



UNIVERSIDAD ALZATE DE OZUMBA

CLAVE DE INCORPORACION A LA U.N.A.M 8898-25

**“TERAPIA RACIONAL EMOTIVA;
UNA ALTERNATIVA PARA MEJORAR EL VÍNCULO AFECTIVO
PADRE E HIJO Y AUMENTAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N:

BEATRIZ DE LA ROSA CASTILLO

PAULA LIZBETH ROBLES ARENAS

ASESORA DE TESIS:

MTRA. EN PSICOLOGÍA LIZBETH CASTRO AMARO

OZUMBA, EDO. DE MÉXICO

JUNIO, 2017.



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.

No quiero haber vivido en vano

como la mayoría de la gente.

Quiero ser útil

o llevar alegría a la gente,

incluso a las que nunca conocí.

Quiero seguir viviendo incluso tras mi muerte. . .

Ana Frank

AGRADECIMIENTOS

Tengo mucho que agradecer en mi vida como en mi carrera:

Primero doy gracias a Dios por tener salud, cariño y amor, por tener una familia, gracias Dios por ser la luz que guía mi camino, gracias por tener fe en ti y no perder las esperanzas, ya que gracias a ello es que puede terminar esta etapa de mi carrera profesional...

Gracias papás: Guille y Panchito, por darme la vida, por sus cuidados y consejos por los regaños y aprendizajes que me dieron y me siguen dando, los amo sé que siempre han querido lo mejor para mí.

Hermana Guille, en verdad mil gracias por el apoyo económico como moral, has sido y seguirás siendo no solo mi hermana sino mi compañera, mi amiga, gracias por confiar en mí. Te quiero muchísimo

A mi esposo Noel gracias por compartir tu vida, tiempo, amor eres un hombre responsable y trabajador, por animarme a seguir adelante. Te amo.

A mis hijos Dafne y Axel, gracias a estos dos pequeños que han sido mi motor para seguir adelante, vinieron a mí para cambiarme la vida, los quiero mucho.

A ti comadre y amiga Liz, gracias por compartir la tesis conmigo, gracias por la paciencia y tiempo que dedicaste, que a pesar de contar con poco tiempo, siempre hacías el espacio para avanzarle...

A mis profesores Lizbeth, Ivonne, José, Juan, Clara, Juan Carlos, gracias por compartir sus conocimientos a lo largo de la carrera profesional, sé que nos dieron grandes enseñanzas.

A usted profe Noel por su apoyo y orientación en el trámite de titulación, gracias por siempre darnos un tiempo para cualquier duda y aclaración que tuviéramos.

Atte.

Beatriz de la Rosa Castillo

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por darme la dicha de tener a una estupenda familia, por haberme y seguir guiando mi camino, por darme fuerzas cuando más lo necesitaba: Gracias Padre

A mi mamita Paula, que me ha enseñado el valor de la vida, a ella que me ha aguantado todo, que es el pilar más grande que tengo, gracias mamita por nunca dejarme sola, por quererme tal y como soy, por apoyarme, pero sobre todo GRACIAS por ser la mama más mala del mundo: LA AMO.

A mi padre Cristóbal, porque cada uno de tus esfuerzos papito están plasmados en este trabajo, sus regaños, sus palabras de aliento pero sobre todo su cariño que me ha dado todo el tiempo y me ha servido para lograr y seguir logrando cada meta que me propongo, LO AMO.

A mi hermano Cristóbal, gracias por estar conmigo todo este tiempo y por tu apoyo incondicional no solo en la universidad, sino a lo largo de mi vida, recuerda que no solo nos une un lazo de sangre, sino algo más fuerte: un lazo de amor, eres y serás siempre mi ejemplo a seguir: TE QUIERO MUCHO HERMANITO.

A mi hermana Aracely, por tus palabras de apoyo y aliento, por todas aquellas alegrías que me has regalado a lo largo de nuestras vidas. TE QUIERO MUCHO.

A mis dos hermosas y maravillosas sobrinas: Abril y Xóchitl por el simple hecho de existir, de regalarme sonrisas y sobre todo de enseñarme a ser tía. LAS AMO

A mis hermosos sobrinos: Ivette, Jazmín y Edgar que a pesar de no estar en México han sido una gran motivación para seguir adelante. LOS QUIERO.

Al amor de mi vida, gracias por soportarme, amarme y apoyarme por sobre todas las cosas, gracias mi amor por estar allí cuando más lo necesito, TE AMO.

A mi asesora de tesis, Mtra. Liz, mil gracias por brindarnos apoyo, generosidad y tiempo, gracias por no negarse a realizar este trabajo con nosotras, este trabajo que concluye una más de nuestras metas: GRACIAS. Dios la guarde siempre.

A mis dos grandes apoyos, Tania y Sandy, por tenerme paciencia, quererme y aceptarme tal como soy, porque han estado allí como las grandes amigas que son, por haberme dado un empujón para poder concluir esta meta, por cada risa, cada alegría, cada palabra de aliento y hasta cada enojo, porque cada una de estas cosas me demuestra que en el mundo existen personas tan maravillosas como ustedes, LAS QUIERO MUCHO chicas ustedes para mí son la familia que nos permitimos elegir, son mis hermanas, no de sangre pero si de amor; continuara...

A mi querida universidad, aquí conocí gente especial, gente maravillosa, pude crecer no solo como profesional y como profesionista sino también como ser humano, por eso y muchas cosas más GRACIAS a todos y cada uno que forma parte de ella. Los llevo en mi corazón.

Yoko, gracias por ser parte de mi vida, cuidarme, darme alegrías y secarme mis lágrimas... TE QUIERO

Agradezco a la vida, a mi cuerpo, a mi mente, a mi fortaleza, a mi debilidad, a todo aquello físico y psíquico que se logra ver y no se logra ver, a cada parte de mi cuerpo por formar parte de mí, gracias por seguirme permitiendo dar un paso más cada días, Te amo Liz

Atte.

Paula Lizbeth Robles Arenas

INDICE

RESUMEN.....	9
INTRODUCCION.....	10
CAPITULO 1. VICULO AFECTIVO.....	13
1.1 Definición.....	13
1.2 Formación.....	14
1.3 Desarrollo.....	16
1.4 Perdida.....	19
1.5 Teoría del apego (Postulados de apego).....	21
1.5.1 Fases del apego.....	27
1.5.2 Funciones del apego.....	30
1.5.3 Tipos de apego.....	31
1.5.4 Cambios de apego durante la infancia y adolescencia.....	34
1.6 Familia.....	40
1.6.1 Tipos de familia.....	41
1.6.2 Tipos de padres.....	43
1.6.3 Funciones familiares.....	46
1.7 Desarrollo afectivo y social.....	47
1.7.1 Agentes de socialización.....	47
1.8 Necesidades básicas.....	48
1.8.1 Pirámide de Maslow.....	50
1.9 Algunas edades de Erikson en el desarrollo del ego.....	51
CAPITULO 2. RENDIMIENTO ACADEMICO.....	53
2.1 Definición.....	53
2.2 Adolescencia (Definición).....	54
2.3 Implicaciones psicológicas que tiene un adolescente con bajo rendimiento académico.....	56
2.4 Factores motivacionales del aprendizaje.....	61
2.5 Factores sociales que influyen en el rendimiento académico.....	66
2.6 Bajo rendimiento académico.....	69
2.7 Causas psicológicas del rendimiento insuficiente.....	73
2.8 Definición de emoción.....	76

