tipos de abordaje terapéutico, ya sea por ansiedad infantil o angustia de separación.

Ansiedad infantil.

Si la terapia es por medio de la psicoterapia, lo importante es darle un sentido a esa emoción y hacer comprender al niño qué le sucede, pues para él, no está del todo claro la razón de sentirse angustiado. Durante la terapia, se le ayuda a entender, por ejemplo, lo que hay detrás de su miedo a la oscuridad, de las figuras amenazantes, humanas o imaginarias (fantasmas, brujas, monstruos), lo que representan y cuál es su función. Esta técnica consiste en elaborar a que en su momento el pequeño comprenda el suceso, lo afronte y, progresivamente lo supere.

Lo primordial es resolver el núcleo de la ansiedad y no limitarnos a las manifestaciones clínicas, de lo contrario, podría suceder que el niño desplazará el síntoma a otra área de desarrollo.

Angustia de separación.

Por lo regular, se puede abordar el problema en casa. En el caso de los bebés, es recomendable ayudarlos a aumentar las distancias de los seres queridos por medio de la voz, conocido como apoyo verbal, este es un apoyo emocional, ya que, aunque no está la figura, está la presencia.

Así pues, cuando un niño empieza a llorar la madre puede intentar condicionarle la espera, incluso alargársela, no acudiendo inmediatamente al primer quejido del pequeño, sino esperar a que realmente sea un llanto reconocible como tal, acercándose a la habitación donde éste se encuentra, hablando en voz alta, clara, aguda, con tono interrogativo, dulce, juguetón y con cierta melodía musical.

De manera general, se puede decir que la presencia de una persona que brinde confianza, amor y tranquilidad, es indispensable para superar la angustia de separación.

La persistencia de cualquiera de los síntomas por más de dos semanas, puede indicar depresión. De ser así, el niño debe recibir ayuda psicológica, no solo en busca de alivio, pues el problema podría subsistir hasta la vida adulta.⁵¹

⁵¹Buj Pereda Ma. José. Psicopatología infantil. Barcelona, España. Ed. Horsori. 2007. p.19.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

El interés de esta investigación fue abordar la relación que guarda la ansiedad infantil con el bajo rendimiento académico de los escolares y mostrar diferentes enfoques que coadyuvan a encontrar la causa de la ansiedad infantil y el origen del bajo rendimiento escolar. Pues al contrario de lo que muchas veces se piensa sobre el por qué los alumnos bajan de calificaciones, no desean ir a la escuela, lloran al separarse de la figura de confianza y afecto, experimentan malestares físicos (dolores estomacales y cefaleas), etc. no es que sean “malos niños”, “hayan salido flojos”, “tengan pereza”, “falta de iniciativa”, “falta de confianza”, estén enfermos, quieran hacer “teatro” o simplemente chantajear para evadir sus responsabilidades escolares. Tales eventos son síntomas característicos de ansiedad o angustia infantil. La cual, cuando se presenta y no se le da el cauce adecuado termina influyendo en el rendimiento académico del educando. Esto es su vez, provoca presiones y malestares de tipo familiar por las calificaciones cada vez más bajas y las exigencias cada vez mayores. Además de que para la familia no es comprensible ni entendible el por qué de tal proceder de la niña o niño.

La ansiedad es sin lugar a dudas, determinante para que la niña o el niño puedan obtener resultados satisfactorios escolares, es necesario decir que cuando se habla de bajo rendimiento escolar, es ineludible evaluar lo que genera el estado de ansiedad y los efectos que produce.

Siendo así, la ansiedad en la mayoría de los casos se experimenta como una intranquilidad general, como un sentimiento de incertidumbre o una sensación de tensión, por lo que, podemos concluir que de los efectos que hoy vive intensamente el estudiante es el bajo rendimiento escolar.

Entonces, podemos decir que la ansiedad es la causa y a la vez efecto del fracaso escolar, pues los estudiantes fracasan porque se sienten ansiosos y su bajo rendimiento incrementa su ansiedad. De esta manera se interfiere en el aprendizaje y desempeño de los infantes.

