



UNIVERSIDAD DE NEGOCIOS ISEC

**INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MEXICO**

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

**TESIS: RELACIÓN ENTRE RENDIMIENTO ESCOLAR Y NIVELES
DE AUTOESTIMA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

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

PRESENTA:

MARÍA LUISA GÓMEZ OCHOA

ASESOR; VICTOR MANUEL BECERRIL DOMINGUEZ

MEXICO D.F. MAYO 2012



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.

ÍNDICE

No.		Pag.
1	Resumen	3
2	Introducción	4
3	Capitulo 1 Rendimiento Escolar	6
4	Capitulo 2 Autoestima	44
5	Capitulo 3 Adolescencia	59
6	Capitulo 4 Método	90
7	Capitulo 5 Resultados	94
8	Capitulo 6 Discusiones y Conclusiones	101,103
9	Referencias	104
10	Anexos	107

RESUMEN

La etapa de la educación básica es un parte de la vida fundamental para que las personas logren las bases de su desarrollo, es una etapa que **permite desarrollar los conocimientos y habilidades básicas que sean los** fundamentos de la educación superior y la vida profesional, El cómo se curse esta etapa, sus logros y dificultades marcaran a la persona en su porvenir.

En la presente investigación se identificó la relación existente entre el nivel de autoestima y el rendimiento escolar, en una muestra de 121 alumnos de quinto y sexto grado de la Escuela Primaria Presidente Miguel Alemán en el D.F.

Para identificar el nivel de autoestima se empleó el inventario de Coopersmith modificado para adolescente, y para reconocer el grado de rendimiento escolar se tomó como referencia la primera evaluación parcial del ciclo 2011 – 2012. Los contenidos teóricos que sustentan el trabajo, versan sobre la autoestima, sus tipos y las características de éstos; el rendimiento escolar, sus determinantes y su importancia para un buen desarrollo socioemocional, y las características de la adolescencia y el desarrollo de la autoestima.

INTRODUCCIÓN

El rendimiento escolar ha sido motivo de estudio en el campo de la psicología por generaciones, sus causas, complicaciones y elementos que le hacen modificarse, son pertinentes para reconocerse y así poder identificar cómo los alumnos son sujetos de situaciones y posibilidades que le mejoran o perjudican sus resultados al enfrentar las labores escolares. Uno de los elementos a considerar para la mejora satisfactoria del rendimiento escolar tiene que ver con como el alumno se percibe así mismo al momento de desenvolverse en los diferentes ambientes familiares, sociales al igual que el escolar. Y aquí es dónde el nivel de autoestima pasa a ser un elemento a considerar en el desarrollo escolar, en sus diferentes etapas, de tal suerte que este factor es fundamental en la educación básica.

La importancia de este trabajo radica en poder reconocer cómo la autoestima de pautas al buen desarrollo escolar, considerando que cada estudiante debe desarrollar su potencial tanto cognoscitivo, físico, emocional y creativo; para conformarse como un ser integral. Y donde la autoestima se implica en todas las áreas del desarrollo.

Por lo anteriormente mencionado el presente trabajo tuvo como finalidad identificar cuál es la relación entre el nivel de autoestima y el rendimiento escolar en alumnos de quinto y sexto grado de educación primaria de la escuela Miguel

Alemán, identificando en el camino tres niveles de autoestima y relacionándolos con tres niveles de rendimiento escolar.

El cuerpo del trabajo está compuesto por un primer capítulo en el cual se describe la definición del rendimiento escolar, sus características, componentes y formas de identificarlo. En el segundo capítulo se desarrollan los conceptos de autoestima, sus niveles y características, en el tercer capítulo se desarrollan las características de la etapa adolescente desde el enfoque psicoanalítico de Peter Blos, y su vinculación con las características de los tipos de autoestima. En el cuarto capítulo se consideran los aspectos metodológicos de la investigación; para posteriormente describir resultados y conclusiones. De las cuales se desprenden las relaciones significativas encontradas en tres de los cuatro grupos entre el nivel de autoestima y el rendimiento escolar

CAPÍTULO 1

RENDIMIENTO ESCOLAR.

1.1 DEFINICIÓN.

A lo largo de la historia el rendimiento escolar o también llamado académico, ha sido definido de diversas formas, algunas de estas definiciones sólo consideran juicios de valores (bueno, malo, satisfactorio, insatisfactorio, alto, bajo..) que se expresa al final del proceso del aprendizaje, mientras que otras, abarcan los cambios que se generan en el sujeto durante el aprendizaje e incluyen aspectos cualitativos tales como la motivación hacia el aprendizaje, la personalidad del alumno (Álvarez, 1998).

Aguarío (1984) se refiere al rendimiento escolar como el resultado obtenido por los alumnos en pruebas de conocimientos, explica que dicho resultado se obtiene al aplicar unidades y normas objetivas de calificación expresadas en términos numéricos.

Alvés (citado en Acosta 2000) dice “El rendimiento escolar es el resultado de la enseñanza, que consiste en transformaciones esperadas en el pensamiento, en el lenguaje técnico, en la manera de conducirse y en las actitudes del alumno en relación con las situaciones y problemas que la materia le plantea”. También establece que se debe hacer una evaluación cuantitativa a tales transformaciones.

Aranda y García (1987) mencionan que el rendimiento escolar es una medida que intenta describir el grado de acierto y el grado de eficacia que logra un sistema educativo en el empleo de determinados recursos para cumplir con los objetivos de enseñanza previamente establecidos, para estos autores el rendimiento escolar se evalúa de acuerdo a las calificaciones que obtiene el alumno en cada uno de los objetivos del programa de estudios, tomando en cuenta que dicho rendimiento puede verse afectado por los materiales utilizados para cumplir con los objetivos de la enseñanza.

Baum (citado en Acosta 2000) considera que el aprovechamiento o rendimiento escolar es “El grado de conocimientos y habilidades que reconoce la sociedad posee un individuo de un determinado nivel educativo, la expresión institucional de ese grado cognoscitivo está en la calificación escolar, asignada al alumno por el profesor”.

Como lo plantea Acosta (2000), el concepto de rendimiento escolar se emplea de manera imprecisa, debido a que con este mismo concepto podemos referirnos a:

1. La exigencia del alumno por parte de la escuela.
2. La actividad del alumno.
3. El resultado de dicha actividad.
4. La aportación de la escuela a la sociedad, al estado, a la economía y a la ciencia.

El rendimiento escolar se refiere a un grado de aprendizaje, el cual se expresa en términos numéricos de acuerdo a los cambios que presenta el alumno a nivel de pensamiento, lenguaje, actitud y dominio en cierta materia, y en la cual intervienen variables de personalidad, fisiológicas, motivacionales y medio ambientales.

Son varios los factores que determinan si existe un adecuado rendimiento escolar o no, factores que a continuación se describirán.

1.2 FACTORES DETERMINANTES EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

El rendimiento escolar está determinado por una serie de factores que varían de acuerdo a las concepciones de cada autor. Ruiz citado en Castejón y Navas (1996) afirma que el rendimiento escolar está relacionado con muchas más variables de las consideradas habitualmente, como son, motivo de logro, esperanza de éxito, perseverancia, auto-concepto, estilo atribucional y orientación temporal-futura.

Por su parte Enstwistle (citado en Castejón y Navas 1996) considera al rendimiento escolar como el criterio final sobre el que inciden diversos factores de tipo individual, instruccional y contextual. En cuanto a estos factores, se han realizado diversas y recientes investigaciones en las que se les ha agrupado en tres categorías principales:

1. Los determinantes personales, (variables de tipo académico, intelectual, motivacional y autoconcepto).

2. Los determinantes escolares (institución educativa).

3. Las variables contextuales de tipo socio-cultural (el nivel cultural y el nivel económico de la familia).

Como ejemplo de lo anterior Castejón y Navas (1996) realizaron una investigación en la que relacionaban dos de las tres determinantes antes mencionadas, las personales y las de tipo socio-cultural con el rendimiento escolar, con lo que concluyeron que los niños con un promedio de edad entre 10 y 13 años, presentan una marcada relación entre las capacidades intelectuales, el rendimiento previo, el autoconcepto y la motivación con el rendimiento final, incluso mayor que con las variables de tipo sociocultural.

A su vez, Martínez (1980, como es citado en Castejón y Navas 1996) menciona que existen diversos factores que condicionan los resultados escolares de los individuos:

- Ψ Factores personales (capacidades intelectuales, aptitudes específicas).

- Ψ Factores de relaciones sociales (grado de integración e interacción que establecen los alumnos entre sí y con los profesores).

- Ψ Factores socioeconómicos y culturales derivados de la procedencia familiar.

- Ψ Factores ambientales producidos por los grupos de los que forma parte el estudiante, el clima escolar, influjo de las expectativas del profesor, el propio nivel de aspiraciones y la autoimagen.

López citado en Castejón y Navas (1996) señala al menos tres factores que influyen en el rendimiento escolar:

- a) Las características propias del sistema escolar.
- b) Las características del medio ambiente.
- c) Ciertos rasgos individuales de la edad en la que se encuentran los estudiantes.

Al respecto, Garanto (1998) considera relevante vincular al rendimiento académico con diversos factores:

- Ψ Los psicológicos: ligados a la persona: inteligencia, aptitudes, personalidad, autoconcepto y motivación, considerados como los más relevantes en el rendimiento escolar.
- Ψ Los sociológicos: relaciones con el ambiente extraescolar del alumno, de tipo cultural, familiar y socioeconómico, considerados como los más débiles predictores del rendimiento académico.

- Ψ Los didácticos: relacionados con el ambiente escolar, como el profesor, el clima del aula, los métodos de enseñanza, las técnicas de estudio y las pruebas objetivas del rendimiento escolar

En resumen, los autores consideran al rendimiento escolar como un constructo complejo y multidimensional, es decir, no es fácilmente reducible y además mantiene correlaciones significativas con numerosas variables. Wittrock (1997) considera que en el estudio actual del proceso enseñanza-aprendizaje, los procesos del pensamiento es decir lo que los alumnos piensan, sienten, creen, dicen o hacen, juegan un papel primordial en los resultados del rendimiento escolar; considerándolos como las percepciones que tienen los alumnos de la enseñanza, la atención que el docente preste, la motivación y las atribuciones para el aprendizaje así como sus procesos afectivos.

En este apartado se mencionaron los factores que influyen en el desarrollo del rendimiento escolar, a continuación se mencionarán aquellos factores que pueden llegar a ser responsables del bajo rendimiento escolar.

1.3 BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR.

El bajo rendimiento escolar es uno de los problemas que más preocupan a padres y maestros. El impacto psicológico para el niño que presenta bajo rendimiento escolar es de sufrimiento y puede dejar secuelas importantes en su desarrollo que

pueden afectar a su calidad de vida, los costos económicos y sociales del problema son enormes (Oyola, 2000).

El autor antes mencionado, expresa que el bajo rendimiento escolar se produce por varios motivos, siendo causado en la mayoría de las veces por varios factores. Estas causas se agrupan en cuatro grandes áreas, factores biológicos, psicopatológicos, pedagógicos y socioculturales. Los factores biológicos y psicopatológicos son de tipo personal. Los factores pedagógicos y socioculturales dependen fundamentalmente de factores externos que actúan sobre el niño.

1.3.1 Factores biológicos y físicos.

Son todos los trastornos orgánicos que interfieren el normal aprovechamiento escolar. Los factores físicos hacen referencia a fallas en el sistema anatomofisiológico del niño y de su salud física, como pueden ser:

Trastornos sensoriales. Los trastornos de visión y de audición son muy frecuentes en los niños impidiendo un normal aprovechamiento escolar y siendo la causa de un bajo rendimiento escolar. Existen trastornos auditivos que impiden al niño seguir las explicaciones del maestro. Muchas hipoacusias pasan desapercibidas, no siendo adecuadamente diagnosticadas e impidiendo un adecuado aprovechamiento escolar. No solo se acompaña de dificultades atencionales, sino con frecuencia afectan al lenguaje oral y lecto-escritor. Del

mismo modo son frecuentes el déficit visual como la miopía, el astigmatismo o la ambliopía, que pueden pasar desapercibidos en la escuela.

Trastornos somatofisiológicos. Las enfermedades clínicamente tratables pueden producir serias interferencias en el rendimiento escolar, bien por la necesidad de intervenciones quirúrgicas o estancias prolongadas en el hospital o por las limitaciones que su evolución impone al niño que la padece. Algunas enfermedades que con más frecuencia causan déficit de rendimiento escolar son: epilepsia, cardiopatías y hepatopatías. Pero hay trastornos de tipo subclínico, que pasan desapercibidos la mayoría de las ocasiones y que generan un descenso en el rendimiento escolar del niño. Una dieta inadecuada, carente del adecuado aporte proteínico o vitamínico, puede causar más estragos en el rendimiento escolar que muchas enfermedades de mayor entidad.

Factores neurofuncionales. En muchas ocasiones el bajo rendimiento es producido por una lesión o disfunción menor en el sistema nervioso central que produce lo que se ha denominado como trastornos de aprendizaje que se define como un rendimiento escolar insuficiente en alumnos, causado por disfunción cerebral, pese a ser intelectualmente normales.

Factores Psicopatológicos o Comportamentales Entre un 30% y 50% de los problemas en los casos de rendimiento escolar se deben, a factores emocionales. Este porcentaje es aún mayor entre adolescentes, cuyo rendimiento académico está muy mediatizado por factores afectivos que interfieren los resultados y calificaciones que hasta el momento habían sido satisfactorias. Los trastornos psicopatológicos o comportamentales son mejor tolerados por la familia que un mal rendimiento. Un estado emocional alterado, puede ser la tapadera del descenso de la productividad y capacidad de aprendizaje del alumno. Los factores de tipo psicopatológico que pueden producir bajo rendimiento escolar son muy variados. Entre estos se encuentran los siguientes 4 grupos:

1. Depresiones juveniles.

Según Oyola (2000), los síntomas depresivos se caracterizan por rasgos de inhibición, tristeza e ideas de suicidio. La identificación de los procesos cognitivos y de respuesta, así como la pérdida de concentración, son síntomas típicamente depresivos, que interfieren el aprendizaje escolar, con un descenso a veces masivo, de las calificaciones. En la adolescencia es muy frecuente el bajo rendimiento asociado a estados depresivos. Se presenta en muchos casos un cuadro subdepresivo dónde la pérdida de rendimiento es una manifestación, junto con trastornos emocionales y comportamentales (pérdida de autoestima, fluctuación del humor, insomnio, tristeza...) que no llegan a alcanzar los niveles de una depresión, pero impiden al estudiante obtener un nivel de eficiencia normal en sus estudios.

2. Conductas de evitación escolar.

Las conductas de evitación escolar, para Oyola (2000) pueden ser definidas como cuadros de rechazo hacia la escuela asociados a dificultades emocionales. Genéricamente dichas conductas se dividen en fobias escolares y desadaptación escolar. Ambos cuadros afectan indirectamente al rendimiento escolar, ya que el niño rechaza el marco escolar y las enseñanzas que le son impartidas.

- Ψ Las fobias escolares: Los niños con fobias escolares presentan un rechazo activo hacia la escuela, con conductas de miedo y negativas de asistir a las clases.
- Ψ Desadaptación escolar: es un rechazo a la escuela por factores relacionados con esta, factores como son la personalidad del profesor, la interacción en el aula, pueden provocar un sentimiento de desadaptación del niño dentro del aula. La desadaptación escolar casi siempre está producida por factores escolares, pero puede suceder que este cuadro se manifieste como respuesta a las dificultades de adaptación familiar.

3. Trastornos de personalidad.

Para Oyola (2000) estos se agrupan en tres grandes rasgos que son la neurosis, psicosis y las psicopatías:

- Ψ Neurosis: son conflictos intrapsíquicos que al proyectarse sobre el ámbito escolar producen pérdida de rendimiento, generalizado o selectivo.
- Ψ Psicosis: se caracteriza por una pérdida de la identidad y de control de la realidad inmediata, lo que limita el aprendizaje escolar.
- Ψ Cuadros psicopáticos o personalidades extrañas: pese a tener una inteligencia normal o elevada, los niños con personalidad extraña se caracterizan por conductas de desajuste familiar escolar y social. Estos cuadros son más frecuentes en adolescentes.

4. Conflictos educativos.

Con cierta frecuencia, el bajo rendimiento escolar está provocado por manifestaciones psicopatológicas de menor entidad ligadas a la deficiente manipulación educativa en el seno familiar. Las actitudes de sobreprotección por parte de los padres provocan un desajuste escolar con pérdida de rendimiento, Oyola (2000).

1.3.2 Factores pedagógicos.

Es consecuencia también del adecuado o inadecuado planteamiento organizativo y pedagógico del sistema educativo y del centro escolar. Uno de los componentes decisivos para EL alumnado es el proceso de enseñanza aprendizaje que se dan en el aula como puede ser la utilización de una u otra metodología, el uso de recursos educativos apropiados, el clima del aula, el modo de evaluar, la selección de contenidos, la propuesta educativa, la propuesta de actividades, son elementos

que determinarán un determinado carácter al quehacer del grupo (profesor/alumnos).

Los resultados desfavorables en el aprendizaje se justifican aludiendo a cuestiones externas, como el nivel económico o el ambiente cultural y familiar de los niños. A veces se escuchan expresiones como estas: *“les cuesta trabajo aprender a leer y escribir porque en la comunidad dónde viven casi nadie sabe”, “tienen problemas de nutrición, por eso no aprenden”, “su rendimiento ha sido muy bajo, seguramente porque la familia está muy desintegrada”*.