2.8.1 El rendimiento escolar y la vida emocional.....	78
2.8.2 Control de emociones.....	79
2.8.3 Emociones positivas, emociones negativas.....	79
2.9 Trastornos específicos de aprendizaje.....	81
CAPITULO 3. TERAPIA RACIONAL EMOTIVA.....	83
3.1 Antecedentes.....	83
3.2 Fundador de la Terapia Racional Emotiva.....	85
3.2.1 Albert Ellis.....	86
3.3 Modelo terapéutico denominado ABC.....	89
3.4 Enfoque racional – emotivo de la interpretación.....	92
3.5 Tipos de pensamientos irracionales.....	93
3.6 Abordaje terapéutico.....	99
3.6.1 Métodos conductuales de TRE y terapia cognoscitiva.....	100
3.6.2 Métodos cognoscitivos adicionales de Terapia Racional Emotiva.....	102
CAPITULO 4. EL METODO.....	104
4.1 Tema.....	104
4.2 Planteamiento del problema.....	104
4.3 Hipótesis.....	104
4.4 Variable dependiente.....	104
4.5 Variable independiente.....	104
4.6 Objetivo general.....	104
4.6.1 Objetivos particulares.....	104
4.7 Tipo de estudio.....	105
4.7.1 Diseño.....	105
4.7.2 Población.....	105
4.7.3 Tipo de muestra.....	106
4.8 Definición conceptual y operacional de las variables.....	106
4.9 Instrumentos.....	108
4.10 Procedimiento.....	108
4.11 Análisis estadístico.....	110
CAPITULO 5. RESULTADOS.....	112
5.1 Análisis e interpretación general.....	112
5.2 Graficas generales.....	113

5.2.1 Grafica de Pearson.....	115
5.3 Comprobación de la hipótesis mediante la prueba de correlación de Pearson.....	116
5.4 Análisis cuantitativo y tablas de frecuencia del Test de SACKS de frases incompletas.....	117
CONCLUSIONES	129
SUGERENCIAS	131
ANEXOS	133
BIBLIOGRAFÍA	144

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo conocer de qué manera influye la terapia racional emotiva en el vínculo afectivo padre – hijo para que el adolescente tenga un mejor rendimiento académico. En este trabajo se utilizó un tipo de estudio correlacional, con un diseño de tipo cuasi- experimental y con un muestreo aleatorio simple, la realización de mismo tuvo lugar en la sala audiovisual de las instalaciones de la preparatoria anexa a la normal superior de Amecameca en el Edo. De México, en donde participaron 50 adultos, los cuales son padres de familia de alumnos de 4to semestre de esta institución, los padres de familia fueron seleccionados de acuerdo al test sacks (pre – test) que se aplicó previamente a todos los alumnos del semestre y se seleccionó a los padres de familia cuyos hijos tuvieran bajo rendimiento académico y obtuvieran mayor puntaje en el test aplicado (Test de Sacks). El taller estuvo conformado por 13 sesiones de dos a tres veces por semana y cada sesión con una durabilidad de 60 minutos. Los resultados obtenidos reflejaron en los alumnos una disminución en cuanto al puntaje del pos test y un aumento en el rendimiento académico.

INTRODUCCION

El trabajo que a continuación se muestra, ejemplifica la influencia que ejerce la terapia racional emotiva para mejorar el vínculo afectivo padre – hijo y de esta manera optimizar el rendimiento académico en alumnos que cumplan con ambas variables (bajo rendimiento académico y escaso vínculo afectivo padre – hijo) y que estén realizando sus estudios en el nivel medio superior.

La educación es considerada prioridad en la personas, cuantas veces escuchamos decir: “tienes que estudiar”, “tienes que sacar buenas calificaciones”, “para ser alguien en la vida tienes que terminar una carrera”, pero pocas personas ponen en práctica estrategias que verdaderamente ayuden al estudiante a querer culminar la etapa estudiantil que en ese momento este cursando.

Como sabemos el rendimiento académico está ampliamente asociado a factores sociales, familiares y académicos, cada uno de ellos tiene un valor significativo para poder desempeñarse apropiadamente en la escuela y en la sociedad, tanto a corto como a largo plazo, sin embargo, cuando un alumno no sabe lo que quiere y no tiene metas es más probable que se encuentre desorientado y no muestre interés en las actividades escolares e interescolares, en la realización de tareas o en la participación en clase.

El rendimiento académico se ve más altamente atacado por el eslabón de la familia, principalmente por la madre y el padre, ya que el factor primordial del vínculo afectivo primordial es aquel que tiene como raíz una persona, es decir, como ya se mencionó antes, la familia.

De acuerdo a esta investigación, surgen nuevas variables que son consideradas factores que intervienen en el rendimiento académico de un alumno, como lo son las condiciones pedagógicas, la infraestructura escolar, los planes académicos, los programas de estudio, los estilos de enseñanza y los propios profesores.

Ahora bien, el rendimiento académico está ligado a todas las variables ya mencionadas, pero está relacionado directamente con la relación familiar y con la interacción de diversos elementos de índole psicológico.

Es por ello que al realizar esta investigación decidimos adoptar a la terapia racional emotiva como pionera para este proyecto, donde le damos la oportunidad de demostrar lo efectiva que es a través del cambio de las ideas irracionales descritas por Albert Ellis.

Al mismo tiempo que ayudamos a crear y/o fortalecer el vínculo afectivo padre – hijo con este taller damos la oportunidad de demostrar que no solo ayuda al fortalecimiento de este, sino que además ayuda tanto a los padres como a los hijos a desenvolverse mejor socialmente, por otro lado ayuda a los jóvenes a crear lazos más fuertes y por consecuencia estos proyectan un mejor desempeño académico.

Debido a lo anterior, el trabajo que a continuación se muestra, inicia con la descripción del vínculo afectivo, en donde encontramos, la definición, la formación, el desarrollo y la pérdida del mismo, también se encuentran partes de la teoría del apego, el vínculo familiar, el desarrollo afectivo, las necesidades básicas y el desarrollo del ego planteado por Erickson.

En el capítulo dos damos una definición del rendimiento académico, de las implicaciones psicológicas que este causa y de los factores que lo influyen, así como la definición de emoción, el control de ellas y tipos de emociones.

Por otro lado, en capítulo tres detallamos los antecedentes de la terapia racional emotiva, el fundador de ella, el modelo terapéutico ABC, los pensamientos irracionales y el abordaje terapéutico para ello, también mencionamos los métodos conductuales de la terapia racional emotiva y cognoscitiva, así como métodos adicionales a ella.

En el capítulo cuatro, se encuentra detallado el método con el cual trabajamos, el nombre de la investigación, el planteamiento del problema, las hipótesis, las variables y la definición de cada una de ellas, así como el objetivo general, los objetivos específicos, el tipo de estudio con el cual trabajamos (diseño, población y muestra), los instrumentos que utilizamos para esta investigación, el procedimiento que utilizamos para esta investigación y por último un análisis estadístico en donde

describimos específicamente los pasos que realizamos para la comprobación de la hipótesis.

Ya por último, se encuentra el capítulo cinco, el cual contiene los resultados y las gráficas que nos ayudaron a resolver el planteamiento del problema, las conclusiones, las sugerencias que damos de acuerdo al taller que realizamos así como la bibliografía, el cronograma y los anexos en donde documentamos los pasos que seguimos durante el desarrollo de este.