Para obtener mejores resultados en el aula se sugiere que los profesores ante esta situación ayuden a los estudiantes con conductas ansiosas a establecer metas realistas, ya que estos individuos suelen tener dificultades para tomar decisiones acertadas. El profesor deberá enfocar el método de enseñanza, los medios y recursos didácticos (pizarrón, retroproyector, murales) a los distintos modelos de aprender de cada alumno.

Finalmente, este trabajo de investigación me permitió entender la naturaleza de la ansiedad, sus efectos y consecuencias en las conductas y desarrollo de habilidades, las cuales van desde un aspecto social, cultural, cognitivo y emocional que genera en el individuo la potencialización de sus capacidades o la limitación de las mismas.

Como profesionista en el área de la educación puedo expresar que es de suma importancia:

- Detectar y saber si alguno de los discípulos a cargo presenta algún trastorno de ansiedad. Para saber qué hacer y cómo llevarlo a cabo.
- Saber cómo identificarlo.
- Tratarlo de manera individualizada sin llegar a la exclusión.
- No mal interpretar las conductas del colegial ni tomarlas a nivel personal.
- No etiquetar y comparar con otros alumnos.
- Comprender que es algo que el que está padeciendo y sufriendo por mucho el educando.
- Tener claro que no todos los estudiantes responde de la misma forma ni rinden igual.
- Tener presente que no porque el aprendiz saque notas bajas en los exámenes, quiere decir que no sabe.
- Cuando exista bajo nivel académico se deben investigar las causas.

Como facilitadora en el área de la educación puedo indicar que es de suma importancia:

- A los padres de familia hay que tenerlos comunicados de todo lo que ocurra en la escuela con su hijo (a).
- Informarles de manera sutil pero específica la realidad que presenta el niño hacia dentro del salón de clases.
- Explicarles de forma amplia qué consecuencias puede traer la conducta del alumno.
- Detallar los riesgos que se pueden correr a nivel académico en caso de ignorar la problemática.

Como orientadora en el área de la educación puedo comentar que es de suma importancia:

- Brindarle una red de apoyo a los padres de familia y al alumno a nivel escolar.
- Explicarles qué es lo que está sucediendo con su hijo, las posibles causas y consecuencias.
- Darles un abanico de posibilidades sobre qué hacer.
- Orientarlos sobre los lugares dónde acudir para la solución de la problemática.
- Estar en contacto frecuente con el psicólogo que atiende a la niña o niño para intercambiar información y planificar un abordaje coordinado entre la familia, terapeuta y escuela.
- Dar seguimiento a la evolución del menor con el rendimiento académico, el nivel de ansiedad y su manejo.
- Entrevistas posteriores al alumno y padres de familia.

Por último, para que todo funcione de la mejor manera y existan favorables resultados es indispensable que el profesor o la autoridad del colegio que tenga a cargo la situación, esté en contacto frecuente con el psicólogo (a) que

atiende al niño para intercambiar información y planificar un abordaje coordinado entre la familia, escuela y el terapeuta.

Cabe mencionar que a partir de esta investigación se han generado en mí dos inquietudes que podrían tener una continuación en el estudio y génesis de la ansiedad infantil.

La primera se refiere a la necesidad de implementar en las instituciones educativas medios a través de los cuales se pueda identificar esta problemática desde sus inicios y proporcionar al infante el apoyo que le facilite la superación y manejo de dicha conducta.

Así mismo, esta iniciativa crea una alternativa a través de la cual se capacite al educador mediante talleres externos, que aborden los temas de ansiedad infantil, angustia infantil, detección, canalización y manejo de las mismas, además de que se oriente a los padres de familia en el manejo de este comportamiento, brindando así apoyo integral al infante.

Este trabajo requiere de una constante investigación que permita entender la naturaleza y las causas de la problemática que se vivencia.

Por otra parte, la siguiente inquietud, es la relación entre la ansiedad infantil generada por situaciones de rendimiento escolar y su posible correlación con lo que hoy en día el niño vive en el colegio y que ha llamado la atención a niveles institucionales, como lo es el bullying.

El bullying o acoso escolar no se ha establecido como causa del fracaso escolar en alumnos agresores, pero si se ha determinado como consecuencia tanto para las víctimas y provocadores, de la disminución del rendimiento escolar junto con un cambio en el comportamiento habitual de los alumnos.