Otros factores observados son los pedagógicos y del tipo de sistema educativo como causantes de un rendimiento inadecuado en el niño. Algunas de las causas pedagógicas más importantes son las siguientes:

a) La comunicación en el aula.

La comunicación en el salón de clases se define como el conjunto de los procesos de intercambio de información entre el profesor y el alumno y entre los compañeros entre sí, con el fin de llevar a cabo dos objetivos: la relación personal y el proceso de enseñanza-aprendizaje. En toda comunicación que se da en el aula existe una interacción entre el profesor y los alumnos.

Existen tres tipos de interacción que se producen en el aula que son los siguientes:

1. Profesor - Alumno (bidireccional): Entre alumno y profesor se establece una relación horizontal en la que se genera un diálogo constructivo y un clima de confianza. Permite que el alumno aprenda de forma activa y significativa posibilitando al profesor conocer los intereses, los conocimientos previos, para poder ser guía de todo el proceso enseñanza-aprendizaje. La naturaleza de este tipo de interacción es muy motivante para él alumnado a la vez que productiva para dicho proceso.

2. Profesor-Alumno (unidireccional): Debido al único sentido en la direccionalidad del discurso podríamos afirmar que no encontramos en un mismo plano al profesor, emisor de información, y al alumno, como receptor pasivo de la misma. Por este motivo se entiende, que utilizado puntualmente puede ser funcional para transmitir información que se hace necesaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Alumno - Alumno: Es necesaria, al igual que la anterior, para el aprendizaje y en consecuencia para el crecimiento personal, fomenta la socialización y ayuda a definir la personalidad propia de cada alumno en interrelación con sus iguales. Posibilita que en el seno del propio alumno se establezcan las normas que lo rijan adquiriéndose valores y generándose actitudes. Supone una fuente de

enriquecimiento producida por los propios alumnos y para estos mismos, el docente es el encargado de regular todo el conjunto de acciones, tareas y actividades realizadas en clase, con el objeto de facilitar el aprendizaje, el vehículo fundamental a través del cual el profesor hace esto, es la comunicación, en este sentido, puede afirmarse que él es quien regula constantemente el funcionamiento del sistema comunicativo en el aula en sus diversas facetas. Los profesores ejercen un control sobre diferentes aspectos del sistema comunicativo en clase, controlan los canales de comunicación, abriéndolos o cerrándolos, controlan la cantidad de conversación pidiendo a los alumnos que hablen o se callen.

En definitiva, puede afirmarse que el profesor es el encargado de controlar quién, cómo y cuándo puede participar en el flujo del aula. En este sentido el profesor habitualmente es el encargado de:

- Ψ Distribuir los turnos de palabras y de designar a los hablantes: esta es una característica que distingue específicamente a la interacción en el aula de la secundaria de la que se realiza en otros niveles educativos superiores.
- Ψ Seleccionar el asunto que se va a tratar (el tema de la clase, dudas de los alumnos, etc.)
- Ψ Distribuir el uso de los recursos y del espacio dentro del aula, designando a las personas que pueden utilizarlos, las normas y condiciones de uso, los momentos para su empleo, etc.
- Ψ Delimitar el uso del tiempo, indicando cuando se deben comenzar y terminar las distintas secuencias o actividades.

En todas las interacciones, se envía y se recibe un mensaje algunas veces, los profesores creen que sólo mandan un mensaje, pero su voz, las posiciones de su cuerpo, las palabras que usan y los gestos expresan diferentes mensajes.

Los alumnos en el aula no tienen un papel meramente receptor en primer lugar porque son activos “interpretadores” de todos los sucesos que se producen en el aula ya sea en los contenidos que explica magistralmente el profesor, ya sea en los métodos que utiliza el profesor, ya sea en las diferencias de enfocar la clase los distintos profesores, ya sea en las relaciones que se establecen entre ellos y los profesores es decir, dotan de significado y sentido al quehacer cotidiano que se expresa en el aula, y esta forma de asimilar influye en lo que aprenden y cómo lo aprenden pero también en lo que expresan y cómo lo expresan entonces, podemos encontrar aulas caracterizadas por una apatía casi absoluta, o grupos que son muy participativos en cualquier dinámica.

b) Los estilos de enseñanza del profesor.

El estilo se define como un conjunto de orientaciones y actitudes que describe las preferencias de una persona cuando interactúa con el medio.

Las diferentes tipologías de estilos de enseñanza de los profesores han dado lugar a modelos tomados como marcos de referencia con los que el profesor puede identificarse o ajustarse según su comportamiento docente.

Son varios los autores que han dado diferentes clasificaciones o tipologías como los que se presentan a continuación: Lippit y White citados en Oyola (2000) hablan de tres estilos:

Ψ Estilo autocrático, estilo democrático, estilo laissez-faire:

Son aquellos profesores que deciden por sí solos todas las actividades o tareas a realizar, es decir, son ellos quienes toman todas las decisiones, organizando y distribuyendo, incluso las actividades permaneciendo distantes al grupo en su realización y evaluando de forma individualizada. Son los profesores que planifican de acuerdo con los miembros del grupo, animando al grupo a discutir, decidir, programar y distribuir las actividades: sugieren diversos procedimientos, participan como un miembro más y evalúan los resultados en función del grupo.

Estos profesores se caracterizan por la falta de participación general, manteniéndose al margen lo más posible, dejando la iniciativa a los alumnos, y cuando se requiere su opinión intervienen para dar su consejo.

Anderson (citado en Oyola, 2000) propone dos estilos llamados:

Ψ Dominador integrador:

Fundamentalmente es una persona autoritaria que recurre normalmente a mandatos y disposiciones exigentes, imponiendo las órdenes a la fuerza y que no acepta ni considera las decisiones autónomas de los alumnos.

Él que es capaz de crear un clima social amistoso donde predomina el reconocimiento y el elogio, y no, la violencia; un ambiente donde la crítica es constructiva y objetiva, y se toman en cuenta las iniciativas personales de los alumnos.

Gordon (citado en Oyola, 2000) parte de la hipótesis de que un estilo de enseñanza está más condicionado por los grupos escolares y el sistema de enseñanza que por los profesores. El distingue tres tipos de estilos de enseñanza:

Ψ El tipo instrumental el tipo expresivo el tipo instrumental expresivo:

Propio de los profesores que orientan su actividad docente a los objetivos de aprendizaje y centrados en la dirección y autoridad.

Orientado a satisfacer las necesidades afectivas de los alumnos; el profesor se preocupa, sobre todo, por satisfacer al alumnado en lo referente a su rendimiento y a sus relaciones sociales.

Que es una mezcla de ambos y es propio de los profesores que pretenden combinar el interés por la enseñanza con su inquietud por las necesidades de los alumnos.

Bennett (citado en Oyola 2000) comprueba que las tipologías anteriormente mencionadas tienen una serie de deficiencias, este autor, en un intento de superar estas limitaciones elabora su tipología de la siguiente manera:

Ψ Progresistas o liberales:

Situados en un extremo, son los profesores considerados como serían aquellos cuyo comportamiento en el aula se reflejaría en características como integración disciplinar, motivación intrínseca, agrupamiento flexible, elección del trabajo por el alumno y cierta despreocupación por el control de la clase y el rendimiento. En relación con los aspectos directamente relacionados con los métodos de enseñanza aceptan las ventajas de los métodos formales para la adquisición de conocimientos básicos y la estructuración de entornos de aprendizaje que permitan una menor desorientación del alumno. Sin embargo, rechazan los métodos utilizados por sus compañeros con estilos formales para lograr la autodisciplina, el desarrollo personal del alumno, el equilibrio entre el trabajo individual y el colectivo y las mayores exigencias que conlleva el trabajo del profesorado.

Ψ Profesores catalogados como tradicionales o formales:

Se sitúan en el otro extremo y tienen características completamente opuestas a las anteriores: motivación extrínseca, elección mínima del trabajo por el alumno, agrupamiento fijo (clase total y trabajo individual) y preocupación por el control del rendimiento.

Ψ Estilos mixtos:

Se sitúan entre uno y otro extremo, son producto de la combinación de uno y otro estilo en grado diverso.

La disciplina que el profesor implanta en el aula, la motivación que brinda o no a los alumnos, la forma en que se comunica el docente con sus alumnos, la manera en qué se le evalúa, la didáctica que emplea para generar el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc. Todos estos elementos, pueden influir en el alumnado y en su rendimiento escolar.

c) Estilos de aprendizaje.

Oyola (2000) menciona que el término “estilo de aprendizaje” se refiere al hecho de que cuando queremos aprender algo cada uno de nosotros utiliza su propio método o conjunto de estrategias. Aunque las estrategias concretas que utilizamos

varían según lo que queramos aprender, esas preferencias o tendencias a utilizar más o unas determinadas maneras de aprender que otras constituyen nuestro estilo de aprendizaje.

No todas las personas aprenden igual, ni a la misma velocidad en cualquier grupo en el que más de dos personas empiecen a estudiar una materia todos juntos y partiendo del mismo nivel, nos encontraremos al cabo de muy poco tiempo con grandes diferencias en los conocimientos de cada miembro del grupo y eso a pesar del hecho de que aparentemente todos han recibido las mismas explicaciones y hecho las mismas actividades y ejercicios, cada miembro del grupo aprenderá de manera distinta, tendrá dudas distintas y avanzará más en unas áreas que en otras.

El estilo de aprendizaje, es la forma en que la información es procesada, se centra en las fortalezas y no en las debilidades, no existe correcto o incorrecto estilo de aprendizaje, la mayoría de niños muestran preferencia por los siguientes estilos básicos de aprendizaje: visual, auditivo, o sentir (tocar). La combinación de estilos de aprendizaje es normal. Oyola (2000)

Ψ Estilo de aprendizaje visual:

Cuando se piensa en imágenes (por ejemplo, cuando se ve en la mente la página del libro de texto con la información que necesitamos), la gente que utiliza el sistema de representación visual tiene más facilidad para absorber grandes

cantidades de información con rapidez. Visualizar ayuda además, a establecer relaciones entre distintas ideas y conceptos. Cuando un alumno tiene problemas para relacionar conceptos muchas veces se debe a que está procesando la información de forma auditiva o kinestésica. Los alumnos visuales aprenden mejor cuando leen o ven la información de alguna manera en una conferencia, por ejemplo, preferirán leer las fotocopias o transparencias a seguir la explicación oral, o, en su defecto, tomarán notas para poder tener algo que leer.

Ψ Estilo de aprendizaje auditivo:

Cuando se recuerda utilizando el sistema de representación auditivo, se hace de manera secuencial y ordenada, en un examen, por ejemplo, el alumno que vea mentalmente la página del libro podrá pasar de un punto a otro sin perder tiempo, porque está viendo toda la información a la vez, sin embargo, el alumno auditivo necesita escuchar su grabación mental paso a paso. El sistema auditivo no permite relacionar conceptos o elaborar conceptos abstractos con la misma facilidad que el sistema visual y no es tan rápido, es, sin embargo, fundamental en el aprendizaje de los idiomas, y naturalmente, de la música. Los alumnos auditivos aprenden mejor cuando reciben las explicaciones oralmente y cuando pueden hablar y explicar esa información a otra persona.

Estilo de aprendizaje kinestésico:

Cuando se procesa la información asociándola a nuestras sensaciones y movimientos, al cuerpo, se está utilizando el sistema de representación kinestésico. Se utiliza este sistema, naturalmente, cuando se aprende un deporte, pero también para muchas otras actividades, por ejemplo, muchos profesores comentan que cuando corrigen ejercicios de sus alumnos, notan físicamente si algo está mal o bien, o que las faltas de ortografía les molestan físicamente. El aprendizaje kinestésico también es profundo, se puede aprender una lista de palabras y olvidarlas al día siguiente, pero cuando uno aprende a montar en bicicleta, no se olvida nunca, una vez que sabemos algo con nuestro cuerpo, que lo hemos aprendido con la memoria muscular, es muy difícil que se nos olvide. Los alumnos que utilizan preferentemente el sistema kinestésico, necesitan por lo tanto, más tiempo que los demás, decimos de ellos que son lentos, esa lentitud no tiene nada que ver con la falta de inteligencia, sino con su distinta manera de aprender. Los alumnos kinestésicos aprenden cuando hacen cosas como, por ejemplo, experimentos de laboratorio o proyectos, el alumno kinestésico necesita moverse, cuando estudian muchas veces pasean o se balancean para satisfacer esa necesidad de movimiento. En el aula buscarán cualquier excusa para levantarse y moverse.

d) El trabajo en el aula.

Oyola (2000) menciona que la forma en que se organizan y dirigen las actividades de enseñanza en el aula generan a veces problemas educativos, sobre todo

cuando los niños están sujetos cada ciclo a cambios contradictorios que se reflejan en el trato personal, las estrategias y las finalidades de la enseñanza, así, cuando se inicia un ciclo escolar no es raro que los maestros expresen juicios como los siguientes: “se les olvidó todo en vacaciones”, “trabajar en equipo les cuesta trabajo”, “quisiera que participaran tanto como los del año anterior”, etc. Muchos de estos problemas fácilmente atribuidos a los niños, se deben en realidad a las formas de trabajo en el aula, por ejemplo, el maestro que afirma que los niños no pueden organizarse en equipo, seguramente ha recibido un grupo poco habituado a trabajar así, pero qué pasa si los niños están acostumbrados a trabajar de esta forma, sin duda el maestro puede organizar al grupo desde el primer día para trabajar en pequeños equipos.

Mientras que para un maestro es importante que los niños reflexionen sobre las causas de los acontecimientos históricos, otro profesor prefiere la memorización de fechas y nombres; o mientras que uno enseña el análisis de estructuras lingüísticas en enunciados, al otro le interesa que los niños utilicen el lenguaje oral y escrito para comunicar sus ideas, un ejemplo más se refiere al hecho de que muchos maestros estimulan la autoestima de sus alumnos, los tratan sin discriminaciones, prestan atención por igual a logros y errores en el aula en un ambiente de participación y libertad, mientras otros profesores no fomentan este ambiente.

e) Motivación en el aula.

Se entiende por motivación el conjunto de variables intermedias que activan la conducta y/o la orientan en un sentido determinado para la consecución de un objetivo, se trata de un proceso complejo que condiciona en buena medida la capacidad para aprender de los individuos, es lo que mueve a la persona en una dirección y con una finalidad determinada; es la disposición al esfuerzo mantenido por conseguir una meta.

Para conseguir que los alumnos aprendan, no basta explicar bien la materia y exigirles que aprendan, es necesario despertar su atención, crear en ellos un genuino interés por el estudio, estimular su deseo de conseguir los resultados previstos y cultivar el gusto por los trabajos escolares, ese interés, ese deseo y ese gusto actuarán en el espíritu de los alumnos como justificación de todo esfuerzo y trabajo para aprender.

Motivar es despertar el interés y la atención de los alumnos por los contenidos en la materia, excitando en ellos el interés de aprenderla, el gusto de estudiarla y la satisfacción de cumplir las tareas que exige.

f) Trato diferenciado de los alumnos.

Por lo regular este tipo de trato tiene que ver con los buenos y con los malos alumnos o bien de aquellos alumnos de los cuales el profesor tiene expectativas altas y de los que tiene expectativas bajas para dar un tratamiento diferenciado a cada uno de éstos.

El profesor tiene la costumbre de alabar a los buenos alumnos cuando se esfuerzan mientras los malos alumnos son criticados, esto puede llevar a los alumnos caracterizados como malos alumnos a sentir que tienen poco control sobre sus resultados académicos, lo cual a la vez puede traerles consecuencias tan problemáticas como: desarrollar un sentimiento y actitudes negativas hacia las tareas, mantener menos persistencia en el enfrentamiento con el fracaso y como consecuencia tener un índice mucho mayor de fracasos.

La situación puede ser más problemática para este tipo de estudiantes porque (además de diferenciarse tanto en la frecuencia como en el porcentaje total de críticas y alabanzas que reciben del docente) en ocasiones, el profesor puede reaccionar negativamente cuando obtiene un éxito inesperado que viola sus expectativas sobre el rendimiento previsto. Según Brophy (citado en Oyola 2000), los profesores, aunque normalmente tienden a considerar que este tipo de alumnos necesitan más estimulación y que los de expectativas altas, no acostumbran a aprovechar los éxitos momentáneos de estos niños para estimularlos y recompensarlos por sus logros.

Este mismo autor da un listado donde expone que, en relación con aquellos alumnos de los cuales tienen expectativas negativas, los profesores tienden a:

- Ψ Esperar menos tiempo por sus respuestas.
- Ψ Cuando su contestación es incorrecta, se les da directamente la respuesta acertada o a preguntarle a otro alumno, en vez de ofrecerle una nueva oportunidad, bien sea repitiéndole la pregunta, dándole pistas que lo orienten o haciéndole una nueva demanda.
- Ψ Criticarlos con más frecuencia por sus fracasos.
- Ψ Alabarlos menos veces por sus éxitos.
- Ψ Prestarles un menor nivel de atención e interaccionar menos con ellos.
- Ψ Hacerles menos preguntas.
- Ψ Sentarlos más lejos de donde se sitúa él.
- Ψ Exigirles menos.
- Ψ Interaccionar con ellos de una manera distinta.

g) Organización y funcionamiento de la escuela.

Para que los alumnos de una escuela logren aprendizajes satisfactorios es necesario que el director y los maestros compartan propósitos educativos y metas comunes, intercambien experiencias y comenten los problemas de enseñanza que surgen en el aula y en la escuela; habrá que analizar a que se deben, pues el

hecho de no comentar los problemas, de no acordar metas comunes genera un ambiente de aislamiento que impulsará a cada maestro a trabajar por su lado.