CAPITULO 1

VÍNCULO AFECTIVO

“Hay dos caminos en los que puedes controlar tu vida. Puedes tener un foco externo de control dejando las cosas al azar o puedes tener un foco interno permitiéndote definir tu propio comportamiento. Escribe tu propio destino, construye el camino por el que viajas y se tu propio juez”

Riso, Walter

Como seres humanos desde que nacemos estamos íntimamente relacionados como la madre o en su caso con la persona que nos cuida, desde ese momento se crea un vínculo afectivo.

El vínculo afectivo puede ser definido como un lazo afectivo que una persona o animal forma entre sí mismo y otro, lazo que los junta en el espacio y que perdura en el tiempo. (Bowlby, 1988)

1.1 Definición

El vínculo se caracteriza por una relación en donde hay un intercambio de sentimientos (expresión de afectos) entre los otros; así, el concepto de vínculo parte de que toda conducta es conducta con otro y de que se da en una situación que siempre es humana. (Pichon-Riviere, 1980)

El vínculo es invariablemente de carácter social, aunque sea con una sola persona, ya que esta se repite en una historia de vínculos determinados en un tiempo y en un espacio. Por ello el vínculo se relaciona posteriormente con la relación de rol, de estatus y de comunicación.

Es importante distinguir el concepto de apego del de vínculo ya que en la literatura psicoanalítica con frecuencia se les utiliza indistintamente, incluso en los libros de

Bowlby se tradujo apego por vínculo, cuando lo descrito es el apego. El apego se refiere a una conducta correspondiente a engramas hereditarios al servicio de la supervivencia, mientras que el vínculo es un concepto referido a la ligadura específicamente humana con el objeto (interno y externo) y con elementos simbólicos. (Latirgue Vives, 1994).

1.2 Formación

La formación del vínculo es un proceso en el que tanto el niño como el cuidador utilizan herramientas de comunicación para favorecer la interacción. Inicialmente el niño busca el contacto físico, verbal y emocional con las personas que se encuentran en su entorno, para esto el niño emite distintas señales que permiten y promueven la comunicación. El adulto en seguida comprende que existen varios tipos de llantos que conllevan señales o significados distintos y a través de la sonrisa dan muestras de comportamientos adaptativos a las señales y capacidades infantiles. El contacto físico frecuente, el mantenimiento de la mirada, la adaptación del lenguaje y la adaptación a los ritmos del bebé, son características de la sincronía interactiva que se da en este vínculo. (Trujillo y Martin, 2010)

Si bien la niñez es la etapa en la que se establecen vínculos afectivos con personas de su entorno, la adolescencia se va a caracterizar porque ese niño ya es capaz de formar nuevos lazos afectivos, ya sea de amistad o las primeras relaciones de noviazgo, también se caracteriza por los cambios tanto físicos como psicológicos, estos cambios son decisivos en la formación de la personalidad. Los cambios físicos de los caracteres sexuales secundarios juegan un papel muy importante en el proceso de esta nueva relación con su figura de apego, ya que con el desarrollo sexual se dan cambios en la imagen física del adolescente, los cuales deberán aprender a aceptar e interiorizar. (Becerril y Alvarez, 2012)

Por otro lado los cambios en la adolescencia conllevan a que las figuras de apego cambien como ya se ha mencionado, si bien el cuidador seguirá siendo la primera figura, esta etapa se caracteriza por la aparición de nuevas figuras de apego que son lejanas a la familia como pueden ser los amigos o la pareja. Así conforme el

adolescente va creciendo, se da como proceso natural el distanciamiento de sus primeras figuras de apego y aparece cierto rechazo como forma de buscar su propia identidad, su apego ya no está con sus primeras figuras de apego, solo va a recurrir a ellas en caso de necesidad. Esta búsqueda de nuevas figuras de apego marca el inicio del encuentro con la etapa adulta, si la relación de apego se estableció de forma adecuada en el periodo de desarrollo del vínculo, el lazo afectivo que vincula a los padres con sus hijos trascenderá la época adolescente y es probable que se prolongue toda la vida. (Repetur y Quezada, 2005)

Es por eso que los estudios sobre las características vinculares de las personas indican que durante la adolescencia y la vida adulta los vínculos pueden sufrir modificaciones, ya que nuevas figuras asumen cierta importancia. (Calesso, 2007).

El crecimiento y el avance evolutivo hacen que la proximidad física y el contacto directo con los padres ya no sean tan necesarios, aunque los vínculos con estos siguen siendo importantes. Así, se entiende que lo que cambia con el paso del tiempo es la frecuencia y la intensidad de la relación, pero la cantidad del patrón vincular dominante se mantiene estable. (Cantón, 2000)

En una investigación realizada por Harvey y Byrd en el año 2000 (Calesso, 2007), sobre la relación entre el tipo de vinculación de los adolescentes y el funcionamiento familiar, encontraron que los jóvenes que presentaban características de apego seguro eran los que en la escala de clima familiar (FES) describían a sus familias como más unidas. En cuanto a los adolescentes con patrón relacional ambivalente, los autores encontraron un número significativo de relatos sobre conflictos familiares, excesivo control entre los miembros de la familia y falta de comprensión sobre la dinámica familiar. Por otro lado, los adolescentes que presentaban un patrón evitativo de vinculación parecían poco interesados en las relaciones familiares, presentando sentimientos negativos sobre el funcionamiento de sus familias.

En términos generales, en los adolescentes la inseguridad del vínculo se ha asociado con mayores niveles de depresión, ansiedad, resentimiento, alienación,

problemas de consumo de alcohol, problemas conductuales, problemas de atención y retención. Usando mediciones específicas para el vínculo en adolescentes, se ha visto que existe una correlación entre vínculo resistente y depresión y entre vínculo evitativo y trastornos de la conducta alimentaria. Los trastornos de conducta predicen un estilo de vínculo evitativo, así como los trastornos afectivos predicen un vínculo resistente en adolescentes. El abuso de drogas en adolescentes se correlaciona fuertemente también con un patrón de vínculo evitativo (Repetur y Quezada, 2005)

Los autores ya mencionados encontraron que adolescentes con un patrón de vínculo ambivalente poseían niveles más elevados de ansiedad, depresión y trastornos del pensamiento. En cuanto a rasgos de personalidad, describió rasgos narcisistas, antisociales e histriónicos en adolescentes con vínculo evitativo, rasgos de evitación del contacto interpersonal, dependencia, patrones de déficit interpersonales y sociales además de un ánimo bajo, se correlacionaron con la presencia de vínculo resistente, de hecho, el vínculo resistente se liga con la tendencia a realizar demandas excesivas a los otros y con ser incapaz de tolerar adecuadamente la frustración cuando estas demandas no son satisfechas, situación que se observa también en los trastornos de personalidad dependiente. Asimismo, relaciono el vínculo evitativo con la incapacidad posterior para crear relaciones profundas lo que ocurre en las personalidades antisociales.

1.3 Desarrollo

El vínculo afectivo, desde su concepción más amplia hace referencia a la incorporación de cada individuo en su entorno, considerando que el desarrollo afectivo supone la construcción de formas de personalidad únicas. En los últimos años se ha consolidado la importancia que tiene el vínculo afectivo en la vida como parte fundamental para el desarrollo afectivo y social de los individuos. Becerril y Álvarez (2012) explican que el primer vínculo se forma con la persona que cuida y alimenta al bebe, quien lo provee de seguridad y confianza. La manera en que la madre forme el vínculo con su hijo repercute en toda la vida posterior del niño, quien

va a adoptar determinadas imágenes mentales según haya sido su figura de referencia.