En las víctimas de acoso escolar se encuentran daños físicos evidentes pero también daños sociales como la inhibición o el retraimiento, daños psicosomáticos como pesadillas, falta de apetito, trastornos gastrointestinales, etc., así como psicológicos (síntomas de depresión, ansiedad, frustración) y conductuales en forma de agresión, irritación o rutinas obsesivas.

Las peores consecuencias las sufre la víctima de bullying. Sufrir acoso escolar puede acabar en fracaso escolar, ansiedad anticipatoria o fobia al colegio, con lo que configura una personalidad insegura para el desarrollo óptimo de la persona, a nivel personal y social. Y la peor consecuencia de todas, el suicidio, como única vía para escapar de la situación.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Arrollo Garrido Saturnino. Teoría y práctica de la escuela actual. España. Siglo XXI de España Editores 1992 p. 47
- Beltán Llera Jesús. Psicología de la Educación. Barcelona , España. Ed. Boixareu Universitaria. 1995. pág. 239.
- Bengoechea Garín Pedro. Introducción a los aspectos teóricos conceptuales y didácticos de la Psicología evolutiva y Psicología de la educación. Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.1996 p.102.
- Buj Pereda Ma. José. Psicopatología infantil. Barcelona, España. Ed. Horsori. 2007. pág.19.
- Bulacio Juan Manuel. Ansiedad, estrés y práctica clínica. Buenos Aires. Ed. Akadia. 2005. p. 53.
- Butler Tom. 50 clásicos de la psicología. Barcelona, España. Ed. Sirio.2007. pág.151.
- C. Cerrillo Pedro. Libros, lectores y mediadores. España. Ed. De la Universidad de Castilla. La Mancha. 2002 p.58.

-
- Chávez Vera María Liliana. Correlación entre ansiedad y rendimiento académico en alumnos de 5° de preparatoria. México D.F. Universidad Salesiana. 1998. p. 6.
 - Chávez Vera María Liliana. Correlación entre ansiedad y rendimiento académico en alumnos de 5° de preparatoria. México D.F. Universidad Salesiana. 1998. p. 6.
 - Cía Horacio Alfredo. La Ansiedad y sus Trastornos. Manual Diagnóstico y Terapéutico. Buenos Aires, Argentina. Ed. Polemos. p. 40.
 - Cloninger C.Susan. Teorías de la personalidad. México D.F. Ed. Pearson. 2003. p47.
 - Consuegra Anaya Natalia. Diccionario de psicología. Bogotá Colombia. Ed. Ecoe. 2005. p.23.
 - D. Burns. Davis. Adiós ansiedad: cómo superar la timidez, los miedos, fobias y las situaciones de pánico. Málaga España. Ed. Paidós. 2006.
 - Dupont Villanueva Marco Antonio. Manual clínico de la ansiedad. México D.F. Ed. Ciencia y Cultura Latinoamericana. 1999. p.15.

-
- E.Woolfolk Anita. Psicología educativa. Universidad del Estado de Ohio. Ed. Pearson Educación 2006 p. 280
 - Flahety. Psiquiatría: diagnóstico y tratamiento. Chicago, Illinois, EE.UU. Ed. Panamericana. 1991. p 108.
 - Francisco Colín Ma. Del Carmen. Ansiedad preparatoria. Tlalnepantla, Edo. De México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. 2008. p.6.
 - Gordon Ann Miles. La infancia y su desarrollo. Estados Unidos de América. Ed. Delma Thomson Learning. 2000. pág. 157.
 - H. Cía. Alfredo. La ansiedad y sus trastornos. Buenos Aires. Ed. Polemos. 2002. p.46.
 - Harré Rom Diccionario de Psicología Evolutiva de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Paidós. 1990. p 47.
 - Lane lilley Linda. Farmacología en enfermería. Elsevier España. Ed. Hacourt. 2000. p.166
 - López – Ibor Aliño J.J.. Lecciones de psicología medica. Barcelona. España. Ed. MASSON. 1999. CAP XVII.p.281.