En las reuniones los maestros pueden comentar experiencias y problemas relacionados con la enseñanza, proponer objetivos comunes y diseñar las estrategias a seguir colectivamente, el Consejo Técnico, por ejemplo, es un espacio favorable para la formación y actualización de los maestros.

También, algunas investigaciones muestran que muchos problemas de aprendizaje se derivan del tiempo insuficiente que se dedica a la enseñanza, debido principalmente a que se invierte en organizar festivales, atender asuntos administrativos, llevar las cuentas de la cooperativa y formar a los alumnos al entrar y salir del edificio escolar.

En el aula, parte del tiempo se dedica a pasar lista, llamar reiteradamente a la disciplina, revisar la tarea, etc. a lo que hay que añadir las repetidas veces que los maestros abandonan el salón para atender diversos asuntos.

h) Masificación del aula.

Aunque el descenso paulatino de la natalidad y la mejora del nivel de vida aún no ha propiciado una disminución del ratio profesor/alumno en las escuelas, el tamaño del grupo con el cual trabaja un profesor llega a influir para una atención adecuada para cada niño, así pues, los maestros tienden a manifestar más paciencia con los malos alumnos cuando trabajan a nivel individual o con pequeños grupos, que cuando lo hacen en grandes grupos donde, generalmente,

tienen que seguir un ritmo y no pueden esperar tanto tiempo para dar una individualización de la enseñanza lo que puede llegar a propiciar bajo rendimiento en algunos alumnos por falta de atención de los profesores hacia con estos.

i) Excesiva movilidad del profesorado.

Este fenómeno propicia una dispersión en la enseñanza ya que al no haber una continuidad de un mismo estilo de trabajo en una materia en específico y con un grupo también en específico, al cambiar continuamente de profesores o bien no contar en absoluto con la presencia activa de un profesor, esto llega a entorpecer más a los escolares que tienen dificultades de aprendizaje, por lo que es preciso señalarlo como un factor etiológico susceptible de crear también bajo rendimiento escolar.

j) Asesorías personalizadas.

Es posible que cuando un alumno tuviera un fracaso parcial en solo un área o en algunos aspectos concretos, saldría rápidamente del problema si su profesor mantuviera con el una relación realmente personalizada, por lo general, los profesores justifican el por qué no pueden dar asesorías personalizadas a los alumnos asintiendo o sonriendo y dando por prácticamente imposible este asunto, pero sabiendo todos que eso es posible.

“Tengo más de treinta alumnos y tengo que darles clase a todos” Estas son algunas de las frases que suelen decir los profesores a los padres de los niños

que acuden a visitarlos cuando son llamados o cuando los padres aprecian una situación problemática.

Sin duda alguna, es una cuestión muy importante el atender a cada alumno según su ritmo de aprendizaje, el profesor debe conocer a cada alumno y sus posibilidades, y adecuar la enseñanza a cada uno.

Es cierto que es una meta para bastantes profesores y bastantes centros de educación; para otros tal vez sea algo imposible de conseguir, bien por la masificación del propio centro o por el número de alumnos por aula.

Piénsese que habitualmente, en un aula donde hay muchos niños, lo que suele ocurrir es que se impone un programa general, que se explica a todos; aquellos que no lo entiendan, por sus limitaciones de capacidad o por venir de un ambiente sociocultural desfavorecido, verán crecer aún más sus dificultades y sus diferencias, con lo que cada vez más se alejarán del grupo de clase, al que “por mayoría” el profesor le prestará más atención siguiendo su ritmo, aun siendo consciente de que existe un grupo que no sigue la clase y que fracasará ese curso, pero ¿qué puede hacer?, sin duda, a muchos profesores les angustia esta situación, en la que, desde los primeros meses del curso, observan como aquel o aquellos alumnos se alejan en conocimientos de los demás, son condiciones de fuerza mayor que por sí solo el profesor no puede afrontar y resolver: quisiera dar

esa enseñanza personalizada, pero su esfuerzo, su tiempo y esas otras condiciones se lo impiden.

k) Comunicación entre padres y maestros.

Investigaciones han mostrado que los niños mejoran en la escuela cuando los padres tienen comunicación frecuente con los maestros y además se involucran en las actividades de la escuela, hay diferentes maneras en que los padres y maestros pueden comunicarse el uno con el otro, en lugar de seguir el calendario de juntas entre padres y maestros programadas por la escuela.

Es recomendable que los padres asistan a la primera reunión al principio del año escolar para tener presentes las demandas y expectativas que tiene el profesor respecto al grupo, así como las exigencias escolares que solicitará tanto de alumnos como de los padres de familia.

Las llamadas telefónicas y visitas al salón de clases son también otras maneras de cooperar con los maestros y mantenerse informado sobre el progreso de sus niños, también otra opción es preguntar sobre el tiempo y forma adecuada para contactar al maestro, los maestros aprecian saber que los padres están preocupados e interesados en el progreso de su niño y esto ayudará a tener una comunicación efectiva.

Las juntas entre padres y maestros, como ya se mencionó, generalmente son programadas. Cuando se entregan las primeras calificaciones del ciclo escolar los padres y maestros tienen una oportunidad para hablar personalmente sobre los alumnos, estas juntas entre padres y maestros es una buena oportunidad para establecer una comunicación efectiva para todo el año escolar.

I) Cambios de escuela.

El colegio supone un proceso de adaptación e identificación por parte del niño cuando por exigencias familiares se produce un cambio de colegio se pueden presentar problemas o dificultades de adaptación y rendimiento por parte de los mismos a las nuevas exigencias planteadas por la nueva escuela y profesores con los cuales tendrá que acostumbrarse.

1.3.3 Factores socioculturales.

Sobre los factores socioculturales Oyola, (2000) dice que los niños que viven en un ambiente escolar poco estimulante perciben la cultura como algo secundario y poco motivante, al contrario de lo que sucede entre los escolares con un entorno familiar con mayores intereses de información, en la elevada tasa del bajo rendimiento escolar, fracaso escolar y deserción hay que culpabilizar al sistema social en alguna medida.

El agente que con mayor frecuencia producen el bajo rendimiento desde la perspectiva sociocultural es:

Ψ Ambiente sociocultural poco estimulante

El riesgo del bajo rendimiento escolar es mucho más elevado en los niños cuyo contexto familiar tiene un bajo nivel de formación cultural. Cuando el niño ingresa a la escuela, no parte de un momento cero, sino que sus características están condicionadas por su entorno familiar, los padres con mayor formación cultural transmiten un mensaje que favorece la motivación hacia el conocimiento.

Ya que identificamos cuales son las causas que pueden provocar un bajo rendimiento en los alumnos es importante conocer ahora cuales son las consecuencias que esto podría ocasionar, las cuales se describen a continuación.

1.4 CONSECUENCIAS DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR.

Rodríguez (1999) menciona que el alumno no permanece indiferente ante el bajo rendimiento escolar que tiene. No cumplir en los estudios y tener calificaciones bajas y reprobatorias es mucho más que el simple hecho de no llegar a un mínimo en la escala de calificaciones.

Este mismo autor menciona que los alumnos muchas veces tienden a culpabilizarse, esta evidencia de culpabilidad se alimenta o incrementa con el sentimiento de que no está cumpliendo con las expectativas de sus padres y profesores, el lugar que ocupan estos sentimientos de culpa en el mundo del alumno tiene importantes consecuencias, a continuación se enlistan algunas de ellas:

Disminución del auto-concepto. Con las notas uno se juzga como alumno y como persona.

Disminución de la motivación. Si se tienen malas calificaciones puede bajar la motivación en los alumnos.

El bajo rendimiento escolar provoca frecuentemente en los profesores la impresión (conscientemente admitida o proyectada defensivamente hacia otros) de que ellos han fracasado. Supone un cuestionamiento de su competencia pedagógica. También puede surgir en los profesores un rechazo hacia aquellos niños que no rinden lo esperado en su materia surgiendo el desinterés a su tarea como docentes y el rechazo de los adolescentes o niños.

Aumento de los problemas de disciplina. El alumno con bajo rendimiento también suele presentar más problemas de disciplinas, que suelen deteriorar la relación alumno-profesor.

También puede surgir el desinterés en los alumnos de bajo rendimiento en elaborar sus tareas y esforzarse por estudiar.

En la familia suele darse que cuando un joven presenta bajo rendimiento en sus estudios hay ciertos reproches de tipo afectivo al hijo, como es el comparar su respuesta en los estudios “con todo lo que hacen por él.”

Frustración: El hecho de que los alumnos no puedan alcanzar una meta que se habían propuesto como el tener un rendimiento satisfactorio puede ser causa de frustración en los estudiantes.

La huída. A los estudiantes con bajo rendimiento escolar les resulta odioso el estudio, pero igualmente inaceptable le resultan las consecuencias de no estudiar, como son los castigos y las represiones en casa o en la escuela. El alumno puede dar una falsa salida a esta situación conflictiva, como es el huir de casa o huir de la escuela.

Es importante no sólo conocer las causas que afectan el rendimiento escolar y las consecuencias que puede traer el tener un bajo rendimiento, sino que de igual manera hay que saber como es que podemos detectar o evaluar el rendimiento de los alumnos para de esta manera tomar medidas al respecto, el siguiente apartado nos habla de esta evaluación del rendimiento.

1.5 EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR.

Se considera a la evaluación como la recopilación de datos acerca de los conocimientos adquiridos, mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje, que sirven para determinar las calificaciones del aprovechamiento (Rodríguez y García, 1999).

Rodríguez y García (1999) consideran la evaluación como un indicador importante del progreso de la enseñanza y el aprendizaje ya que permite conformar una buena imagen del lugar en que se encuentra el alumno y de la manera en que se esta adelantando, tiene por lo tanto importancia fundamental para la enseñanza eficaz del maestro y a ala vez para el aprendizaje eficaz del alumno.

López (citado en Castejón y Navas, 1996) menciona que la evaluación del rendimiento escolar se puede ver a partir de dos formas diferentes:

La primera está en función de los conocimientos escolares adquiridos previamente y se realiza mediante calificaciones escolares que permiten la aprobación o reprobación de las materias que componen el currículo (siendo éste un rendimiento suficiente).

La segunda se hace tomando como punto de referencia la capacidad intelectual del niño, evaluando los avances con base en las habilidades y capacidades reales del alumno (éste es el rendimiento satisfactorio).

Brueckner (citado en Rodríguez,1999) plantea 2 métodos de evaluación uno cuantitativo, numérico centrado en pruebas y uno cualitativo, donde es posible medir la participación, conducta, asistencia e integración del individuo al medio escolar.

Los criterios de evaluación para el rendimiento escolar pueden variar de una institución educativa a otra, esto se verá determinado por las características, políticas, normas, valores, criterios y tipo de educación de cada escuela.

De manera general la ejecución en la escuela se evalúa tomando en cuenta la realización de exámenes que abarca cierta extensión de un curso, a partir de los cuales se demuestra mediante calificaciones y la consecuente aprobación o reprobación del grado escolar correspondiente, la adquisición de los conocimientos que establecen los contenidos de los programas escolares.

Sin embargo, a pesar de que se sabe que los exámenes no representan una medida válida y confiable para establecer el nivel de conocimiento de un alumno, o del número de estudiantes que merecen pasar o reprobado, son las técnicas más utilizadas en el contexto escolar mexicano. Hadad citado en Rodríguez (1999).

Este autor, de igual manera critica los métodos tradicionales ya que no toman en cuenta varios elementos que influyen en el grado de rendimiento escolar, tales como:

1. Falta de objetividad en la evaluación.
2. No se toman en cuenta fenómenos económicos, sociales, políticos y afectivos en el desarrollo escolar del alumno.
3. La evaluación depende de la media del grupo y no de su desarrollo individual.
4. Se toman en cuenta la evaluación final, pero no se evalúa el proceso.

Pansza (citado en Rodríguez, 1999), parte de la idea de que la evaluación debe tener como meta que tanto profesores como alumnos cobren conciencia, no únicamente de lo aprendido durante el curso, sino de la forma en que se aprendió y sobretodo, de la posibilidad de recrear esta experiencia en nuevas situaciones de aprendizaje, los instrumentos que se seleccionen para dicha evaluación deben ser lo más sistemáticos, flexibles y dinámicos posibles, además capaces de rescatar la experiencia y la participación de todos los elementos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De igual manera se menciona que se debe tomar en cuenta y poner mayor atención al desempeño académico del alumno y a su rendimiento escolar,

tomando en cuenta las características personales del alumno, sus inquietudes, intereses, habilidades e interacción, haciendo una evaluación cualitativa e individual, que no limite al alumno a una categoría numérica que corresponda como referencia a la comparación de un grupo determinado.

Para concluir y ya que se conocieron las características del rendimiento escolar ahora se dará paso a describir uno de los elementos que se considera tiene relación con el desarrollo del desempeño escolar, este elemento es la comprensión lectora y forma parte de los factores determinantes en dicho rendimiento escolar, por tal motivo es importante realizar su descripción ya que así podremos determinar que tanta relación existen entre estos dos conceptos.

CAPÍTULO 2

AUTOESTIMA

Toda persona tiene en su interior sentimientos, que según su personalidad puede manifestarlos de diferentes formas. En muchas ocasiones estas manifestaciones dependen de muchos factores, como el lugar, su estado anímico, su estado físico y de salud; estos pueden influir positiva o negativamente en la formación de la persona y con ello determinar lo que se denomina autoestima. Esta ha sido estudiada por diferentes autores y en diferentes momentos, a continuación se realiza una semblanza de antecedentes, sus definiciones, su desarrollo a nivel personal y sus tipos.

2.1 ANTECEDENTES

La autoestima ha sido abordada desde diferentes perspectivas teóricas en el surgimiento y desarrollo de la psicología, de tal suerte que W. James en 1890 (en Branden, 1995) describió que existía un sentimiento que era dirigido hacia uno mismo y que este depende de lo que queremos ser y hacer. Y que está determinado por nuestra realidad y potencialidades.

Freud en 1914 (citado en Branden, 1995), había sugerido que la causa del poco “amor propio” era que el niño descubría que no podía tener relaciones con su madre y esto lo conducía el sentimiento de impotencia. El amor propio fue

abordado por Freud para identificar los sentimientos con uno mismo dentro de la complejidad de la teoría psicodinámica.

Un seguidor de Freud, Alfred Adler en 1927 (Branden, 1995) sugirió que las personas experimentamos en diferentes momentos de nuestra vida sentimientos de inferioridad y que estos devienen desde el nacimiento pues no nacemos siendo adultos maduros. Estos sentimientos de inferioridad, determinó Adler, al ser superados permiten al ser humano llegar a un desarrollo óptimo para lograr un vínculo social aceptable y dejar la sensación de indefensión propia de nuestra naturaleza humana.

2.2 DEFINICIÓN.

Con los antecedentes anteriores ya se plantean indicios de la definición del concepto autoestima: lo que siente uno mismo, por uno mismo.

En etapas más recientes del desarrollo de la psicología encontramos tanto perspectivas teóricas como diversos autores que describen a la autoestima.

En los años cincuenta, Newcomb (Villa Pola, 1997) indica que la autoestima es la percepción de sí mismo dentro de un marco referencial. Maslow (1956 citado en Villa Pola, 1997) describe a la autoestima a partir de su dimensión afectiva “solo podemos respetar a los demás cuando se respeta así mismo, solo podemos dar cuando nos damos a nosotros mismos, solo podemos amar cuando nos amamos a nosotros mismos”.

Brisett en 1972 (citado en Villa Pola,1997) considera que la autoestima comprende dos procesos psicosociales distintos: la autovaloración, a la cual refiere como un sentido de seguridad y mérito personal en un individuo como persona, y la autoevaluación, a la cual refiere como la realización de un juicio consciente de la significancia social del Yo. Martínez en 1980 (como es citado en Villa Pola, 1997 define a la autoestima como el sentido de verse bueno y valioso ante situaciones sociales, lo cual deriva en confianza y seguridad en sí mismo.

Para 1985 Musitu, (citado en Villa Pola, 1997) considera que el autoestima expresa el concepto que una persona tiene de sí mismo de acuerdo a las cualidades que proviene de su experiencia, vistas estas cualidades como positivas o negativas, la autoestima se presenta como un producto final del proceso de autoevaluación y esto dará como resultado el nivel concreto que posee una persona en términos cualitativos y cuantitativos de autoestima.

Rosemberg en 1986 (citado en Villa Pola, 1997) define a la autoestima de una manera más concreta al identificar a los pensamientos y sentimientos de la persona en referencia hacia sí mismo como objeto.

Un cambio considerable del concepto es el que desarrolla Rodríguez en 1988. Al concebir a la autoestima como un producto de múltiples relaciones en orden jerárquico de los siguientes elementos:

- Autoestima
- Autorrespeto
- Autoaceptación

- Autoevaluación
- Autoconcepto
- Autoconocimiento

Definiendo a los elementos de la jerarquía de la siguiente manera:

Autoconocimiento. Conocimiento de las partes que componen el Yo, sus manifestaciones, los papeles que vive el individuo, porqué y como actúa y siente. Si una de estas partes funciona deficientemente, las otras se verán afectadas, repercutiendo en una personalidad débil y dividida, con sentimientos de ineficiencia y devaluación.

Autoconcepto. Serie de creencias que un individuo tiene acerca de si mismo, las cuales se manifiestan en su comportamiento.

Autoevaluación. Capacidad interna del individuo para evaluar las cosas como buenas o malas según sean éstas interesantes, satisfactorias y que permitan crecer y aprender.