De acuerdo con el vínculo que el bebé va creando, Marrone y Diamont, (2001) dividen los primeros dos años de vida en base a la relación del bebé con su cuidador, de la siguiente manera:

- I. Periodo inicial (desde el nacimiento a los seis meses). En este tiempo el niño se encuentra en un estado de dependencia absoluta respecto al entorno.
- II. El segundo periodo (de los seis meses a los dos años). Es un estado de dependencia relativa.

La adaptación del cuidador a estas necesidades del bebé se concreta en tres funciones:

- 1) La presentación del objeto: Comida, representada por el pecho o el biberón.
- 2) Holding o mantenimiento: Rutina en forma de secuencias repetitivas de los cuidados cotidianos. Los bebés encuentran de esta manera puntos de referencias simples y estables con los que lleva a buen término el trabajo de integración en el tiempo y en el espacio.
- 3) Handling o manipulación: Es la manipulación del bebé en la presentación de cuidados. Es necesario para el bienestar físico y lo experimenta poco a poco en su cuerpo y va realizando la unión entre su vida psíquica y física.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, la figura de apego se vuelve una pieza clave del desarrollo, ya que la relación que se tenga con ésta, afecta todo el funcionamiento interno de la persona, generándole confianza y seguridad lo que ayudara a su desarrollo personal. Así, por medio de la comprensión del vínculo construido entre los objetos primarios y un infante se puede predecir la manera en que este formara nexos con el medio.

Hofer (1995 en Marrone, 2001) menciona que diversos autores hablan acerca del vínculo desde un punto de vista puramente biológico el psicoanalista John Bowlby, quien desarrollo una teoría sobre el apego en la que plantea que las relaciones tempranas de cuidado son la clave del desarrollo normal en todos los mamíferos, incluyendo los seres humanos.

La teoría que plantea Bowlby (1988), refiere al apego como una necesidad humana universal para formar vínculos estrechos, aunque en un principio propusiera que la función básica evolutiva del instinto de apego fuera proteger a los niños de sus predadores, él afirma: *Lo que por motivos de convivencia denomino Teoría del Apego, es una forma de conceptualizar la tendencia de los seres humanos a crear fuertes lazos afectivos con determinadas personas en particular y un intento de explicar la amplia variedad de formas de dolor emocional y trastornos de personalidad, tales como la ansiedad, la ira, la depresión y el alejamiento emocional, que se producen como consecuencia de la separación indeseada y la pérdida afectiva.* (Bowlby, 1988)

De esta misma manera Bowlby (1983), define a la conducta de apego como cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de la proximidad con otro individuo claramente identificado al que se considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo. Esto resulta sumamente obvio cada vez que la persona está asustada, fatigada o enferma y se siente aliviada con el consuelo y los cuidados de otra persona.

Las explicaciones acerca de la finalidad del apego de autores como Bowlby (1983), Maslow (1943) y Lorenz (1939) coinciden en que toda acción que tiene el ser humano en sus primeros meses de vida tiene como objetivo la supervivencia. La teoría del apego de Bowlby (1983) destaca que la formación de una relación cálida con el cuidador va ser crucial para el desarrollo emocional del infante, ya que va a ser proveedor de comida y cuidado infantil, también será el encargado de la estimulación, la disciplina y el desarrollo psicopedagógico del niño.

1.4 Perdida

Para Bowlby (1986), el agente más preocupante es la pérdida de la figura materna durante el periodo comprendido entre aproximadamente los 6 meses y los 6 años de edad. Durante los primeros meses de vida, un lactante va aprendiendo a diferenciar una determinada figura, por lo general la de su madre, y va desarrollando una intensa tendencia a estar en su compañía. Después de la edad de seis meses aproximadamente, muestra su preferencia de un modo inconfundible. A través de la segunda mitad de su primer año de vida y durante la totalidad de sus años segunda y tercera, está estrechamente vinculado a su figura materna. Lo cual equivale a que está contento en su compañía y disgustado en su ausencia. Incluso una separación momentánea da lugar, con frecuencia, a que proteste y las separaciones prolongadas siempre provocan en él esta respuesta. Tras su tercer cumpleaños, el comportamiento de apego es provocado menos rápidamente que antes, aunque el cambio lo es tan solo de grado. Aproximadamente de la edad de un año otras figuras pueden adquirir importancia, así, por ejemplo, el padre o la abuela, de modo que su apego no está limitado a una sola figura. No obstante habitualmente existe una preferencia bien marcada por alguna preferencia única. A la luz de la filogenia resulta probable que los vínculos instintivos que unen al niño a una figura materna estén formados a base del mismo patrón general existente en otras especies de mamíferos.

La mayoría de los niños sufren pocas rupturas de esta vinculación primaria en sus primeros años de vida. Viven con su figura materna y durante breves periodos en que esta se halla ausente, son cuidados y atendidos por otra figura familiar. Por otra parte hay una minoría de niños que experimentan rupturas en este sentido. Sus madres pueden abandonarles o fallecer; pueden ser ingresadas en un hospital u otra institución; pueden pasar de una figura materna a otra. Las rupturas pueden ser prolongadas o breves, únicas o repetitivas. Las experiencias que se incluyen bajo la denominación general de privación materna son pues múltiples y variadas.

De acuerdo a este mismo autor la investigación que ha señalado la pérdida de una persona amada como probablemente patógena son de índole diverso. Existen en

primer lugar estudios muy numerosos que relacionan un síndrome psiquiátrico de comienzo relativamente agudo, como es un estado de ansiedad, una enfermedad depresiva o una histeria, con la pérdida más o menos reciente de un ser querido y que postulan que el cuadro clínico a de establecerse como resultado de que el duelo ha adoptado un curso patológico. A demás hay estudios, casi tan numerosos que relacionan un síndrome psiquiátrico de grado más crónico, como por ejemplo una tendencia a depresiones episódicas o una dificultad para experimentar sentimientos, con una pérdida ocurrida en la adolescencia o la temprana infancia del paciente. En tercer término existe la extensa literatura psicoanalítica que busca relacionar una tendencia a la enfermedad psiquiátrica en la vida adulta con algún fallo del desarrollo psíquico durante la temprana infancia. En cuarto lugar hay una serie de trabajos, que crece constantemente, que muestran una elevada incidencia de pérdida de un ser querido durante en la infancia en la vida de aquellos que desarrolla más adelante una enfermedad psiquiátrica. Y por último, tenemos la notable observación de que existen individuos que caen mentalmente enfermos a una edad que parece estar determinada por un episodio de su infancia en el que sufrieron la pérdida de la madre o del padre: Las así llamadas reacciones de aniversario.

Por último Bowlby (1986), describe que hoy en día es probable que todos nosotros seamos plenamente conscientes de la ansiedad y los trastornos que puede causar la separación de la figura amada, de la profunda y prolongada pena que puede seguir a la pérdida de un ser querido y de los riesgos que pueden constituir estos acontecimientos para la salud mental. Una vez que mantenemos los ojos abiertos sobre ese punto, se verá que muchos de los trastornos que debemos tratar en nuestros pacientes se remontan, al menos en parte, a una separación o a una pérdida que tuvo lugar, bien recientemente, o en algún periodo temprano de la vida. La ansiedad crónica, la depresión intermitente, las tentativas de suicidio o su consumación son algunos de los trastornos más corrientes que hoy sabemos pueden referirse a estas experiencias.