-
- López – Ibor Aliño J.J. DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Ed. MASSON. 1995. p. 117
 - López Domínguez Myriam Liliana. Ansiedad ante los exámenes. México D.F. Universidad Nacional Autónoma de México. 2001. p.5.
 - Lorenzo Quesada Antonio. Geografía E Historia. Volumen Práctico. Profesores de Enseñanza Secundaria. España.. Ed. MAD.2003 p.74.
 - M. Alonso Catalina. Aprendizaje y ordenador. Madrid. Ed. DYKINSON 2000 p.25 a 27.
 - M. Jaune Cecilia. Las fobias: todo lo que necesita saber de las fobias. Buenos Aires. Ed. Grupo imaginador de ediciones. 2004. p.24.
 - Marchesi Álvaro. Desarrollo psicológico y educación. 3. trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Madrid. Ed. Alianza. 2007. pág.163.

-
- Mardomingo Ma. Jesús. Psiquiatría del niño y del adolescente, método, fundamentos y síndromes. España, Díaz de Santos S.A.,1994 p.281.
 - Mata Sala Eduardo. Psicología evolutiva: teorías y ámbitos de investigación. Barcelona. Ed. Del Hombre, Anthropos. 1991 p. 110.
 - Muñoz-Repiso Isaguirre Mercedes. El sistema educativo español 2000. Centro de Investigación y Documentación Educativa (España). Madrid, España. Ed. Ministerio de Educación Cultural y Deporte.2000 p.46.p.23.
 - P.Sydney Duane. Teoría de la personalidad. Universidad del Sur de Florida. Ed. Thomson. 2002. Pág. 60
 - Penchasky de Bosh Lidia. El nivel inicial. Buenos Aires Argentina. Ed. Colihue. 1998 p.91.
 - Pulgar Burgos José Luis. Evaluación del aprendizaje en educación no formal. Recursos prácticos para el profesorado. Madrid España. Ed. Narcea 2005p.24.
 - R. Shaffer David. Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia. Madrid , España. Thomson editores S.A. de C.V. 2000 p.268.

-
- Ramírez Jasso Rocío Susana. Ansiedad en hijos de padres divorciados. México D.F. Universidad Salesiana. 2008. p.30.
 - Reyes Estrada. Pellicer de Flores Georgina. Domínguez Eyssautier Magdalena. Autoestima. Clave del éxito personal. México D.F. Manual Moderno. 2009. Cap. I p.1-6.
 - Rodríguez Sacristán Jaime. Psicología del niño y del adolescente. Ed. Universidad de Sevilla. Sevilla, España. Secretariado de Publicaciones 1998 p.140 - 559 a 561
 - Rubio Gil Ángeles. Formación de formadores después de Bolonia. Buenos Aires. Ed. Díaz de Santos. 2010 pág. 8.
 - Sadock Benjamín J., Sadock Virginia A.. Manual de Bolsillo de Psiquiatría Clínica. Nueva York University School of Medicine. Ed. Lippincott Williams and Wilkins. 2007.p152
 - Sainsbury M.J. Introducción a la Psiquiatría. Madrid. Ed. Morata. 1978. p 75.
 - Schaub Horst. Diccionario Akal de Pedagogía. Madrid, España. E.d. Akal S.A. 2001 p.12.

-
- Schunk Dale. Teorías del aprendizaje. México,D:F. Learning Theories an educational perspective.2a. edición 1997 p. 388
 - Stein Dan J., Hollander Erick. Tratado de los trastornos de ansiedad. Barcelona España. Psiquiatría editores. 2004. p. 3.
 - Suárez Richards Manuel. Psiquiatría en medicina general. Canadá. Ed. Polemos. 2004. p. 153.
 - T. Kennet, Henson, Ben F. Eller. Psicología educativa para la enseñanza eficaz. México D.F. Ed. Thomson 2002 p. 247.
 - Valdés Carmen Ana. El niño ante el hospital: programa para reducir la ansiedad hospitalaria. Universidad de Oviedo. 1988. pág.44.
 - Vázquez – Barquero José Luis. Las fases tempranas de la ansiedad. Barcelona España. Ed. Elsevier Masson.2007. p.160.
 - Weiten Wayne . Psicología: Temas y variaciones. México D.F. Ed. Cengage learning. 2004. pág. 614.
 - Wolfgang Bengel. Valoración y Psicoprofilaxis. España. Ed. Elsevier España 2007.pág.36.