Autoaceptación. Capacidad de atender y satisfacer necesidades y valores expresando y manejando en forma conveniente sentimientos y emociones, sin hacerse daño y sin sentirse culpable.

Autoestima. Es la suma de todos los elementos anteriores. Si una persona se conoce y está consciente de sus cambios crea su propia escala de valores y desarrolla sus capacidades y se acepta y respeta, tendrá autoestima. Si una

persona no se conoce, el concepto de si mismo es pobre, no se acepta, ni se respeta, éstos lo conducen a una autoestima distorsionada.

Para Rojas (2007) *“en todo estado afectivo en el cual se encuentran cinco parámetros: la vivencia, la reacción fisiológica, el comportamiento, el plano cognitivo y la asertividad.”*

En resumen la autoestima es la valoración que hace el sujeto de sí mismo, desde su experiencia vital. En ella se ven involucrados todos los elementos del entorno social y natural y sus valoraciones, creando con ello toda una carga afectiva y/o emocional, cuya reacción gira en torno a dos extremos: placer/ displacer.

La autoestima es esencial para la sobrevivencia psicológica, es el concepto que tenemos de nuestra propia valía y se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias sobre nosotros mismos que hemos ido recogiendo durante nuestra propia vida; de tal suerte que nos pensamos y sentimos listos o tontos; graciosos o antipáticos; nos gustamos o nos desagradamos, tenemos una valoración positiva o negativa de nosotros mismos que nos hace desempeñarnos por la vida con mayor o menos agrado.

La autoestima es esencial para la sobrevivencia psicológica ya que sin cierta dosis de la misma, resulta difícil la satisfacción de algunas necesidades básicas. Cuando la persona no se siente contenta consigo misma o se rechaza total o parcialmente, se dañan considerablemente las estructuras psicológicas, lo que lleva a levantar barreras defensivas y adoptar un comportamiento ajeno a su propia personalidad.

2.3 FORMACIÓN Y DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA.

Para Carrillo (2009) *“cuando el vínculo entre nuestros padres se consuma y las células sexuales masculina y femenina se fundan para originarnos, ya comienza la carga de mensajes que recibimos, primero de manera energética y luego psicológica”*. Señala que una vez que es nacido todo estímulo externo influirá en el recién nacido y le irá creando una impresión emocional que influiría en sus comportamientos futuros. Los padres y otras figuras de autoridad son claves para el desarrollo de la autoestima del niño quien dependiendo de los mensajes recibidos, reflejará como espejo lo que piensan de él y se asumirá como un ser apto, sano, inteligente, atractivo, valioso, capaz, digno, respetado y amado o, por lo contrario, como alguien enfermo, feo, ignorante, desvalorizado, incapaz, sin respeto, odiado o abandonado”

Por otro lado Erikson, (1996) en su fundamentación psicosocial del desarrollo infantil, nos permite observar un procedimiento paulatino en el surgimiento y desarrollo de la autoestima, un modelo de desarrollo basado en las ocho etapas que se identifica de la siguiente manera:

Confianza v.s. Desconfianza.

Esta etapa es fundamental porque en ella se empieza determinar la autoestima en la persona. Se inicia con el conocimiento propio y del entorno, esto llevará al pequeño hacia la confianza, la fe, la aceptación de sí mismo y por ende de los demás. El niño tiene que percibirse como valioso para sí mismo y para las

personas significativas. El tener logros en su desarrollo físico y social, le permitirá tener confianza y ésta se desarrollará paulatinamente.

Autonomía vs. Vergüenza y Duda (desde los 18 meses hasta los 3 años aproximadamente). Esta etapa está ligada al desarrollo muscular y de control de las eliminaciones del cuerpo. Este desarrollo es lento y progresivo y no siempre es consistente y estable por ello el bebe pasa por momentos de vergüenza y duda. El bebe inicia a controlar una creciente sensación de afirmación de la propia voluntad de un yo naciente, se afirma muchas veces oponiéndose a los demás. El niño empieza a experimentar su propia voluntad autónoma experimentando fuerzas impulsivas que se establecen en diversas formas en la conducta del niño, y se dan oscilando entre la cooperación y la terquedad, las actitudes de los padres y su propio sentimiento de autonomía son fundamentales en el desarrollo de la autoestima del niño. Este establece su primera emancipación de forma tal que en posteriores etapas repetirá esta emancipación de muchas maneras.

Iniciativa vs. Culpa (desde los 3 hasta los 5 años aproximadamente). La tercera etapa de la Iniciativa se da en la edad del juego, el niño desarrolla actividad, imaginación y es más enérgico y locuaz, aprende a moverse más libre y violentamente, su conocimiento del lenguaje se perfecciona, comprende mejor y hace preguntas constantemente; lo que le permite expandir su imaginación. Todo esto le permite adquirir un sentimiento de iniciativa que constituye la base realista de un sentido de ambición y de propósito. Se da una crisis que se resuelve con un

incremento de su sensación de ser él mismo. Es más activo y está provisto de un cierto excedente de energía, es posible ocuparse de qué es lo que se puede hacer con la acción; descubre lo que puede hacer, junto con lo que es capaz de hacer. En esta etapa se pronuncia el desarrollo de la autoestima al adquirir mayor independencia desde la iniciativa

Laboriosidad vs. Inferioridad (desde los 5 hasta los 13 años aproximadamente). Es la etapa en la que el niño finaliza su instrucción preescolar e inicia la primaria, el niño está ansioso por hacer cosas junto con otros, de compartir tareas, de hacer cosas o de planearlas, y ya no obliga a los demás niños ni provoca su restricción. Posee una manera infantil de dominar la experiencia social experimentando, planificando, compartiendo. Llega a sentirse insatisfecho y descontento con la sensación de no ser capaz de hacer cosas y de hacerlas bien y aún perfectas; el sentimiento de inferioridad, le hacen sentirse inferior psicológicamente, ya sea por su situación económica- social, por su condición "racial" o debido a una deficiente estimulación escolar, pues es precisamente la institución escolar la que debe velar por el establecimiento del sentimiento de laboriosidad. El desarrollo y desenvolvimiento social, conllevan a una mejora de autoestima.

Búsqueda de Identidad vs. Difusión de Identidad (desde los 13 hasta los 21 años aproximadamente). Se experimenta búsqueda de identidad y una crisis de identidad, que reavivará los conflictos en cada una de las etapas anteriores; los padres de los adolescentes se verán enfrentando situaciones nuevas que serán un nuevo reto para su misión orientadora. Son características de identidad del adolescente:

La Perspectiva Temporal, orientación en el tiempo y en el espacio

La Seguridad en Sí Mismo.

La Experimentación con el Rol, énfasis en la acción.

El Aprendizaje interés por el contacto con el medio ambiente y una estrategia del aprendizaje vital.

Polarización Sexual: Adecuado grado de desarrollo del propio interés sexual.

Liderazgo y Adhesión: Adecuada integración al grupo de "pares".

El Compromiso Ideológico, orientación valorativa y participación en el ambiente.

La conformación de una adecuada estructura de personalidad fortalece la autoestima del joven y le permite manejarse en las diferentes esferas sociales y laborales, así como un mejor desenvolvimiento en el campo afectivo

Intimidad frente a aislamiento (desde los 21 hasta los 40 años aproximadamente). La intimidad supone la posibilidad de estar cerca de otros ya que posees un sentimiento de saber quién eres, no tienes miedo a “perderte” a ti mismo, como presentan muchos adolescentes el joven adulto ya no tiene que probarse a sí mismo. A esta dificultad se añade que nuestra sociedad tampoco ha hecho mucho por los adultos jóvenes la tendencia maladaptativa que Erikson llama promiscuidad, se refiere particularmente a volverse demasiado abierto, muy fácilmente, sin apenas esfuerzo y sin ninguna profundidad o respeto por tu intimidad.

Generatividad frente a estancamiento (desde los 40 hasta los 60 años aproximadamente). Periodo dedicado a la crianza de los niños la tarea fundamental aquí es lograr un equilibrio apropiado entre la productividad y el estancamiento la productividad es una extensión del amor hacia el futuro. Tiene que ver con una preocupación sobre la siguiente generación y todas las demás futuras: teniendo y criando los hijos, la enseñanza, la escritura, la inventiva, las ciencias y las artes, el activismo social complementan la tarea de productividad. En definitiva, cualquier cosa que llene esa “vieja necesidad de ser necesitado”, el estancamiento, por otro lado, es la “auto-absorción”; tratan de ser tan productivas que llega un momento en que no se pueden permitir nada de tiempo para sí mismos, para relajarse y descansar. Al final, estas personas tampoco logran contribuir algo a la sociedad. Esta es la etapa de la “crisis de la mediana edad” se pregunta “¿Qué estoy haciendo aquí?”.

Integridad frente a desesperación (desde aproximadamente los 60 años hasta la muerte). Esta última etapa, la delicada adultez tardía o madurez la tarea primordial aquí es lograr una integridad con un mínimo de desesperanza. Primero ocurre un distanciamiento social, desde un sentimiento de inutilidad existe un sentido de inutilidad biológica, debido a que el cuerpo ya no responde como antes, junto a las enfermedades, aparecen las preocupaciones relativas a la muerte. Los amigos mueren; los familiares también parece que todos debemos sentirnos desesperanzados; como respuesta a esta desesperanza, algunos mayores se empiezan a preocupar con el pasado. La integridad yoica significa llegar a los términos de tu vida, y por tanto, llegar a los términos del final de tu vida. La

tendencia mal adaptativa es llamada presunción. Cuando la persona “presume” de una integridad yoica sin afrontar de hecho las dificultades de la senectud.

2.4 TIPO DE AUTOESTIMA

La autoestima tiene dos componentes relacionados entre sí. Uno es la sensación de confianza frente a los desafíos de la vida: y la eficacia personal. El otro es la sensación de considerarse merecedor de la felicidad: el respeto a uno mismo (Branden, 1995). La eficacia personal significa confianza en el funcionamiento de la mente, en la capacidad para pensar y entender, para aprender, elegir y tomar decisiones; confianza en la capacidad para entender los hechos de la realidad que entran en el ámbito de intereses y necesidades; en creer en uno mismo; en la confianza de mí mismo.

El respeto a uno mismo significa el reafirmante en mi valía personal; es una actitud positiva hacia el derecho de vivir y de ser feliz; el confort al reafirmar de forma apropiada los pensamientos, los deseos y las necesidades; el sentimiento de que la alegría y la satisfacción son derechos innatos naturales (Branden, 1995).

Tenemos entonces que una de las primeras necesidades de todo ser humano es la de sentirse aceptado, querido, acogido, perteneciente a algo y a alguien, sentimientos en los que se basa la autoestima. La autoestima consiste en saberse capaz, sentirse útil, considerarse digno. Por lo tanto no puede haber autoestima si el individuo percibe que los demás prescindan de él.

Para Carrillo (2009) existen tres tipos de autoestima:

Autoestima alta: No es competitiva ni comparativa. Esta constituida por dos importantes sentimientos: la capacidad (de que se es capaz) y el valor (de que se tiene cualidades). Esta actitud deriva en la confianza, el respeto y el aprecio que una persona pueda tener de si misma.

Autoestima relativa: oscila entre sentirse apta o no, valiosa o no, que acertó o no como persona. Tales incoherencias se pueden encontrar en personas, que a veces se sobrevaloran, revelando una autoestima confusa.

Autoestima baja: es un sentimiento de inferioridad y de incapacidad personal, de inseguridad, de dudas con respecto a uno mismo, también de culpa, por miedo a vivir con plenitud. Existe la sensación que no alcance, y es muy común que haya poco aprovechamiento de los estudios o del trabajo. Puede ir acompañado de inmadurez afectiva.

Y considera características de cada una de ellas, centrándose en la positiva y la baja.

2.4. 1 Características de personas con alta autoestima:

Para Kaufman y Raphael (1995) estas son algunas características que identifican a las personas que presenta un tipo de autoestima alta:

- La persona se cree importante y competente. No se siente disminuido cuando necesita ayuda.
- Tiene confianza en su capacidad para resolver sus propios problemas, sin frustrarse por los fracasos y dificultades que experimente (posee mayor tolerancia a la frustración).
- Habitualmente es capaz de relacionarse adecuadamente con sus iguales.
- Generalmente es cooperador y responsable, comportándose de forma agradable (posee mayores habilidades sociales).
- Al tener una alta autoestima rendirá mejor en el ámbito académico, profesional, laboral y social.
- Es capaz de disfrutar de diversas actividades como jugar, holgazanear, caminar, estar con amigos, etc. (presenta un mejor estado de ánimo).
- Es sensible a las necesidades de los otros, respeta las normas de convivencia generalmente aceptadas (tiene un desarrollo mayor de la empatía).

2.4.2 Características de la persona con baja autoestima:

- Actitud crítica desmesurada que mantiene a la persona en un estado de insatisfacción consigo mismo. A través de sus críticas busca la atención y simpatía de otros.
- Indecisión crónica, por miedo exagerado a equivocarse. Son niños que confían poco en sí mismos y, por tanto, presentan grandes dificultades para exponerse.
- Deseo de complacer, por el que no se atreve a decir no, por miedo a desagradar y a perder la buena opinión de los demás. Presentan una necesidad de aprobación. Dependen de la aprobación externa para su valoración personal.
- Actitud perfeccionista, auto-exigencia de hacer "perfectamente" todo lo que intentan, que conduce a la frustración cuando las cosas no salen con la perfección exigida. Rara vez están contentos con lo que hacen. No suelen estar orgullosos de sus trabajos y muestran una marcada resistencia a enseñarlos. Presentan un temor excesivo a equivocarse.
- Actitud desafiante y agresiva. Presentan irritabilidad a flor de piel, siempre a punto de estallar aún por cosas de poca importancia, propia del supe crítico al que todo le sienta mal, todo le disgusta, todo le decepciona, nada le satisface. La mayoría de las persona encubren su frustración y su tristeza

como sentimientos de rabia. El temor a la falta de aprobación lo compensan transformando su inseguridad en una conducta agresiva.

- Animo triste. Muestran un sentimiento general de tristeza, sonrían con dificultad, no les motivan las actividades que se les proponen.
- Actitud inhibida y poco sociable. En la medida en que se valoran poco, tienen mucho miedo a auto-exponerse. Presentan mucha dificultad para hacer amigos.

CAPÍTULO II

ADOLESCENCIA.

La etapa de adolescencia permite dar ciertas peculiaridades a la autoestima, al mismo tiempo que la autoestima contrae una serie de características propias del desarrollo adolescente que describiremos a continuación.

3.1 DEFINICIÓN

La adolescencia es la transición del desarrollo entre la infancia y la adultez, que conlleva grandes cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales interrelacionados. Señalan también que es una construcción social que determinada por cada una de las culturas, y que de estas se extraen características peculiares. Esta transición está separada o dividida para su estudio en etapas o fases, que según los paradigmas marcan cambios significativos en las diferentes esferas del desarrollo.

3.2 FASES DE LA ADOLESCENCIA

Peter Blos (1993), un psicoanalista estadounidense describe cinco fases por las que se cursa este fenómeno humano denominado adolescencia, al mismo tiempo que la describe como un período más o menos desordenado, nunca en una línea, que tiene diferentes fases a menudo contradictorias en su dirección y además cualitativamente heterogéneas; la duración de cada una de las fases no puede fijarse por un tiempo determinado o por una referencia a la edad cronológica.

Las fases son:

3.2.1. El periodo de latencia, introducción.

La interpretación literal del término período de latencia que significa que estos años están desprovistos de impulsos sexuales - es decir, que la sexualidad es latente. Sin embargo, en esta etapa no aparecen nuevas metas instintivas. Lo que en verdad cambia durante el período de latencia es el incremento del control del yo y del superyo sobre la vida instintiva. Fenichel (1945, en Blos, 1993) se refiere a esto: Durante el período de latencia las demandas instintivas no han cambiado mucho; pero el yo sí. La actividad sexual durante el período de latencia está relegada al papel de un regulador transitorio de tensión; esta función está superada por la emergencia de una variedad de actividades del yo, sublimatorias, adaptativas y defensivas por naturaleza. Este cambio está promovido sustancialmente por el hecho de que las relaciones de objeto se abandonan y son sustituidas por identificaciones. Freud (1905, en Blos, 1993) hizo referencia especial a este hecho, el cual sin embargo ha sido opacado por el concepto más general de inhibición sexual que es un marco claro e indicativo del período de latencia. Freud afirmó: De vez en cuando (durante el período de latencia) puede aparecer una manifestación fragmentaria de la sexualidad que ha evadido la sublimación, o alguna actividad sexual puede persistir a lo largo de todo el período de latencia hasta que el instinto sexual emerja con gran intensidad en la pubertad. Debido al desarrollo de la latencia, la expresión directa de las necesidades de dependencia y sexuales, disminuyen ya que éstas se amalgaman con otras metas más complejas, o están mantenidas en suspenso por defensas entre las cuales son típicas de este período las obsesivo-compulsivas.

La dependencia en el apoyo paterno para los sentimientos de valía y significación son reemplazados progresivamente durante el período de latencia por un sentido de autovaloración derivado de los logros y del control que ganan la aprobación social y objetiva. Los recursos internos del niño se unen a los padres como reguladores de la estimación propia. Teniendo al superyo sobre él, el niño es más capaz de mantener el balance narcisista en forma más o menos independiente. La ampliación del horizonte de su efectividad social, intelectual y motora, lo capacitan para el empleo de sus recursos, permitiéndole mantener el equilibrio narcisista dentro de ciertos límites que le fueron posibles en la niñez temprana, y es evidente una mayor estabilidad en el afecto y en el estado de ánimo.