1.5 Teoría del apego (Postulados de apego)

La teoría del apego parte de la propensión de los seres humanos a formar fuertes lazos afectivos con personas determinadas. Por apego se entiende el lazo afectivo que se forma entre el niño y el cuidador o figura materna (Ainsworth et al ,1978). Este vínculo se infiere de una tendencia estable a lo largo del tiempo de buscar proximidad y contacto con esta figura específica.

Según, Gautier y Boeree (2006), John Bowlby, tras estudiar diversos casos de privación afectiva durante la infancia, partiendo de la teoría psicoanalítica de Freud, y apoyándose también en el estudio de la formación de vínculos en los animales, formuló en 1958 la teoría del apego, según la cual la relación con los otros es una necesidad primaria y tiene un importante valor para la supervivencia de los individuos.

Bloch (1984) plantea que Bowlby (1980), diseñó su teoría sobre el apego a partir de su trabajo clínico como psiquiatra; antes de graduarse había trabajado en calidad de voluntario en una escuela a la que asistían con niños con desajustes emocionales agudos. Las observaciones que pudo realizar allí lo convencieron acerca de la importancia de los vínculos familiares y de la necesidad de involucrar a los miembros de la familia en el abordaje terapéutico de esos niños. Sus ideas no fueron bien acogidas, especialmente por sus supervisores psicoanalíticos Melanie Klein y Joan Riviere. Finalizada la segunda guerra mundial, Bowlby pasó a desempeñarse como jefe del departamento de niños de la clínica Tavistock, en Londres. Pudo crear su propia unidad de investigación, centrada en el estudio de las relaciones familiares y las consecuencias de las interrupciones en los vínculos madre – hijo. Colaboro con su colega John Robertson en la recolección de datos sobre los efectos de la hospitalización en el desarrollo psíquico de los niños. (Gautier y Boeree, 2006)

Sus investigaciones lo llevaron a sostener que la necesidad de entablar vínculos estables con los cuidadores o personas significativas es una necesidad primaria en la especie humana.

Oldham (2007), plantea que dado que desde la mirada única del psicoanálisis le resulta imposible realizar las investigaciones que tenía en mente, por ello decidió acercarse a colegas que realizaban investigaciones en etología, su contacto con los trabajos de Lorenz sobre la conducta instintiva de patos y gansos en 1951 fue clave, así como sus observaciones en primates no humanos en las cuales se evidencia que el comportamiento de apego al igual que se da en las crías de casi todas las especies de mamíferos, la regla general del mantenimiento de la proximidad por parte de un animal inmaduro a un adulto preferido, casi siempre la madre; tal comportamiento, según los etólogos tiene gran valor para la supervivencia, ya que brinda protección contra los depredadores. De igual manera tomo fundamentos de sus colegas expertos en psicología cognitiva, neurobiología y teoría sistémica. A partir de ello, Bowlby señaló que los lazos afectivos entre los niños y quienes le brindan protección y cuidado tienen una base biológica que debe ser analizada en el marco de un contexto evolucionista. (Gautier y Boeree, 2006). Los neonatos se comportan de maneras que aseguran el acercamiento a adultos protectores. Las condiciones que amenazan las posibilidades de salud y sobrevivencia ponen en juego los comportamientos de apego. De esta manera la teoría sobre el apego tomaba su rumbo, focalizarse en el estudio de los procesos a través de los cuales niños y adolescentes desarrollan sentimientos de confianza en la protección paterna y/o adulta, para Bowlby, es concebido como una clase particular de comportamiento, distinto del nutricional y del sexual. Centrado en estos estudios, entre 1969 y 1980 desarrolló la teoría de apego y pérdida. (Oldham, 2007)

El punto central de la teoría está dado en la postulación de una relación causal entre las experiencias de un individuo con las figuras significativas (los padres generalmente), y su posterior capacidad para establecer vínculos afectivos. Noción como ansiedad de separación y disposición básica del ser humano ante la amenaza de pérdida, tienen especial relevancia.

La teoría incluye conceptos del psicoanálisis, tal como el de medio ambiente facilitador de Winnicott. También incorporó conceptos de la psicología cognitiva; en el sentido que el individuo desarrolla dentro de sí modelos prácticos que representan

rasgos del mundo y de sí. Buscaba así diferenciarse de conceptos como “objeto interiorizado”, al que consideraba ambiguo. Sostenía que la modalidad de apego influye tanto en la forma de vincularse, como en los tipos de pensamientos, sentimientos y recuerdos. (Gautier y Boeree, 2006)

Estos mismos autores dicen que en el desarrollo de la personalidad se consideran dos tipos de influencias: El primero se relaciona con la presencia o ausencia de una figura confiable quien proporciona la base segura al niño; y el segundo se refiere a la capacidad del individuo para reconocer cuando otra persona es digna de confianza (factores internos). Un buen apego incluye dos aspectos: Base segura y exploración. La principal variable se concentra sobre la capacidad de los padres para proporcionar al niño una base segura, y la de animarlo a explorar a partir de ellos.

El ser humano no nace con la capacidad de regular sus reacciones emocionales. Necesita un sistema regulador, en el que las señales del niño sobre sus estados sean entendidas y respondidas por sus figuras significativas, lo que le permite alcanzar así la regulación de esos estados. Sus experiencias pasadas con la madre, por ejemplo, son incorporadas en sus modelos representacionales, a los cuales Bowlby (1979), denominó modelos de funcionamiento interno (Internal working models).

En esta teoría, un concepto clave es el de sistema conductual, el cual supone una organización homeostática para asegurar que una determinada medida se mantenga dentro de los límites adecuados. Es decir, la conducta de apego se organiza por medio de un sistema de control, análogo a los sistemas de control fisiológico que mantienen dentro de ciertos límites las medidas fisiológicas (como la presión sanguínea). Así, el sistema de control de apego mantiene el equilibrio entre cercanía – distancia respecto a la figura de apego. (Gautier y Boeree, 2006)

El sistema de apego, cuyo objetivo es la experiencia de seguridad, es un regulador de la experiencia emocional. Para Bowlby, la presencia de un sistema de control del apego y su conexión con los modelos operantes del sí mismo, modelos de

funcionamiento interno, y de las figuras de apego, constituyen características centrales del funcionamiento de la personalidad.

La salud estará relacionada con la capacidad del individuo de reconocer figuras adecuadas para darle una base segura, y su capacidad para colaborar en el establecimiento de una relación mutuamente gratificante.

Según Bowlby, los patrones de apego se mantienen a lo largo del tiempo, es decir que los “modelos de funcionamiento interno” del self y de los otros prevén prototipos para todas las relaciones ulteriores, siendo relativamente saludables a lo largo del ciclo vital. (Gautier y Boeree, 2006)

Los trabajos de Mary Main (1985) en (Main, 2001) se ocuparon posteriormente en correlacionar la conducta del niño en la Situación Extraña con el discurso de los padres. Desarrollo mediciones y construcciones teóricas, basándose en las narrativas de padres y madres sobre sus experiencias relacionales. Main describió tres tipos de apego del adulto: seguro/autónomo, inseguro/desentendido (despreocupado) e inseguro/preocupado. La clasificación de apego se basó en la cualidad de los relatos parentales, dando más importancia a los patrones de pensamiento, recuerdos y relatos acerca de relaciones pasadas, que a sus contenidos específicos. Mientras que las personas clasificadas como seguras integran coherentemente sus recuerdos en una narración con sentido, las personas inseguras presentan dificultades en integrar las memorias de las experiencias con el significado de las mismas; y de los desentendidos tienden a negar recuerdos, idealizando o minimizándolo.