De acuerdo a estos desarrollos, las funciones del yo adquieren una mayor resistencia a la regresión, actividades significativas del yo, como son la percepción, el aprendizaje, la memoria y el pensamiento, se consolidan más firmemente en la esfera libre de conflicto del yo. De allí pues que las variaciones en la tensión instintiva no amenacen la integridad de las funciones del yo como ocurría en los años anteriores a la latencia. La existencia de controles internos más severos se hace aparente en la emergencia de conducta con actitudes que están motivadas por la lógica y orientadas a valores. Este desarrollo general coloca a las funciones mentales más elevadas en interjuego autónomo y reduce en forma decisiva el empleo del cuerpo como instrumento de expresión para la vida interna. Desde este punto de vista, la latencia puede ser descrita en términos de reducción del uso expresivo del cuerpo como un todo, aumentando la

capacidad para expresión verbal, independiente de la actividad motora. (Kris, 1939, en Blos, 1993).

Un adelanto en el darse cuenta de la vida social en el niño en período de latencia va aparejado con la separación de su pensamiento racional y su fantasía, con la separación de su conducta pública y privada en pocas palabras con un sentido muy agudo de diferenciación. En esta diferenciación el niño valora las instituciones sociales normativas, tales como la educación, la escuela y el campo de juego, para un modelo valorativo que promueve una conducta más integrada. Un prerrequisito para entrar a la fase adolescente de la organización de los impulsos es la consolidación del período de latencia; de otro modo el niño púber experimenta una simple intensificación de sus deseos en la prelatencia y muestra una conducta infantil un tanto regresiva.

Los logros del período de latencia representan en verdad una precondition esencial para avanzar hacia la adolescencia y pueden resumirse como sigue: la inteligencia debe desarrollarse a través de una franca diferenciación entre el proceso primario y secundario del pensamiento y a través del empleo del juicio, la generalización y la lógica; la comprensión social, la empatía y los sentimientos de altruismo deben de haber adquirido una estabilidad considerable; la estatura física debe permitir independencia y control del ambiente; las funciones del yo deben haber adquirido una mayor resistencia a la regresión y a la desintegración bajo el impacto de situaciones de la vida cotidiana; la capacidad sintética del yo debe ser capaz de defender su integridad con menos ayuda del mundo externo. Estos logros en la latencia deben dar paso al aumento puberal en la energía instintiva. Si

la nueva condición de la pubertad solamente refuerza los logros de la latencia, los cuales se llevaron a cabo bajo la influencia de la represión sexual, entonces, tal como lo ha dicho Anna Freud (1936, en Blos, 1993), el carácter del individuo durante el período de latencia se declara sí mismo para siempre. La inmadurez emocional será el resultado, tal como lo es siempre cuando una meta específica para una fase se pasa de lado tratando de aferrarse a los logros de la fase anterior del desarrollo.

3.2.2 Preadolescencia

Durante la fase preadolescente un aumento cuantitativo de la presión instintiva conduce a una catexis indiscriminada de todas aquellas metas libidinales y agresivas de gratificación que han servido al niño durante los años tempranos de su vida. No se puede distinguir un objeto amoroso nuevo y una meta instintiva nueva. Cualquier experiencia puede transformarse en estímulo sexual incluso aquellos pensamientos, fantasías y actividades que están desprovistos de connotaciones eróticas obvias. Por ejemplo, el estímulo al cual el preadolescente reacciona con una erección; no es específica ni necesariamente un estímulo erótico lo que causa la excitación genital, sino que ésta puede ser provocada por miedo, coraje, o por una excitación general. Las primeras emisiones durante la vigilia a menudo se deben a estos afectivos como éste, más bien que a estímulos eróticos específicos (Blos, 1993). Entre los adolescentes más maduros físicamente, las situaciones competitivas, como la lucha, han sido reportados como provocadores de emisiones espontáneas. Este estado de cosas en el que entra a la pubertad es una muestra de que la función genital actúa como descarga

no específica de tensión; esto es característico de la niñez hasta la época de la adolescencia cuando el órgano gradualmente adquiere la sensibilidad exclusiva al estímulo heterosexual.

El resurgimiento de los impulsos genitales no se manifiesta uniformemente entre los adolescentes debido a que cada sexo se enfrenta a los impulsos puberales en aumento en una forma distinta. Erickson (1951, en Blos, 1993), describió la diferencia tan clara en las construcciones de juego de los adolescentes. Es aparente a partir de su material que el tema de la masculinidad y de la feminidad conduce a diferentes configuraciones en el juego de los adolescentes. Es la preocupación (consciente y preconsciente) con los órganos sexuales, su función, integridad y protección, y no la relación de éstos con situaciones amorosas y su satisfacción lo que sobresale en las construcciones de juego en los preadolescente.

En términos generales se puede ver que hay un aumento cuantitativo en los impulsos se caracteriza en la pre-adolescencia y que ésta condición lleva a un resurgimiento de la pre-genitalidad (A. Freud, 1936, citado en en Blos, 1993). Esta innovación lleva al período de latencia a su terminación, el niño es más inaccesible, más difícil de enseñar y controlar. Todo lo que se ha obtenido a través de la educación en los años anteriores en términos de control instintivo y conformidad social parece que está camino a la destrucción.

La curiosidad sexual en los adolescentes cambia de la anatomía y contenido a la función y al proceso. Saben de donde vienen los niños pero la relación con su propio cuerpo está un tanto mistificada entre las adolescentes, la curiosidad manifiesta es reemplazada por el cuchicheo y el secreto: compartir un secreto cuyo contenido, habitualmente de naturaleza sexual, permanece como una forma de intimidad y conspiración. Esta situación difiere del período de latencia en donde el hecho de poseer un secreto como éste ó sobre cualquier tópico es fuente de gusto y excitación (Bloss 1993).

Es un hecho bien sabido que el desarrollo psicológico en la pre-adolescencia es diferente de acuerdo al género. Las diferencias entre los sexos son muy significativas; la psicología descriptiva ha puesto gran atención a este período y ha acumulado gran cantidad de observaciones. El adolescente toma una ruta hacia la orientación genital a través de la catexis de sus impulsos pre-genitales; por el contrario, la adolescente se dirige en forma más directa hacia el sexo opuesto.

De hecho, el resurgimiento de la pre-genitalidad marca la terminación del período de latencia para el hombre. En esta época el adolescente muestra un aumento difuso de la motilidad (gran inquietud motora), voracidad, actitudes sádicas, actividades anales (expresadas en placeres clorofílicos, cualquier lenguaje obsceno, rechazo por la limpieza, una fascinación por los olores y gran habilidad en la producción onomatopéyica de ruidos) y juegos fálicos exhibicionistas.

Este estadio debe de separarse de una fase homosexual transitoria y más o menos elaborada de la adolescencia temprana, cuando un miembro del mismo sexo se toma como objeto de amor bajo la influencia del yo ideal (Blos, 1993).

Las amistades con tintes eróticos son manifestaciones bien conocidas de este período. La diferencia en la conducta preadolescente entre hombres y mujeres está dada por la represión masiva de la pre-genitalidad, que la adolescente hubo de establecer antes de poder pasar a la fase edípica; de hecho, esta represión es un prerrequisito para el desarrollo normal de la feminidad.

3.2.3 Adolescencia temprana.

La maduración puberal normalmente saca al adolescente de su pre-adolescencia autosuficiente y defensiva y de la catexis pre-genital, la adolescente es igualmente forzada hacia el desarrollo de su feminidad. Antes de que ella pueda dar este paso es necesario que abandone su recién adquirida identidad preadolescente, los adolescentes buscan en forma más intensa objetos libidinales extrafamiliares; es decir, con esto se ha iniciado el proceso genuino de separación de las ligas objetales tempranas. Este proceso atraviesa por varios estadios hasta que final e idealmente se establecen relaciones maduras de objeto. La característica distintiva de la adolescencia temprana radica en la falta de catexis en los objetos de amor incestuoso, y como consecuencia encontramos una libido que flota libremente y que clama por acomodarse.

Se debe tomar en cuenta algunas de las consecuencias de la falta de catexis, típica de ésta fase. Por un tiempo cuando el adolescente joven se separa de los padres, la falta de catexis también comprende las representaciones de objeto y los valores morales internalizados que residen en el superyó y con los cuales actúa en su desarrollo social.

En esta edad, los valores, las reglas, y las leyes morales han adquirido una independencia apreciable de la autoridad parental, se han hecho sintónicas con el yo y durante la adolescencia temprana el autocontrol amenaza con romperse y en algunos extremos surge la delincuencia. Actuaciones de esta clase, las cuales varían en grado e intensidad, habitualmente están relacionadas con la búsqueda de objetos de amor; también ofrecen un escape de la soledad, del aislamiento y la depresión que acompaña a estos cambios catécticos.

El retiro de la catexis de objeto, y la ampliación de la distancia entre el yo y el superyo dan como resultado un empobrecimiento del yo. Esto es experimentado por el adolescente como un sentimiento de vacío, de tormento interno, el cual puede dirigirse a buscar ayuda, hacia cualquier oportunidad de alivio que el ambiente pueda ofrecerle. La intensidad de la separación de objetos tempranos está determinada no solamente por el aumento y la variación del ritmo de la tensión instintiva, sino también por la capacidad del yo para defenderse de esta angustia conflictiva. Algunos niños no experimentan ningún conflicto en relación con sus padres; ya sea que han reprimido el impulso sexual o que su dotación

instintiva es baja y que por lo tanto el yo posee la capacidad para manejarlos (Blos,1993).

El adolescente varon se dirige hacia el compañero o amigo; de hecho, el amigo adquiere una importancia y significación de la que antes carecía, tanto para ambos adelescentes. La elección de objeto en la adolescencia temprana sigue el modelo narcisista. En esta edad la amistad entre los adolescentes es diferente de las compañías preadolescentes, así como entre las adolescentes el compartir un secreto al compañero; desde luego que estas cosas no dejan de existir repentinamente.

El adolescente hace amistades que exigen una idealización del amigo; algunas características en el otro admiradas y amadas por que constituyen algo que el sujeto mismo quisiera tener y en la amistad él se apodera de ellos. Esta elección sigue el modelo de Freud (1914, en Blos, 1993): Cualquiera que posea las cualidades sin las cuales el yo no puede alcanzar el ideal, será el que es amado. Freud explica que esta etapa de expansión en la vida amorosa del individuo conduce a la formación del yo ideal, y, por lo tanto, internaliza una relación de objeto que en otra forma podría conducir a la homosexualidad latente o manifiesta. La fijación en la fase de adolescencia temprana sigue este curso.

El yo ideal como formación psíquica dentro del yo, no solamente remueve al superyo de la posición tan segura que había tenido hasta ahora, sino que también absorbe la libido narcisista y homosexual. Los comentarios de Freud (1914, en Blos) que son importantes para esta discusión son los siguientes: En esta forma,

grandes cantidades de libido, esencialmente homosexual son utilizadas en la formación del yo ideal narcisista y encuentran salida y satisfacción en mantenerla continúa: El yo ideal ha impuesto condiciones severas para la satisfacción de la libido a través de los objetos; ya que algunos de ellos son rechazados por medio de su censor, como incompatibles. Cuando este ideal no se ha formado, la tendencia sexual aparece sin cambiar en la personalidad en la forma de una perversión. Ser una vez más el propio ideal, en relación a tendencias sexuales y no sexuales como en la niñez es lo que a la gente le gustaría para su felicidad. El yo ideal que representa el amigo puede ceder bajo el deseo sexual y llevar a un estado de homosexualidad con voyerismo, exhibicionismo y masturbación mutua (latente o manifiesta). Esencialmente, las fantasías masturbatorias neutralizan la angustia de castración. Los temas sadomasoquistas heterosexuales de tales fantasías se convierten fácilmente en algo molesto y el alivio se encuentra en el cambio hacia la elección de objeto homosexual. En estas fantasías, el amigo, como compañero de armas a menudo participa en batallas y orgías heterosexuales. Los sentimientos eróticos que frecuentemente acompañan las amistades de la adolescencia temprana constituyen una explicación parcial de la ruptura repentina de estas relaciones. Otros factores que contribuyen a la terminación de estas amistades radican en la inevitable frustración que implica una amistad exclusiva: el amigo idealizado se reduce a proporciones ordinarias cuando el yo ideal está establecido en forma independiente del objeto en el mundo externo.

Solamente la adolescencia propiamente puede mostrar cómo este recién adquirido yo ideal puede influir en la elección de objeto heterosexual; y solamente la

adolescencia tardía puede mostrar cómo este estado de falta de unidad interna puede resolverse. Blos (1993).

La declinación de la tendencia bisexual marca la entrada en la adolescencia. En la adolescencia temprana la adolescente muestra una gran facilidad para vivir a un sustituto, por ejemplo en identificaciones temporales. Existe el peligro de que esta actitud la lleve a una actuación, a una relación sexual prematura para la cual la adolescente no está preparada. Estas experiencias tienen especialmente un efecto muy traumático, favorecen un desarrollo regresivo y pueden llevar a desviaciones en el desarrollo de la adolescencia. Las amistades, los enamoramientos, las actividades atléticas y la preocupación con el arreglo personal protegen a la adolescente en contra de esta actitud precoz, es decir, de una actividad heterosexual defensiva. Sin embargo, la última medida de seguridad de la adolescente en este pasaje normal a través de esta fase, es la accesibilidad emocional de los padres, especialmente la madre o el sustituto materno.

3.2.4 La adolescencia propiamente dicha

La pubertad en forma implacable empuja al joven adolescente hacia adelante. Su búsqueda de relaciones de objeto o, por el contrario, el evitarlos, ilumina el desarrollo psicológico que está ocurriendo durante esta fase.

La búsqueda de relaciones de objeto asume aspectos nuevos, diferentes de aquellos que predominaron en la fase preadolescente y en la adolescencia temprana. El hallazgo de un objeto heterosexual se hace posible por el abandono de las posiciones bisexual y narcisista, lo que caracteriza el desarrollo psicológico de la adolescencia. En forma más precisa debemos hablar de una afirmación gradual del impulso sexual adecuado que gana ascendencia y que produce una angustia conflictiva en el yo. Los mecanismos defensivos y adaptativos en toda su compleja variedad pasan a primer plano en la vida mental. El complejo desenvolvimiento de los procesos mentales durante esta fase, hace imposible una presentación comprensiva de todos los aspectos más importantes que en ella ocurren. Es necesario dividir la complejidad del desarrollo mental en sus componentes y poner más atención a la enorme variabilidad del desarrollo.

El curso de la adolescencia, a menudo conocida como adolescencia media, es de finalidad inminente y cambios decisivos; en comparación con las fases anteriores, la vida emocional es más intensa, más profunda, y con mayores horizontes. El adolescente por fin se desprende de los objetos infantiles de amor, lo que con anterioridad ha tratado de hacer muchas veces, los deseos edípicos y sus conflictos surgen nuevamente. La finalidad de esta ruptura interna con el pasado

agita y centra la vida emocional del adolescente; al mismo tiempo esta separación o rompimiento abre nuevos horizontes, nuevas esperanzas y también nuevos miedos.

La fase de la adolescencia que se explora y corresponde al segundo acto del drama clásico. Los personajes dramáticos han llegado a un momento donde irrevocablemente están metidos en el drama; el espectador se ha dado cuenta de que no puede haber un retorno a las situaciones de las escenas primeras y reconoce que los conflictos implacablemente conducirán a un final climático. Después del segundo acto los eventos han tomado un cambio decisivo, pero el resultado final es desconocido y solamente el último acto del drama nos podrá informar sobre esto. Durante la adolescencia, los conflictos internos han alcanzado un punto de involucramiento irrevocable, pero el final aún no puede predecirse, no podemos sino suponer y hacer pronósticos correctos en ocasiones y otras veces equivocados. Deutsch (1944, en Blos, 1993), resume su opinión sobre este problema diciendo: Solamente el desarrollo subsiguiente puede mostrarnos si el fenómeno patológico está comprendido en tales casos o si simplemente son dificultades intensificadas de la adolescencia.

El adolescente gradualmente cambia hacia el amor heterosexual, y ahora expondré los cambios internos que son esenciales y en verdad pre-condicionales para el avance hacia la heterosexualidad. Este desarrollo comprende muchos procesos diferentes, y es su integración la que produce la maduración emocional esencialmente, los adolescentes, que en esta fase entran rápidamente en una actividad heterosexual, no alcanzan, por virtud de esta experiencia, la

precondiciones para el amor heterosexual, y a medida que uno investiga los matrimonios de adolescentes puede darse cuenta de la forma tan lenta en que se desarrolla la capacidad para un amor heterosexual maduro. Desde el punto de vista psicoanalítico el problema principal reside en la naturaleza de los cambios catéticos relacionados a los objetos internos y al ser, más bien que en expresiones en la conducta por ejemplo: tener un empleo, o relaciones sexuales, como índices importantes del cambio o de la progresión psicológica.

En ambos sexos de la adolescencia puede observarse un aumento en el narcisismo. Este hecho debe enfatizarse porque produce una gran variedad de estadios en el yo que son característicos de la adolescencia. Este aumento precede a la consolidación del amor heterosexual; para ser más exacto, está íntimamente ligado con los procesos de la búsqueda de objetos no incestuosos. Fácilmente puede observarse cómo los adolescentes abandonan su gran autosuficiencia y actividades auto-eróticas, tan pronto como, por ejemplo, tienen sentimientos de ternura por una adolescente.

Las defensas narcisistas, tan características de la adolescencia, son ocasionadas por la inhabilidad de dejar al padre gratificante, en cuya omnipotencia el niño llega a depender, más que en el desarrollo de sus propias facultades; tal niño, al entrar en la adolescencia temprana se encuentra totalmente incapacitado para enfrentarse a la desilusión de sí mismo, por su logro real y limitado en la realidad. Esta condición, en su forma típica; es el problema central del atolladero patológico de la adolescencia prolongada. Debemos diferenciar la elección de objeto narcisista, de las defensas narcisistas y de la etapa narcisista transitoria que

normalmente precede al encuentro de objeto heterosexual. Esta etapa transitoria, que discutiremos ampliamente, es la consecuencia de la catexis del padre o madre internalizado o, para ser más exactos, de sus representaciones de objeto. Esto resulta en procesos de identificación primitivos y transitorios que sirven necesidades narcisistas y necesidades relativas al objeto. El alejamiento que experimenta el adolescente en relación a los objetos familiares de su infancia es una consecuencia más de la deslibidinización del mundo externo (A. Freud, 1936, citado en Blos, 1993). La difusión de los instintos en relación con representaciones de objeto influye en el comportamiento manifiesto del adolescente hacia sus padres o sustitutos a través de mecanismos proyectivos. Los introyectos "bueno" y "malo" se confunden con los padres actuales y su conducta real. La catexis de las representaciones de objeto los elimina como fuente de gratificación libidinal; consecuentemente, se observa en el adolescente un hambre de objeto, un deseo avaro que le lleva a uniones e identificaciones superficiales y constantemente variantes. Las relaciones de objeto en esta etapa llevan automáticamente a identificaciones transitorias, y esto previene a la libido objetual de ser totalmente agotada por deflexión en el ser. El hambre de objetos de esta fase puede asumir proporciones abrumadoras; un objeto, real o imaginario, puede servir como sostén en el mundo objetual. La identidad del objeto real de este hombre, sin embargo, es negada; es el padre del mismo sexo. La identificación, positiva o negativa, con el padre del mismo sexo tiene que llevarse a cabo antes de que pueda existir amor heterosexual.

Ya que la fuente de gratificación narcisista derivada del amor paternal ha cesado de fluir, el yo se cubre con una libido narcisista que es retirada del padre internalizado. El resultado final de este último cambio catéctico debe ser que el yo desarrolla la capacidad de asegurar, sobre la base de una ejecución realista, esa cantidad de abastecimiento narcisista que es esencial para el mantenimiento de la autoestima.

El aislamiento narcisista del adolescente es contrarrestado en muchas formas, que lleva a mantener su sujeción sobre las relaciones de objeto y sobre límites firmes del yo. Ambos sostenes están constantemente en peligro y la amenaza de tales pérdidas ocasiona ansiedad y pánico; también inicia procesos regresivos restitutivos que van desde leves sentimientos de despersonalización hasta estados psicóticos. Un territorio intermedio en el que el tirón de la regresión narcisista es contrarrestado por la ideación relacionada al objeto y a la aguda percepción de impulsos instintivos, existe en la vida de fantasía y sueños diurnos extraordinariamente ricos en el adolescente.

La propensión del adolescente a usar personas en presuntas relaciones esta muy ligada a la fantasía, especialmente para dotarla con cualidades con las que el adolescente intenta ejercitar sus propias necesidades libidinales y agresivas, estas relaciones carecen de una calidad genuina, constituyen experiencias creadas con el propósito de desligarse de objetos tempranos de amor. El autointerés complementario en tales relaciones entre dos adolescentes, especialmente niño y niña, es rememorativo de una *folie aux deux* transitoria. El hecho de que esta relación con frecuencia es disuelta sin pena, sin dolor

subsecuente, ni secuela de identificación, confirma su carácter. La necesidad de reaseguramiento en contra de las ansiedades por los nuevos impulsos, le pueden dar a todas las relaciones de objeto un carácter no genuino; están mezcladas con identificaciones, y las personas son percibidas más como representaciones de imágenes que como personas, los caracteres neuróticos que tienen miedo de sus impulsos a lo largo de la vida frecuentemente dan una impresión de adolescentes.

Anna Freud (1936, citado en Blos, 1993) describió el rol que juega la identificación en la vida amorosa del adolescente, es usada para preservar el dominio sobre las relaciones de objeto en el tiempo del retiro al narcisismo. Estas apasionadas y evanescentes fijaciones de amor, no son en lo absoluto relaciones de objeto, en el sentido en que usamos el término hablando de adultos. Son identificaciones de lo más primitivas, tales como las que encontramos en nuestro estudio sobre el temprano desenvolvimiento infantil antes de que algún objeto amoroso haya existido. Los siempre cambiantes encariñamientos y enamoramientos, las amistades devotas y apasionadas que son defendidas por el adolescente en contra de cualquier interferencia, como si la vida misma dependiese de ellas, pueden ser entendidos como un fenómeno de restitución. Previenen una regresión libidinal total al narcisismo, por medio de la asimilación del objeto en términos del modelo descrito por Deutsch como el tipo de relación "como si", el adolescente enriquece su propio yo empobrecido. Todas estas relaciones ocasionan una sobrevaluación del amigo para gratificar necesidades narcisistas; pero aparte de este aspecto podemos reconocer un rol experimental, jugando con pequeñas cantidades de libido de objeto; un estado que ciertamente se continúa

sobreponiendo por algún tiempo con el uso esencialmente narcisista del objeto. El componente experimental es un reforzamiento del yo, representa el aspecto del proceso total que se podría llamar adaptativo, puesto que funciona de acuerdo con un desarrollo progresivo.

Antes de que nuevos objetos amorosos puedan tomar el lugar de aquellos abandonados, existe un período durante el cual el yo, se encuentra empobrecido por el retiro de los padres actuales y el alejamiento del superyo; en las palabras de Anna Freud (1936): "El yo se aleja del superyo", la unión del yo en el control instintivo ha dejado de funcionar en la forma dependiente acostumbrada, y además la decaída de las representaciones de los padres se ha añadido al empobrecimiento del yo. Este estado de cosas no solamente está contrariado por un proceso transitorio de identificación, sino también por la creación de estados voluntariosos del yo, de una conmovedora percepción interna del ser. Landauer (1935, en Blos, 1993) se refiere a este fenómeno adolescente como experiencia exaltada del yo. Este fenómeno de restitución puede ser visto en relación al yo corporal, al yo experimentador, al yo auto-observador. En la esfera del cuerpo es esfuerzo, dolor y excesiva movilidad, en el yo experimentador es la abrumadora carga afectiva y su explosiva descarga; en el yo auto-observador es la aguda percepción de la vida interna la que caracteriza la condición de un adolescente relegable al mecanismo de defensa. De hecho, estos estados del yo son importantes para formar la variante específica y egosintónica individual de la organización de los impulsos en el adulto

La debilidad relativa del yo en contra de las demandas del instinto mejora durante esta fase adolescente, cuando el yo cede en su aceptación de los impulsos. Este progreso es paralelo al aumento de los recursos del yo al canalizar la descarga de los impulsos por una pauta altamente diferenciada y organizada. Sin embargo, este paso no puede darse mientras los objetos de amor de la temprana infancia continúan luchando por su supervivencia, mientras el complejo de Edipo continúa afirmándose. La fase de la adolescencia propiamente tiene dos temas dominantes: el revivir del complejo de Edipo y la desconexión de los primeros objetos de amor: Este proceso constituye una secuencia de renunciación de objetos y de encontrar objetos, que promueven ambos el establecimiento de la organización de impulsos adultos. Se puede describir esta fase de la adolescencia en términos de dos amplios estados afectivos: "duelo" y "estar enamorado". el adolescente sufre una pérdida verdadera con la renunciación de sus padres edípicos, y experimenta un vacío interno, pena y tristeza que son parte de todo luto. "El trabajo de estar de luto... es una tarea psicológica importante en el período de la adolescencia" (Root 1957, citado en Blos, 1993). La elaboración del proceso de duelo es esencial para el logro gradual de la liberación del objeto periodo; requiere tiempo y repetición. Similarmente en la adolescencia la separación de los padres edípicos es un proceso doloroso que únicamente puede lograrse gradualmente.

El aspecto de "estar enamorado" es un componente más familiar de la vida del adolescente, señala el acercamiento de la libido a nuevos objetos; este estado se

caracteriza por un sentimiento de estar completo, acoplado con un singular abandono.

3.2.5 Adolescencia tardía

La fase final de la adolescencia se ha considerado como una declinación natural en el torbellino del crecimiento. La analogía que usó Freud (1924, en Blos) con referencia al fin del complejo de edípo puede ser aplicada también a los procesos de los adolescentes: es decir, que llegan al final por motivos filogenéticos “que tienen que finalizar porque el proceso de su disolución ha llegado, al igual que los dientes de leche se mudan cuando los dientes permanentes empiezan a presionar.” Sin embargo, Freud (1924, citado en Blos 1993)) también discutió determinantes ontogenéticos que son de igual importancia. Los motivos y los medios por los que la adolescencia llega a su determinación revelan que los aspectos psicológicos son los únicos en cuyos términos se puede definir la fase final de la adolescencia. Como hemos mencionado anteriormente: la pubertad es un acto de la naturaleza, la adolescencia es un acto del hombre.

La fase final de la adolescencia ha llamado más la atención que la turbulencia de las fases antecedentes durante la última década. Sabemos por experiencia que con la declinación de la adolescencia el individuo gana en acción prepositiva, integración social, predictibilidad, constancia de emociones y estabilidad de la auto-estimación. Por lo general la mayor unificación de los procesos afectivos y volitivos, la docilidad con que nos sometemos y la regresión. Otra importante

característica del fin de la adolescencia es la delineación de aquellos asuntos que realmente importan en la vida, que no toleran ni dilación ni compromiso. Esos asuntos no siempre sirven a un autointerés obvio, pero a pesar de las consecuencias, el joven adulto se adhiere a ciertas selecciones que, según su sentir en esa época, son las únicas avenidas para la autorrealización. Da la impresión de que la vida del individuo vista en perspectiva muestra continuidades definidas que se extienden desde la adolescencia hasta la adultez, al igual que discontinuidades, que de hecho marcan la línea limítrofe superior del fin de la adolescencia.

La adolescencia tardía es primordialmente una fase de consolidación. Con esto nos referimos a la elaboración de: 1) un arreglo estable y altamente idiosincrásico de funciones e intereses del yo; 2) una extensión de la esfera libre de los conflictos del yo (autonomía secundaria); 3) una posición sexual irreversible (constancia de identidad) resumida como primacía genital; 4) una catexis de representaciones del yo y del objeto, relativamente constante; y 5) la estabilización de aparatos mentales que automáticamente salvaguarden la identidad del mecanismo psíquico. Este proceso de consolidación relaciona a la estructura psíquica y al contenido, la primera estableciendo la unificación del yo, y el segundo preservando la continuidad dentro de él; la primera forma del carácter, el segundo provee los medios. Cada componente influye al otro en términos de un sistema de retroacción hasta que, durante la post-adolescencia, se adquiere el equilibrio dentro de ciertos límites de constancia intrínseca. El quicio de la vulnerabilidad muestra grandes diferencias individuales, puesto que la tolerancia al conflicto y la

ansiedad varían enormemente. La intensidad y cantidad de estímulo (externo e interno) necesario para el funcionamiento afectivo revela también la variabilidad individual, un hecho que no deja de tener influencia en la organización del surgimiento del yo en el tiempo y en la adolescencia tardía: Posiblemente haya un grado de ansiedad “óptimo” (que varía de individuo a individuo) que favorece al desarrollo; más o menos como este óptimo puede obstaculizarlo (Brierley, 1951, citado en Blos, 1993). Lo mismo puede decirse del mantenimiento de una organización estable del yo; a saber, que un óptimo de tensión es de valor positivo, y que da como esa tonicidad a la personalidad. En términos del organismo psíquico total y su funcionamiento, esto se refiere a la formación gradual y transitoria del carácter y la personalidad en el adolescente.

Dentro del problema de consolidación del carácter al final de la adolescencia, debemos incluir el problema del trauma como parte del proceso total, La fijación e irreversibilidad del carácter tiene un efecto favorable sobre la economía psíquica; al igual que los rasgos compulsivos agrandan la distancia entre el yo y el impulso. Entonces, un rasgo de carácter que se forma con lentitud al final de la adolescencia debe su calidad especial a la fijación de un trauma particular o del componente del trauma. La traumática focal resiste las alteraciones del adolescente, a través de las transformaciones emocionales que permite la adolescencia; estas le dan al proceso de consolidación de la adolescencia tardía una afinidad selectiva a ciertas elecciones. Además, le proveen de una fuerza implacable que dirige al adulto joven hacia cierto modo de vida que llega a sentir

como de su propiedad. Los remanentes de los traumas relacionan el presente con un pasado dinámicamente activo y establecen esa continuidad histórica en el yo que provoca un sentimiento de certeza, dirección y armonía entre el sentimiento y la acción. Un joven paciente que tuvo un colapso nervioso en la adolescencia tardía dijo, al sentir el impacto de su pasado re-descubierto sobre el sentido cambiante.

La resolución del proceso adolescente en la adolescencia tardía esta preñada con complicaciones que fácilmente someten a esfuerzo excesivo la capacidad integrada del individuo, y que puede conducir a maniobras de postergación (“adolescencia prolongada”), o a fracasos reiterados (“malogro de la adolescencia”), o adaptaciones neuróticas (“adolescencia incompleta”). El resultado no puede asegurarse hasta que la adolescencia tardía se estabiliza. La adolescencia tardía es el tiempo cuando los fracasos adaptativos toman su forma final, cuando ocurre el quiebre. Erikson (1956) se refiere al periodo de consolidación de la adolescencia tardía como el periodo de “crisis de la identidad” conceptualiza el quiebre en la adolescencia tardía en términos de fracaso para llevar a cabo la tarea de maduración de esta etapa, el establecimiento de la “identidad del yo”.

Siempre que la deformación temprana del yo, con diferenciaciones incompletas entre el yo y la realidad, es la razón del fracaso de la adolescencia (síntesis yoíca defectuosa) el quiebre aparece como el límite o la enfermedad psicótica. En el tratamiento de estos casos debe uno regresar a las fases pre-genitales: a la dependencia oral y a la agresión oral, y a las vicisitudes de la “confianza básica”

(Erikson, 1996). Clínicamente, reconocemos los defectos de la función sintética del yo y la agresión pre-ambivalente dirigida a objetos o auto-representaciones en las deficiencias persistentes de la constancia de objeto con las consiguientes perturbaciones afectivas y cognitivas. La vida amorosa del adolescente tardío demuestra clínicamente las varias condiciones de amor que se basan en la persistencia del complejo de Edipo

Durante la adolescencia tardía la identidad sexual toma su forma final de los 18 a los 20 años según observó Spiegel (1958, citado en Blos, 1993) , “parece ser que la selección sexual evidente se efectúa; al menos he observado que un número de homosexuales masculinos han empezado a considerarse durante ese período como permanentemente homosexuales”. Freud (1920 citado en Blos, 1993) hizo la misma observación; estableció que la homosexualidad en las adolescentes toma una forma decisiva y final durante los primeros años después de la pubertad. Continua diciendo:”Es posible que algún día este factor temporal pueda demostrarse como uno de gran importancia.” Sin lugar a dudas, la formación de una identidad sexual estable y reversible es de la mayor importancia en términos de la organización de impulsos específicos de la adolescencia tardía.

Durante la adolescencia tardía la predisposición a tipos específicos de relaciones amorosas se consolida. Con mucha frecuencia estos tipos contienen mezclas de compromisos entre fijaciones edípicas positivas y negativas. En una ocasión observe en el análisis de un hombre joven post adolescente que su amor por una mujer era determinado por su identificación con la madre, quien era rechazada por

el padre como lo era él mismo. Rogando aceptación y amor por su compañera inafectiva, sexualmente fría y egoísta, el paciente fue llevado por el deseo edípico implacable, por el amor de su distante y demandante padre la relación de amor – de hecho, el matrimonio- llegó al mismo fin desastroso, como había llegado el conflicto edípico, debido a su designación positiva extremadamente débil y fuertemente negativa: las tendencias homosexuales dominan la relación. Otra forma de consolidación fue en el caso de una joven postadolescente, quien imprimió su primera relación heterosexual con profundos anhelos con una madre protectora, preedípica, y por la felicidad de unificarse con ella. La joven dijo “quiero que Don sienta exactamente, como yo, siempre, y que esté conmigo siempre que lo necesite. De otro modo me siento desesperada y perdida, completamente perdida. No, lo quiero dominar dictándole sus sentimientos, no. Lo que si quiero es solamente entroncarme en su vientre”. De este caso podemos decir que la consolidación de la adolescencia tardía ocurrió prematuramente debido a la fijación en la fase preadolescente.

La consolidación de la personalidad al fin de la adolescencia trae mayor estabilidad y nivelación al sentimiento y la vida activa del joven adulto. Se efectúa una solidificación de carácter: es decir “una cierta constancia prevalece en las formas que el yo escoge para resolver sus tareas” (Fenichel, 1945, en Blos). La

Mayor estabilidad de pensamiento y acción se obtiene a cambio de la sensibilidad introyectiva tan característica del adolescente: el florecimiento de la imaginación creativa se opaca durante la adolescencia tardía. Los intentos de imaginación, de aventura y artísticos declinan hasta que gradualmente desaparecen por completo.

Por supuesto el verdadero artista es la excepción; pero no nos ocuparemos de su desarrollo por el momento.