Poniendo el énfasis en el concepto de Bowlby de “modelos internos de funcionamiento” de las figuras de apego, Main estableció que la adquisición de la capacidad de mentalizar es parte de un proceso intersubjetivo entre el infante y sus figuras significativas. Éstos pueden facilitar la creación de modelos mentalizantes. Un cuidador reflexivo incrementa la probabilidad del apego seguro del niño, el cual, a su vez, facilita el desarrollo de la capacidad de mentalizar. Es decir, considera que

la armonía en la relación Madre – hijo contribuye a la emergencia del pensamiento simbólico. (Main, 2001)

En la Entrevista de Apego del Adulto (AAI), elaborada por Main, se busca, sobre todo, clasificar el estado mental del sujeto en cuanto a sus vínculos. Los resultados han mostrado que la calidad de la descripción narrativa de una madre sobre sus propias experiencias de apego temprano está fuertemente asociada con la clasificación de apego con su hijo.

Esto dio pie a numerosas investigaciones. Entre ellas, las de Peter Fonagy, quien ha centrado sus investigaciones y desarrollos en la relación ente apego seguro y capacidad de mentalización o función reflexiva. Fonagy describe la mentalización como la capacidad para la representación mental del funcionamiento psicológico self y del otro, en términos de estados mentales. Diversas investigaciones empíricas han correlacionado un apego seguro con la función reflexiva, o sea, que es necesaria la presencia de una figura parental que pueda pensar sobre la experiencia mental del niño. (Dallal, 1997)

Para Fonagy (1999), la función reflexiva es un logro intrapsíquico e interpersonal, la cual surge en el contexto de una relación de apego seguro. El reconocimiento materno de los deseos del niño, de sus sentimientos e intenciones, le permitirá luego a éste dar sentido a los propios sentimientos y conductas, así como a la de los otros. Es de esta forma que se logra regular la propia experiencia afectiva y se llega a conocer lo que ocurre en la mente de los otros. La capacidad de una madre para la función reflexiva guarda relación con su capacidad para regular, modular y simbolizar la experiencia afectiva, lo cual le permitirá a su vez contener y vincularse con la expresión afectiva de su hijo. Los fallos maternos en delimitar y contener la experiencia afectiva del niño acarrearán en éste fallas de regulación e integración, que tienen consecuencias en la formación de su self. El apego seguro es lo que incrementará el desarrollo de la seguridad interna, de la auto valía y de la autonomía.

Está claro que las prácticas de alimentación no son tan importantes para los apegos humanos como el psicoanálisis creía en un principio; Pero fue Freud quien subrayo que tenemos que saber más sobre la interacción entre el niño y la madre si queremos comprender como se establecen apegos. (Widlöcher, 2004)

Los teóricos del aprendizaje prosiguieron la línea inicial de Freud y llegaron a la conclusión de que los cuidadores desempeñan una importante función en el desarrollo emocional del niño. Es de suponer que los niños tienden a considerar a un cuidador receptivo que les consuela de muchas maneras como una persona fiable y gratificante que merece ser objeto de afecto.

Los etólogos están de acuerdo con la opinión del autor ya mencionado, pero añaden que, en el proceso de apego, los niños son participantes activos que emiten respuestas preprogramadas que les permiten promover la interacción a partir de las cuales es probable que se desarrollen los apegos.

Por último el autor ya mencionado expresa que la contribución de los teóricos cognitivos consiste en mostrar que el momento en que se producen los apegos emocionales se relacionan con el nivel de desarrollo cognitivo del niño, en términos de la teoría de Piaget la angustia de separación que experimenta el niño es posible porque a nivel cognitivo ya posee el esquema de objeto y la noción de permanencia del mismo.

La teoría del apego ha seguido una tradición próxima a la psicología experimental, lo que ha llevado quizás a marcar cierta diferencia en la contribución de las conceptualizaciones. Ya que no es hecho a partir de la reconstrucción retrospectiva con un paciente, sino a través de la observación directa de niños en determinadas situaciones. Esto quizás ha contribuido en la impresión de que los teóricos del apego consideran las categorías de apego sin tener en cuenta los procesos psíquicos que subyacen a dichos comportamientos.

Por partir de la observación de la conducta, algunos teóricos lo han emparentado con el conductismo. Bowlby considera que la inclusión de modelos de representación del sí mismo y de las figuras de apego, los cuales implican modelos

de funcionamiento interno, semejante a los postulados por la teoría psicoanalítica, diferencia claramente esta teoría del conductismo. (Widlöcher, 2004)

1.5.1 Fases del apego

Existen periodos sensibles en los que las personas tendemos a vincularnos a los adultos, estos periodos están preprogramados, ya que su aparición es similar en distintas culturas e incluso, se puede observar en los animales, esto no significa que resulte imposible la generación de vínculos una vez que ha pasado este periodo, pero sí que hay una especial predisposición a que suceda en un momento concreto. Así Trujillo y Martin (2010) dividen esta etapa en distintas fases:

- Fase de preapego (0-3 meses): Desde los primeros momentos de vida los niños muestran una especial atracción por los estímulos de origen social, es decir, conductas y señales emocionales de otras personas. En el caso del llanto, apreciamos claramente como la voz humana es eficaz para calmarlo, también se empiezan a producir las primeras experiencias de sincronía con el cuidador.
- Fase de formación del apego (3 a 7 meses): El desarrollo de sus capacidades perceptivas le permite reconocer a la figura de apego aunque todavía no rechaza a los extraños, entendemos que se produce este reconocimiento porque le niño manifiesta conductas diferenciadas con respecto a esa persona, es decir, sonríe más con el cuidador que con otros adultos, sus vocalizaciones también son frecuentes, llora cuando el cuidador sale de su campo perceptivo, mientras que no lo hace cuando es otra persona quien se marcha y su llanto no cesa habitualmente hasta que el cuidador le coge sus brazos.
- Fase de los apegos específicos (7 a 12 meses): Alrededor del séptimo mes el bebé ha experimentado ya un desarrollo emocional y cognitivo que junto con las distintas vivencias que ha ido experimentado permite que se genere el vínculo de apego con una figura específica no intercambiable, se hace esta afirmación debido a que el niño manifiesta ansiedad cuando su criador desaparece, da muestras de inquietud mediante el llanto. El hecho de que

manifiesta un vínculo definido implica que ya dispone de un esquema mental respecto a lo que puede esperar del cuidador y de la seguridad que le proporciona. Gracias a la consolidación del apego y al incremento de las capacidades motrices y cognitivas se desencadena también el sistema exploratorio, lo que significa que el niño inicia la exploración de su entorno. La figura de apego le sirve como base segura para realizar pequeñas incursiones en su entorno, manteniendo siempre una distancia que le permita controlar cualquier peligro y así podrá recibir la ayuda del cuidador. En esta fase cuando podemos observar dos reacciones que se relacionen con el miedo y a su vez con la formación del apego, se puede tratar de la ansiedad de separación y el miedo a los extraños.

La ansiedad de separación se produce cuando desaparece la figura de apego, lo que motiva que el niño muestre conductas de protesta que pretenden reclamar su presencia, esto se puede atribuir al temor que experimenta el niño ante la pérdida de alguien que le proporciona afecto y bienestar y a la incertidumbre que experimenta al quedarse solo o junto a personas que no reconoce.