La mayor capacidad para el pensamiento abstracto, para la construcción de modelos y sistemas, la compacta amalgama de pensamiento y acción, dan a la personalidad de la adolescencia tardía una calidad más unificada y consistente. La aplicación de la inteligencia permite al hombre poner orden en el mundo a su alrededor; pero no debe pensarse que la objetividad adulta es en todo superior al pensamiento del niño, al permitir contradicciones en las operaciones mentales, es capaz de hacer observaciones escoto misadas por el adulto lógico: “sabemos que el primer paso hacia el dominio intelectual del mundo en que vivimos es el descubrimiento de principios generales, reglas y leyes que llevan orden al caos. Por medio de operaciones mentales como estas simplificamos el mundo de los fenómenos, pero no podemos falsificar al hacerlo... (Freud, 1937 citado en Blos, 1993), el proceso de consolidación de la adolescencia tardía es un proceso de agotamiento, limitación y canalización.

El proceso de consolidación nunca es de tensiones desequilibrantes, sino más bien de su organización en términos de patrones o sistemas. Las interferencias con su estabilidad se derivan mas bien de “demasiado poco, o demasiado” –es decir de aspectos cualitativos Freud (1938, citado en Blos 1993) expresó su punto de vista conferencia a las transformaciones de la pubertad diciendo: “La situación se complica por el hecho de que los procesos necesarios para lograr un resultado final están o no completamente presentes o completamente ausentes: como una regla están parcialmente presentes, así que el resultado final depende de

relaciones cuantitativas. Así la organización genital será lograda pero será debilitada respecto a esas porciones de la libido que han seguido tan lejos pero han permanecido fijas a objetos y direcciones pre-genitales” hacia el fin de la adolescencia tardía los patrones han sido formados epitomizando las esenciales tensiones desequilibrantes, que tienen que volverse una parte integral de la organización del yo. Esta idea aparece en una carta de Freud a Ferenzci un hombre no debería esforzarse por eliminar sus complejos, sino ponerse de acuerdo con ellos: ellos son legítimamente los que dirigen su conducta en el mundo” (Jones, 1955, citado en Blos.)

3.3 CARACTERÍSTICAS DE LA AUTOESTIMA EN LA ADOLESCENCIA

En la adolescencia tanto el grupo familiar, el de la escuela, los amigos, los medios de comunicación contribuyen a moldear la autoestima. (Kaufman y Raphael,1995) Pero en esta etapa se conjugan otros elementos, pues durante la adolescencia la autoestima tiende a debilitarse. Una buena dosis de autoestima es uno de los recursos más valiosos de que puede disponer un adolescente. Un adolescente con autoestima aprende más eficazmente, desarrolla relaciones mucho más gratas, está más capacitado para aprovechar las oportunidades que se le presenten, para trabajar productivamente y ser autosuficiente, posee una mayor conciencia del rumbo que sigue. Y lo que es más, si el adolescente termina esta etapa de su vida con una autoestima fuerte y bien desarrollada podrá entrar en la vida adulta con buena parte de los cimientos necesarios para llevar una existencia productiva y satisfactoria.

3.3.1 El adolescente con autoestima positiva

- Es capaz de enfrentarse a problemas y fracasos, porque dispone de la energía necesaria para confiar en superar los obstáculos.
- Fundamenta la responsabilidad. La confianza en uno mismo constituye la base para ser capaz de responder a las exigencias de la vida cotidiana.
- Favorece la creatividad. El niño que se valora y confía en sí mismo, puede explorar nuevas posibilidades, se arriesga con respuestas creativas y originales.
- Posibilita la relación social. El justo aprecio y respeto por uno mismo genera seguridad personal, dota de atractivo personal y facilita las relaciones con los demás en relación de igualdad, sin sentimientos de inferioridad o superioridad.
- Determina la autonomía: El niño que se considera con adecuados niveles de autosuficiencia es capaz de tomar decisiones. Quien se acepta y se siente bien consigo mismo es capaz de enfrentarse a retos de forma independiente.
- Afianza la personalidad. El sujeto se siente seguro de sus posibilidades como ser independiente (seguro, confiado y auto-aceptado) y como ser social (confía, valora y acepta a los demás).
- Actúa Independientemente. Elige y decide como emplear su tiempo, su dinero, sus ocupaciones. Busca amigos y entretenimientos por sí solo/a

- Asume sus responsabilidades
- Actúa con seguridad de sí mismo/a, sin que haya que pedírselo y asume la responsabilidad de ciertas tareas o necesidades evidentes (lavar platos, consolar a un amigo, etc.). Afronta nuevos retos con entusiasmo y siento orgullo de sus logros.
- Le interesan las tareas desconocidas, cosas y actividades nuevas que aprender y poner en práctica; o se lanza a ellas con seguridad.
- Demuestra amplitud de emociones y sentimientos De forma espontánea sabe reír, sonreír, gritar, llorar y expresar su afecto y, en general, sabe pasar por distintas emociones sin reprimirse ni ocultarse.
- Es tolerante frente a la frustración Si algo sale mal, sabe encarar esta situación de distintas maneras, esperando, riéndose de sí mismo, replicando, tc. y es capaz de hablar de lo que le entristece.
- Se siente capaz de influir en otras personas Tiene confianza en las impresiones y en el efecto que el o ella produce sobre los demás miembros de la familia, amigos, profesores, etcétera.

3.3.2 Actitudes o posturas habituales que indican autoestima baja en adolescentes

- Autocrítica dura y excesiva que la mantiene en un estado de insatisfacción consigo mismo/a.

- Hipersensibilidad a la crítica, por la que se siente exageradamente atacada/o, herida/o; hecha la culpa de los fracasos a los demás o a la situación; cultiva resentimientos tercos contra sus críticos.
- Indecisión crónica, no por falta de información, sino por miedo exagerado a equivocarse.
- Deseo innecesario por complacer, por el que no se atreve a decir NO, por miedo a desagradar y a perder la buena opinión de los demás.
- Perfeccionismo, auto-exigencia esclavizadora de hacer "perfectamente" todo lo que intenta, que conduce a un desmoronamiento interior cuando las cosas no salen con la perfección exigida.
- Culpabilización inadecuada por la que se acusa y se condena por conductas que no siempre son objetivamente malas, exagera la magnitud de sus errores y delitos y/o los lamenta indefinidamente, sin llegar nunca a perdonarse por completo.
- Hostilidad flotante, irritabilidad a flor de piel, siempre a punto de Estallar aún por cosas de poca importancia, propia del supercrítico a quién todo le sienta mal, todo le disgusta, todo le decepciona, nada le satisface. Pesimismo generalizado. Todo lo ve negro: su vida, su futuro y, sobre todo, su imagen

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA

4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La escuela es un espacio para el desarrollo de las potencialidades del niño, un espacio en el cual se desarrollan sus conocimientos, habilidades y actitudes. En este espacio también es importante su desarrollo emocional, y por lo tanto es conveniente el fomentar los sentimientos positivos hacia sus pares, pero también hacia sí mismo; en este trabajo se cuestiono sobre la relación de los sentimientos hacia si mismo del alumno y si esto se relaciona con su nivel de desempeño escolar.

Realizando para ello la siguiente pregunta de investigación:

¿Existe relación entre el nivel de autoestima y el rendimiento escolar en alumnos de quinto y sexto grado de primaria?

4.2 OBJETIVO

Identificar ¿Cuál es la relación que existe entre el tipo de autoestima y el rendimiento escolar? en alumnos de quinto y sexto grado de educación primaria de la escuela Primaria Presidente Miguel Alemán.

4.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Definir el rendimiento escolar y su grado.
- Describir los factores que influyen en el rendimiento escolar.
- Definir la autoestima y sus niveles.
- Describir los factores que influyen en la autoestima.
- Describir las características de la autoestima en los preadolescentes.
- Identificar el nivel de autoestima de los alumnos de quinto y sexto grado de la escuela primaria presidente Miguel Alemán.
- Identificar el rendimiento escolar de los alumnos considerando las calificaciones del primer bimestre 2011- 2012.
- Identificar la relación entre nivel de autoestima y rendimiento escolar.

4. 4 HIPÓTESIS

Un nivel de autoestima alto permite que los alumnos de quinto y sexto grado de primaria presenten un mejor rendimiento escolar.

- Los alumnos que obtengan un nivel de autoestima alto presentaran calificaciones de entre 10 a 9.
- Los alumnos que obtengan un nivel de autoestima medio presentaran calificaciones de entre 8 a 7.
- Los alumnos que obtengan un nivel de autoestima bajo presentaran calificaciones de entre 6 a 5.

Hipótesis estadística.

Hi: Existe una relación estadísticamente significativa entre el nivel de autoestima y el rendimiento escolar de niños de quinto y sexto grado de primaria.

Ho: No existe una relación estadísticamente significativa entre el nivel de autoestima y el rendimiento escolar de niños de quinto y sexto grado de primaria.

4.5 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación es de tipo correlacional, ya que se estudió el rendimiento escolar y su relación con la autoestima, de tipo transversal ya que se realizó en un tiempo único y determinado, se llevó a cabo en la escuela en donde estudiaban los niños de la muestra.

4.6 MUESTRA

La muestra está integrada por los alumnos de quinto y sexto grado de la Escuela Primaria Presidente Miguel Alemán 21 alumnos matriculados, en el ciclo 2011-2012, de quinto grado son 64 alumnos en total de los cuales son 34 niños y 30 niñas y de sexto grado son 57 alumnos en total de los cuales son 28 niños y 29 niñas. Es una muestra no experimental con un estudio descriptivo de grupos. Se

utilizó el inventario de autoestima de Coopersmith; Adaptación de Brinkmann y Segure, que consta de 58 preguntas y una hoja aparte de respuestas (anexo 1).

Los alumnos provienen de colonias de la Delegaciones Álvaro Obregón y Benito Juárez, considerados por la escuela como alumnos de clase media – baja.

4.7 RECOLECCIÓN DE DATOS

El instrumento aplicado es el Inventario de Autoestima, de Coopersmith (Adaptación de Brinkmann y Segure), es un inventario de auto- reporte de 58 ítemes, en el cual el sujeto lee una sentencia declarativa y luego decide si esa afirmación es “igual que yo” o “distinto a mí”. El inventario está referido a la percepción del estudiante en cuatro áreas: autoestima general, social, hogar y padres, escolar académica y una escala de mentira de ocho ítemes. Para la realización de este estudio se consideró solo la escala general, y los resultados obtenidos pudieron establecer tres tipos de autoestima: alta, media y baja.(ver anexo 1)

El rendimiento escolar se determinó por las evaluaciones realizadas en el bimestre septiembre – octubre del ciclo 2011-2012, en los cuatros grupos.

RESULTADOS

CORRELACIÓN DE PEARSON

Con la finalidad de conocer si existía una relación significativa entre el nivel de autoestima y el rendimiento escolar se realizó un coeficiente de correlación de Pearson, encontrando los siguientes resultados.

En el caso del 5º A, la correlación entre su promedio del rendimiento escolar y la autoestima es de 0.301, la cual es una correlación positiva y baja, la cual no es significativa al 0.05.

		AUTOES TIMA5a	PROMEDIO5a
AUTOESTIMA5a	Correlación de Pearson	1	,301
	Sig. (bilateral)		,094
	N	32	32
PROMEDIO5a	Correlación de Pearson	,301	1
	Sig. (bilateral)	,094	
	N	32	32

En el caso del 5º B, la correlación entre su promedio del rendimiento escolar y la autoestima es de 0.532, la cual es una correlación positiva y media, con un nivel de significatividad al 0.05.

		AUTOEST IMA5b	PROMEDIO5b
AUTOESTIMA5b	Correlación de Pearson	1	,532(**)
	Sig. (bilateral)		,002
	N	32	32
PROMEDIO5b	Correlación de Pearson	,532(**)	1
	Sig. (bilateral)	,002	
	N	32	32

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En el 6º A, la correlación entre su promedio del rendimiento escolar y la autoestima es de 0.621, la cual es una correlación positiva y media, con un nivel de significatividad al 0.05.

		AUTOEST IMA6a	PROMEDIO6a
AUTOESTIMA6a	Correlación de Pearson	1	,621(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	28	28
PROMEDIO6a	Correlación de Pearson	,621(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	28	28

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Con respecto al 6º B; lo la correlación entre su promedio del rendimiento escolar y la autoestima es de 0.802, la cual es una correlación positiva y alta, con un nivel de significatividad al 0.05.

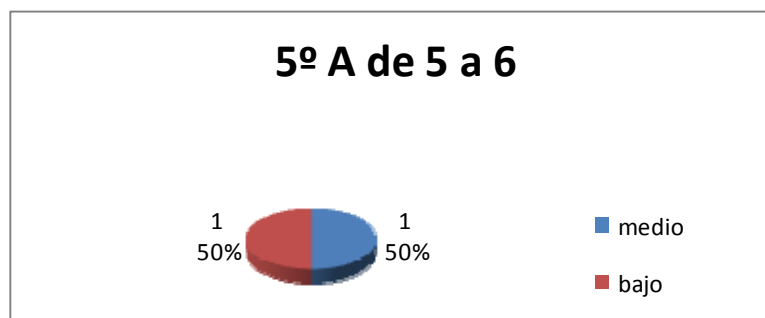
		AUTOEST IMA6b	PROMEDIO6b
AUTOESTIMA6b	Correlación de Pearson	1	,802(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	29	29
PROMEDIO6b	Correlación de Pearson	,802(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	29	29

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

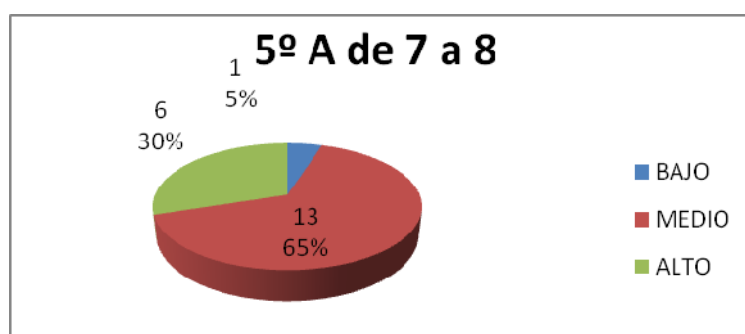
RELACIÓN DE AUTOESTIMA Y RENDIMIENTO ESCOLAR POR GRUPOS

5º A

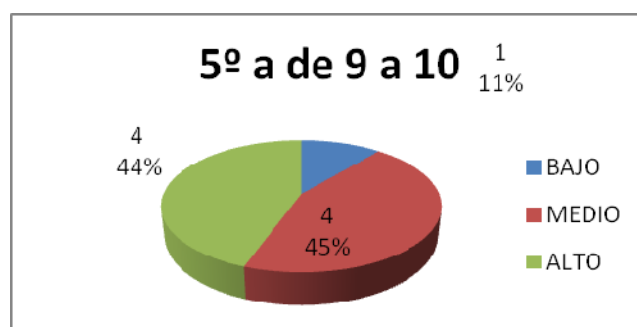
Dos alumnos con calificaciones entre 5 y 6, de los cuales Uno, presentó autoestima media y otro presentó autoestima baja.



Veinte alumnos presentaron calificaciones entre 7 y 8, de los cuales uno presentó autoestima baja, trece autoestima media y seis autoestima alta.

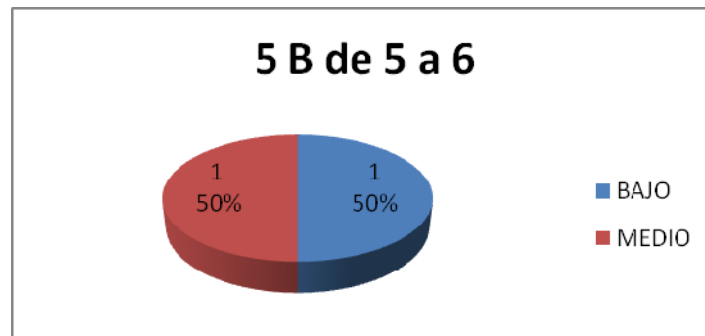


Nueve alumnos presentaron calificaciones entre 9 y 10, de los cuales uno presentó autoestima baja, cuatro autoestima media y cuatro autoestima alta.

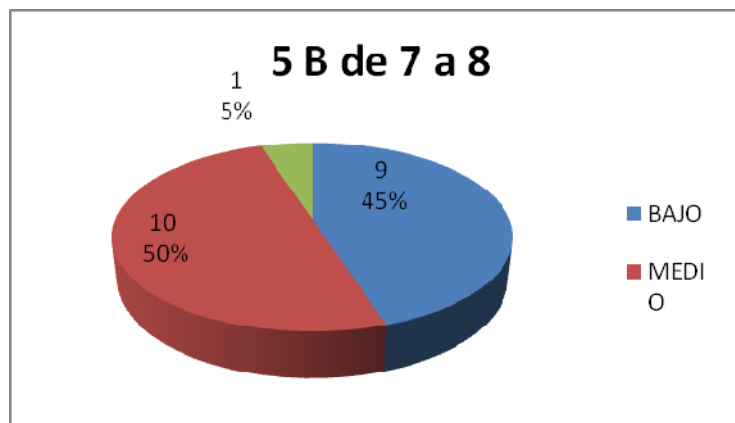


5º B

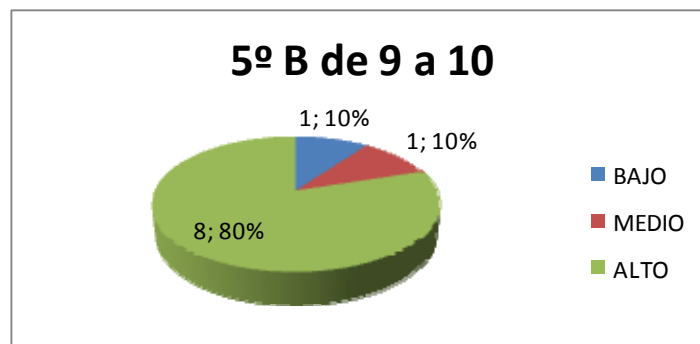
Dos alumnos presentaron calificaciones entre 5 y 6, uno con autoestima bajo y otro con autoestima media.