En cuanto al miedo a los extraños, a pesar de que es bastante frecuente, no es un fenómeno que manifiesten todos los niños ni en todas las culturas, se atribuye a la experiencia previa del bebé con extraños, a la forma en que el extraño inicia la interacción, si es evasiva o respetuosa con los ritmos del bebé, o si se ha observado antes al extraño interactuando con la figura de apego. Lo que sí parece determinante es que el desarrollo cognitivo está implicado en el hecho de que el bebé sea capaz de diferenciar los rostros familiares de los que no lo son, siendo estos últimos los que desencadenan el sentimiento de inseguridad.

- Fase de apegos múltiples (12 a 18 meses aproximadamente): En este momento ya posee un claro esquema mental de lo que supone la figura de apego y lo que puede esperar de ella. Si se trata de una persona que responde a sus necesidades de manera eficaz o no, lo que les permitirá tener unas expectativas claras sobre su disponibilidad en situaciones de dificultad.

Una vez que el vínculo de apego queda formado, se puede observar una nota predominante en su estabilidad durante el resto de la infancia. Aparecen algunos comportamientos nuevos motivados por las distintas capacidades que va adquiriendo.

Estos comportamientos son:

Deseo de participar en la intimidad de los padres: El niño se da cuenta de que la relación entre sus progenitores es diferente a la que tienen con él y siente interés por participar en ella. Si bien en el psicoanálisis se habla de la rivalidad con el padre del sexo contrario basada en el deseo inconsciente, en la actualidad se considera que esto no es así, ya que el comportamiento de rivalidad no tiene por qué expresarse si el niño está vinculado fuertemente a ambos.

Rivalidad y apego hacia los hermanos: Se producen conductas ambivalentes hacia los hermanos, pero esta relación va a estar muy mediatizada por la actitud que adopten los padres y cómo enfoquen la situación, la relación con los hermanos también puede generar vínculos de apego que en caso de ausencia de los padres, incluso llegarán a consolidarse del mismo modo que con la figura principal del apego.

Reacciones ante las separaciones: Se ha venido estudiando con niños que han pasado largos periodos hospitalizados o acogidos en distintas instituciones. Bowlby (1986) realizó importantes aportaciones, encontrando que los niños aceptan mejor las separaciones breves que las prolongadas y ante situaciones amenazantes pueden desencadenar conductas correspondientes a etapas anteriores como chuparse el dedo, perder el control de esfínteres, etc. La reacción va a depender también de la situación y circunstancias en las que se produce la separación, ya que no es igual si el niño queda al cuidado de alguien conocido o no y de cómo ha sido el vínculo hasta ese momento. Sin embargo, aunque la intensidad de las manifestaciones varía, suelen pasar por las siguientes etapas.

- 1) Etapa de protesta: Reclamo insistente de su figura de apego y negativa a aceptar cuidados de otras personas.

2) Etapa de ambivalencia: Las protestas pierden intensidad y empiezan a mostrar cierto interés por las personas que les proporcionan cuidados.

3) Etapa de adaptación: Momento de desapego en el que parece resignarse y acepta a nuevas personas comenzando un nuevo proceso de vinculación con ellas.

El apego durante los primeros años de vida se desarrolla en un inicio para cubrir la necesidad de supervivencia del bebé pero conforme el bebé va interactuando con su cuidador y con otros adultos esta relación va cubriendo también otras necesidades tanto afectivas como emocionales.

1.5.2 Funciones del apego

El apego es una propiedad de las relaciones psicosociales donde un sujeto más débil y menos capaz confía en la protección que le brinda otro sujeto más competente y poderoso. Ambos sujetos desarrollan vínculos emocionales recíprocos y construyen una representación interna vincular. La representación mental interna que construyen los infantes es denominada por Bowlby “internal working model”. (Dallal, 1997)

El sistema de apego se activa en momentos de peligro, estrés y novedad y su finalidad es propiciar y mantener la proximidad y el contacto con la figura de apego. En consecuencia, las manifestaciones conductuales son específicas del contexto (evidentemente en tiempos de peligro o ansiedad) aunque el sistema de apego se mantiene activo durante todo el tiempo y está continuamente monitoreado por el ambiente y por la disponibilidad de figuras de apego. Así, por ejemplo, un niño puede explotar con confianza su ambiente con el soporte activo de su cuidador en la certeza de que la figura de apego está allí para socorrerle en caso de que sea necesario (Ainsworth, 1978). Ainsworth y sus colaboradores denominaron “fenómeno de base segura” a esta interacción entre el niño y su cuidador y lo postularon como central en la teoría del apego. Es posible que existan varias figuras de apego, aunque Bowlby (1979) destaca el concepto de “monotropía”, entendido

como el sesgo a tener una jerarquía de preferencias en la que existe una figura central principal de apego.

1.5.3 Tipos de apego

En cuanto a los tipos de apego Trujillo y Martin (2010) infieren que, las conductas de apego en los primeros meses de vida se identifican como sonrisas, llantos, vocalizaciones, seguimiento visual – auditivo y contacto físico, estas conductas van cambiando a medida de que el niño va adquiriendo nuevas habilidades, como es el lenguaje o adquiriendo otra herramienta que le permita llamar la atención de su figura de apego.

La formación del apego además de favorecer la supervivencia, el desarrollo físico y emocional del niño ofrece otras funciones entre las que se encuentran:

- Seguridad tanto física como emocional. Bowlby (1989), explica que el sujeto busca a sus figuras de apego porque con ellas se siente seguro, de hecho las figuras de apego son conceptualizadas como una base de seguridad a partir de la cual se explora. El que un niño explore hace que evolucione cognitivamente por ello necesita seguridad.
- Estimulación: Regula la cantidad y calidad de estimulación así mismo adecua las relaciones de apego, de esta manera su influencia es decisiva en el desarrollo social, tendiendo a convertirse en un juego placentero y con valor del aprendizaje.
- Posibilita la exploración y consecuentemente el aprendizaje.
- Si el apego es adecuado la salud física y mental serán favorables para el individuo.

Las funciones del apego son factores que favorecen el desarrollo emocional, físico y cognitivo de los infantes, éste depende de la calidad así como de las formas de interacción entre el adulto y el niño. Ainsworth (1979), describe diferentes tipos de apego de acuerdo a la relación que se forma entre el bebé y su cuidador.

- I) Infantes evitativos o elusivos (patrón A).

Se caracterizan por ser en su mayoría activamente ansiosos en casa. Permanecen enojados y exhiben malestar frente a las separaciones más breves, por el contrario en una situación extraña parece un marcado comportamiento defensivo, esto se ve en una insistente focalización en la exploración durante todo el procedimiento, junto con la supresión de las expresiones de rabia, ansiedad y afecto hacia el cuidador. Los niños evitativos raramente lloran en los episodios de separación y en los episodios de reunión evitan al cuidador. El autor interpretó que estos niños respondían al elevado estrés impuesto por la situación extraña en la forma de un proceso activo (aunque no es necesariamente consciente) que inhibe las manifestaciones emocionales y conductuales del vínculo. Planteó que el comportamiento de estos niños era defensivo, porque se parece al de los niños separados de sus cuidadores por periodos más prolongados (conducta de desapego)

II) Infantes seguros (patrón B)

La relación favorable hacia el cuidador observado en el hogar fue identificada por el evidente placer del niño por el contacto físico, lo que genera ausencia de ansiedad en relación con separaciones breves y un uso inmediato del cuidador como una “base segura” para la exploración y el juego. Bajo circunstancias no familiares, en contraste, los sujetos de este grupo usan al cuidador como una base segura desde la cual explorar en los episodios de preseparación. Su conducta de apego se intensifica significativamente durante los episodios de separación, por lo que la exploración suele disminuir y es probable que haya malestar pero en los episodios de reunión buscan contacto con el cuidador.