Veinte alumnos presentaron calificaciones entre 7 y 8, 9 con autoestima baja, diez con autoestima media y uno con autoestima alta

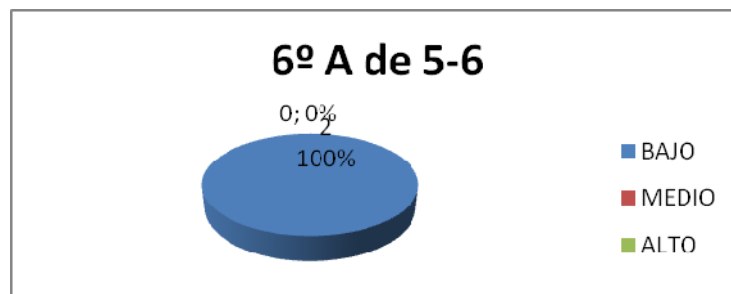


Diez alumnos presentaron calificaciones entre 9 y 10, uno con autoestima bajo, otro con autoestima media y 8 con autoestima alta.

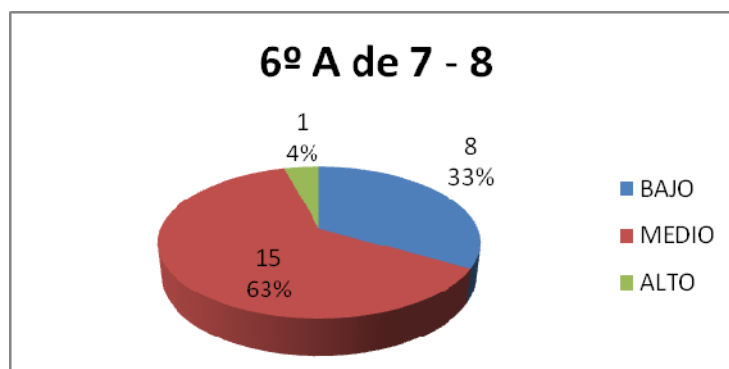


6º A

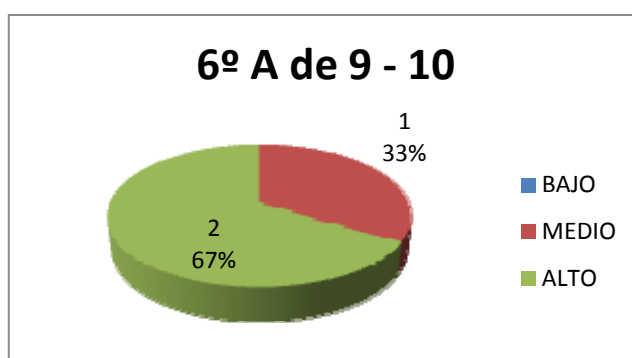
Dos alumnos presentaron calificaciones entre 5 y 6, ambos con autoestima baja.



Veinte y cuatro alumnos presentaron calificaciones entre 7 y 8, ocho con autoestima baja, quince con autoestima media y uno con autoestima alta.

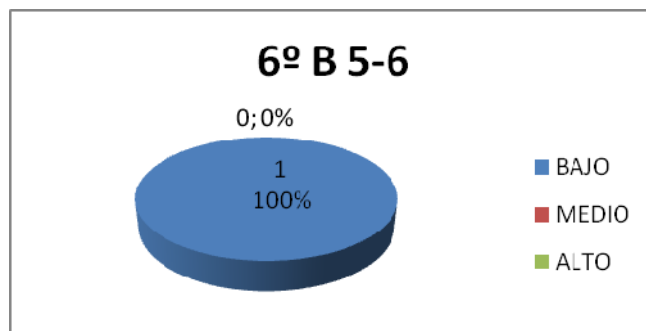


Tres alumnos presentaron calificaciones de 9 a 10, uno con autoestima media y dos con autoestima alta.

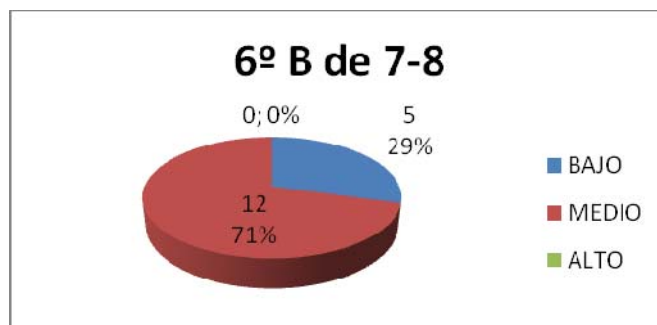


6º B

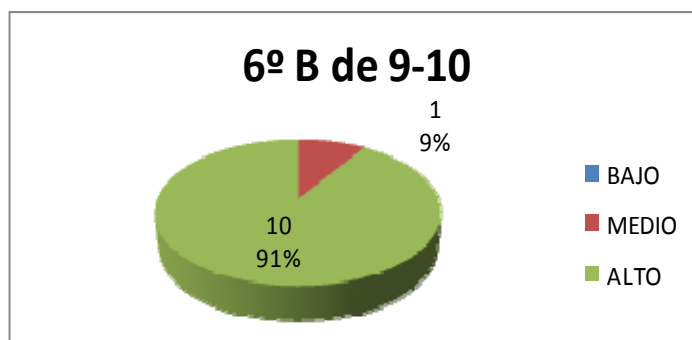
Un alumno presentó calificaciones de 5 a 6, y presentó autoestima baja.



Diez y siete alumnos presentaron calificaciones ente 7 y 8, de los cuales cinco presentaron autoestima baja y doce autoestima media.



Once alumnos presentaron calificaciones entre 7 y 10, de los cuales uno presentó autoestima media y diez autoestima alta.



DISCUSION

El interés primordial por realizar esta investigación fue saber si existe relación entre el nivel de autoestima y el rendimiento escolar en alumnos de los dos últimos grados de educación primaria. El análisis e interpretación de resultados que se presentaron en el apartado anterior permiten establecer los siguientes comentarios.

Para Rojas (2007) la autoestima es la valoración que hace el sujeto de sí mismo, desde su experiencia vital. En ella se ven involucrados todos los elementos del entorno social y natural y sus valoraciones, creando con ello toda una carga afectiva y/o emocional; que para el caso del rendimiento escolar resultó estar relacionado en tres de los cuatro grupos estudiados. Por medio del coeficiente de correlación de Pearsons, se encontró que existe correlación significativamente alta en los grupos 5^o B, 6^a A y 6^a B; no así en el grupo 5^oA en donde la correlación no fue significativa, reconociendo con esto que son otros factores los que determinan el rendimiento, escolar factores tanto intrínsecos y extrínsecos como factores fisiológicos y estilos de enseñanza. Con esto la hipótesis estadística H_i, es aceptada para los grupos 5^o B, 6^o A, 6^o B, y es rechazada para el grupo 5 A.

En relación a los resultados por grupo.

En el rendimiento escolar en promedios de 5 y 6 de calificación, el tipo de autoestima es medio y bajo para el grupo quinto A, para el quinto B es medio y bajo, para el sexto A es bajo, para el sexto B es bajo.

Para el rendimiento escolar con calificaciones 7 y 8.

En el grupo quinto A mayoritariamente es tipo medio el autoestima, para el quinto B la mitad es medio y bajo el otro gran porcentaje, para el grupo sexto A el mayor porcentaje es medio, para el grupo sexto B la mayor parte es medio.

Para el rendimiento escolar con calificación 9 y 10.

En el grupo quinto A es tipo medio el tipo de autoestima alto y medio los que predominan, para el quinto B el tipo de autoestima predominante es el alto porcentaje, para el grupo sexto A el mayor porcentaje mayor es para el tipo alto , para el grupo sexto B la mayoritariamente es alto el tipo de autoestima.

..

CONCLUSIONES

La autoestima es definitivamente importante para un buen desarrollo de la vida escolar tanto de niños como adolescentes en el ámbito escolar, una buena autoestima puede ser la diferencia entre un mejor logro escolar y el fracaso.

Para los preadolescentes es importante el desarrollo de la autoestima para que se refleje en su rendimiento escolar, y con ello la posibilidad de una mejor perspectiva tanto para su desarrollo escolar como profesional.

Las escuelas de educación básica deben de contemplar de manera extracurricular la implementación de programas de mejora de autoestima en su población, creando beneficios y mejoras sustanciales en el rendimiento escolar y luego también en los exámenes de tipo ENLACE.

Se considera que estos estudios sobre la relación de niveles de autoestima y rendimiento escolar se deberían ampliar a los primeros grados de educación primaria y sus resultados ser utilizados para una pronta detección de problemas escolares, en el caso de la educación media básica tendrían la posibilidad de reconocer y fortalecer el desarrollo académico de los alumnos.

REFERENCIAS

- Ackerman, N. (1977) *Diagnostico y tratamiento de las relaciones familiares*, Buenos Aires, Argentina: Edit Hormé..
- Acosta, M. (2000). *Creatividad, Motivación y Rendimiento Académico*. Granada : Aljibe
- Aguario, A. (1984). *Rendimiento escolar y su relación con la percepción del niño*. Barcelona: Masson.
- Álvarez, B.M. (1998). *Estudio del bajo rendimiento escolar*. México: Kapeluz.
- Baldwin. (1999). *Los padres son maestros: Programa de manejo infantil*. México: Trillas
- Becker. (1995). *La familia y el niño*. Argentina : Paidos.
- Biehler, R. (1988) *Introducción al desarrollo del niño*. México: Editorial Diana
- Blos, P. (1993) *Psicoanálisis de la adolescencia*. México: Joaquín Mortiz
- Branden, N. (1995) *Los seis pilares de la autoestima*. México: Paidós.
- _____ (1996) *Como mejorar su autoestima*. México: Paidós
- Bruns, R.B.(1979) *Teoría medición, desarrollo y comportamiento*, Bilbao : EGA
- Caplan, G y Lebovici, S. (1993) *psicología social de la adolescencia*. Buenos Aires:Paidos

- Carrillo, L. (2009) *La familia, la autoestima y el fracaso escolar*. Tesis. Universidad de Granada. España
- Castejón, J.L. y Navas, L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico en la educación secundaria. Un modelo causal*. En *Análisis y Modificación de Conducta*, 18 (61), 697-728.
- Dicaprio, N. (1989) *Teorías de la personalidad*. México: Mc. Graw Hill.
- Erikson, E. (1996) *Infancia y Sociedad*. Argentina: Hormé
- Glueck.(1995) *La familia y el desarrollo del individuo*. México :Thomson
- González, J (1989) *La función integradora de los padres*. *Revista mexicana de psicología*,6(2).22-28.
- Kaufman y Raphael. (1995) *La autoestima en los niños*. Madrid: Iberonet
- Lewis,Q (1996). *Familia Padres y socialización*. México: Paidos
- Maccoby y Martin.(1983). *El niño y su familia*. México: Trillas
- Maccoby.(1998). *La educación de los padres*. México: Grijalbo
- Machargo, S,(1991) *El Profesor y el autoconcepto de sus alumnos*.*Teoría y práctica*, Madrid: Escuela Española.
- Mc Kay, F. (1995) *Autoestima: Evaluación y mejora*. México: Martínez Roca.
- Mead, G. (1990) *Espíritu, persona y sociedad*. México: Paidos
- Minitur. (1994). *Desarrollo de la personalidad*. México :Thomson.

- Oyola, C. (2000). *Fracaso escolar. El éxito prohibido* (2ª Ed.). Argentina, Argentina: Aljibe.
- Papalia, D.; Wendkos, S. & Duskin, R. (2003) *Psicología del desarrollo*. México: Mc.Graw Hill
- Rodríguez, E. (1998) *Autoestima, Clave del éxito personal*. México: Manual Moderno
- Rodríguez, S. (1999). *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Hermes
- Rodríguez y García, (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España : Aljibe
- Rojas, L. (2007) *La autoestima*. Madrid: Espasa Calpe
- Schafer, S. E (1999). *Desarrollo Social*. México: Trillas
- Schafer, H. (1979) *La socialización y el aprendizaje en los primeros años. Infancia y aprendizaje*.
- Valdivia, F. (2002). *Estilos de aprendizaje en educación primaria*. Madrid: Dykinson.
- Villa Pola, P. (1997) *Autoestima en adolescentes con trastornos afectivos y trastornos de conducta*. Tesis. U.N.A.M. México
- Weber, E. (1976). *Estilos de educación: Manual para estudiantes de pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Wittrock, M. (1997) *La investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos*. México : Paidós

ANEXO 1

INVENTARIO DE AUTOESTIMA, DE COOPERSMITH (Adaptación de Brinkmann y Segure)

Nombre: _____ Fecha: _____

Fecha de Nac.: _____ Edad: _____

Colegio: _____ Grupo: _____

Instrucciones: Para responder a cada una de las declaraciones de la hoja del Inventario, procede como sigue:

- Si la declaración describe cómo te sientes habitualmente, pon una "X" en el paréntesis correspondiente en la columna debajo de la frase "Igual que yo" (Columna A) aquí en la hoja de respuestas.

- Si la declaración no describe cómo te sientes habitualmente, pon una "X" en el paréntesis correspondiente en la comuna debajo de la frase "Distinto a mí" (Columna B) aquí en la hoja de respuestas.

1. Paso mucho tiempo soñando despierto.
2. Estoy seguro de mí mismo.
3. Deseo frecuentemente ser otra persona.
4. Soy simpático.
5. Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos.
6. Nunca me preocupo por nada.
7. Me avergüenza pararme frente al grupo para hablar.

8. Desearía ser más joven.
9. Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera.
10. Puedo tomar decisiones fácilmente.
11. Mis amigos gozan cuando están conmigo.
12. Me incomodo en casa fácilmente.
13. Siempre hago lo correcto.
14. Me siento orgulloso de mi trabajo (en la escuela).
15. Tengo siempre que tener a alguien que me diga lo que tengo que hacer.
16. Me toma mucho tiempo acostumbrarme a cosas nuevas.
17. Frecuentemente, me arrepiento de las cosas que hago
18. Soy popular entre mis compañeros de mi misma edad.
19. Usualmente, mis padres consideran mis sentimientos.
20. Nunca estoy triste.
21. Estoy haciendo el mejor trabajo que puedo
22. Me doy por vencido fácilmente.
23. Usualmente, puedo cuidarme de mí mismo.
24. Me siento suficientemente feliz.
25. Preferiría jugar con niños menores que yo.
26. Mis padres esperaban demasiado de mí.
27. Me gustan todas las personas que conozco.
28. Me gusta que el profesor me interrogue en clases.
29. Me entiendo a mí mismo.
30. Me cuesta comportarme como en realidad soy.

31. Las cosas en mi vida están muy complicadas.
32. Los demás (niños) casi siempre siguen mis ideas.
33. Nadie me presta mucha atención en casa.
34. Nunca me regañan.
35. No estoy progresando en la escuela como me gustaría.
36. Puedo tomar decisiones y cumplirlas.
37. Realmente no me gusta ser un muchacho (una muchacha.)
38. Tengo una mala opinión de mí mismo.
39. No me gusta estar con otra gente.
40. Muchas veces me gustaría irme de casa.
41. Nunca soy tímido.
42. Frecuentemente, me incomoda la escuela.
43. Frecuentemente, me avergüenzo de mí mismo.
44. No soy tan bien parecido como otra gente.
45. Si tengo algo que decir, habitualmente lo digo.
46. A los demás va bien conmigo.
47. Mis padres me entienden.
48. Siempre digo la verdad.
49. Mi profesor me hace sentir que no soy gran cosa.
50. A mí no me importa lo que me pasa.
51. Soy un fracaso.
52. Me incomodo fácilmente cuando me regañan.
53. Las otras personas son más agradables que yo.

- 54. Habitualmente, siento que mis padres esperan más de mí.
- 55. Siempre sé qué decir a otras personas.
- 56. Frecuentemente, me siento desilusionado en la escuela.
- 57. Generalmente, las cosas no me importan.
- 58. No soy una persona confiable como para que otros dependan de mí.

INVENTARIO DE AUTOESTIMA, DE COOPERSMITH
(Adaptación de Brinkmann y Segure)

JA DE RESPUESTA

Pregunta	Igual que yo (A)	Distinto a mí (B)	Pregunta	Igual que yo (A)	Distinto a mí (B)
0	()	()	30	()	()
1	()	()	31	()	()
2	()	()	32	()	()
3	()	()	33	()	()
4	()	()	34	()	()
5	()	()	35	()	()
6	()	()	36	()	()
7	()	()	37	()	()
8	()	()	38	()	()
9	()	()	39	()	()
10	()	()	40	()	()
11	()	()	41	()	()
12	()	()	42	()	()
13	()	()	43	()	()
14	()	()	44	()	()
15	()	()	45	()	()
16	()	()	46	()	()
17	()	()	47	()	()
18	()	()	48	()	()
19	()	()	49	()	()
20	()	()	50	()	()
21	()	()	51	()	()
22	()	()	52	()	()
23	()	()	53	()	()
24	()	()	54	()	()
25	()	()	55	()	()
26	()	()	56	()	()
27	()	()	57	()	()
28	()	()	58	()	()
29	()	()			