III) Infantes ambivalentes / resistentes (patrón C)

En casa el niño se observa activamente ansioso, pero también a menudo sorprendentemente pasivo. En condiciones no familiares estresantes, aparece una

preocupación exagerada hacia el cuidador y su paradero, con la exclusión del interés en el nuevo ambiente. Expresiones elevadas, confusas y prolongadas de ansiedad y a veces de rabia continúan durante todo el procedimiento. En una situación extraña estos niños tienden a mostrar signos de ansiedad aun en los episodios preseparacion, presentan mucho malestar con la separación y también en los episodios de reunión.

IV) Infantes desorientados / desorganizados (patrón D)

El patrón desorganizado o grupo D, indica la ausencia de comportamientos defensivos disponibles o el uso de las conductas más extremas, como la autoagresión o la paralización. Main y Solomon en Fonagy (1999) describieron a esos niños como faltos de estrategia, son niños que parecen aturdidos o paralizados, empiezan a moverse y luego se detienen inexplicablemente.

Ainswoth y Bell, (1970) explican que si los vínculos afectivos son inseguros, existe la probabilidad de que se dé una dificultad en la expresión y el control de la sexualidad y agresión. Actualmente, los teóricos del desarrollo plantean que los patrones de regulación funcionales o distorsionados asociados con la regulación emocional temprana sirven como prototipos para los estilos individuales posteriores de regulación emocional (Carlson, 1998). Esto significa que la forma en que un infante organiza su conducta hacia su cuidador afecta la manera en que organiza su comportamiento y comprensión hacia los otros y hacia su ambiente.

Los estudios señalan que las personas con un vínculo seguro muestran tanto la capacidad de establecer lazos afectivos, como la posibilidad de tolerar y beneficiarse de la separación. El vínculo seguro envuelve niveles progresivamente diferenciados tanto de la capacidad para relacionarse con otros como del establecimiento de una identidad definida, lo cual se expresa en la capacidad para amar y trabajar. (Blatt y Levy, 2003)

La calidad y el tipo de vínculos que se forman entre el niño y su cuidador durante su infancia influyen en el desarrollo emocional, social, interpersonal y cognitivo, en

su autoestima y en su seguridad, estableciendo así una identidad y carácter que perdura a lo largo de su vida.

1.5.4 Cambios de apego durante la infancia y adolescencia

Como la teoría del apego parte del psicoanálisis, es preciso retomar un aspecto muy importante de éste, es decir, cuando se presenta algún cuadro patogénico, es prudente indagar en la historia del individuo desde su infancia e incluso se establecen esbozos acerca de la etapa antes de que naciera el individuo. Así mismo, los teóricos del apego, están interesados en las representaciones de las relaciones primarias de apego.

A diferencia de la tesis psicoanalítica referente a que las patologías se daban dentro de la fantasía del individuo; Bowlby (1989) menciona que el efecto patogenético en el desarrollo de la personalidad está basado en experiencias reales en la infancia, es decir, a partir de diversas experiencias desagradables, el niño va formando el tipo de apego hacia los demás y activa diversos sistemas de respuesta para interactuar con su medio ante determinadas situaciones.

Las experiencias desagradables que puede vivir un niño se deben al tipo de comunicación entre: cuidadores – niños y se han encontrado las siguientes modalidades de comunicación que propicia la patología, de acuerdo a Marrone y Diamont (2001):

- ✓ Falta de respuesta sensible ante el niño
- ✓ Comunicación culpógena
- ✓ Negación de la percepción del niño de ciertos eventos familiares, como forma de defensa por parte de los cuidadores ante el niño y el resto de familias de su comunidad.
- ✓ Invalidación de los sentimientos del niño, es decir, no se le permite expresar lo que siente o no se le ayuda a aclarar lo que percibe.
- ✓ Amenazas que favorecen la construcción de un Yo debilitado.
- ✓ Inductora de vergüenza, se ridiculiza al niño, sus pensamientos y acciones.
- ✓ Doble vinculo, es decir, mediante el discurso se aprueba una acción, pensamiento o sentimiento del niño y sucesivamente se desaprueba.

- ✓ Comparaciones con hermanos y otros niños.
- ✓ Comentarios desalentadores que generan desconfianza en el niño.
- ✓ Cuestionamiento de las buenas intenciones del niño.
- ✓ Comentarios que niegan el derecho de los niños a opinar.
- ✓ A partir de lo que el niño comenta uno de los padres o cuidadores comienza a hablar de sí mismo.
- ✓ Respuestas desinteresadas, lo cual genera ser los niños para ellos mismos objetos de escaso amor y aprecio.
- ✓ Reacciones exageradas que propician una triangulación conflictiva entre padre – hijo – madre, donde el niño se encuentra ante una disyuntiva desagradable.

También la falta de comunicación entre padres o cuidadores – hijos propician experiencias desagradables, estudios realizados por Bowlby y Robertson (Marrone y Diamont, 2001), dan cuenta de que cuando un niño se separa temporalmente de sus padres, después de un tiempo pasa por un estado de congelamiento. Es decir, se retrae y deja de buscar a sus padres o de demandar sus deseos, los adultos piensan que debido a la no exigencia por parte del niño, éste se ha adaptado a la situación. Sin embargo no se ha comprendido empáticamente al niño, porque el estado de congelamiento se produce por la falta o ausencia de los padres y no porque ya se ha adaptado. Para comprender al niño, es prudente que los padres o cuidadores emitan una respuesta sensible, es decir, que traten de apreciar los verdaderos deseos del niño y la manera en cómo se siente sentimental y empáticamente, lo cual da seguridad al niño ante los otros y ante sí mismo.

La falta de sensibilidad puede o no estar acompañada de sentimientos hostiles o desagradables por parte de los cuidadores, esto es cuando el cuidador es incapaz de leer los estados mentales del niño o cuando fracasa en apoyar al niño en el logro de sus deseos. Generar o incitar la confianza del niño permite que se mueva constantemente en los diversos sistemas conductuales o conjuntos funcionales (apego, afiliación, alimentación, sexual y exploratorio); específicamente para conocer el vínculo que se establece entre madre/padre-hijo es prudente observar si

la persona mayor se va consolidando como una base segura desde donde el niño pueda explorar. Es decir, si ejerce una conducta de protección (donde se nota el apego) y permite la independencia (sistema exploratorio) lo anterior se remite a especificar que los modelos operativos son muy estables pero pueden ser cambiados, activados y desactivados en cualquier situación particular y en diferentes etapas de la vida. (Marrone y Diamont, 2001)

Específicamente la adolescencia es una etapa que implica diversos cambios biológicos y se ha distinguido por ser una etapa en la cual se presentan cambios trascendentales para la formación de la personalidad. Así también se observa la activación y desactivación de modelos operativos o sistemas de respuestas. Muchos autores que se han encargado del estudio de las etapas del crecimiento refieren que los adolescentes presentan ciertas conductas problemáticas y cognitivas, por lo que sugieren una intervención inmediata, ya que estas pueden acrecentarse o consolidarse como patologías más severas.

Dentro de este marco se puede observar que el tipo de apego que registra un niño es un indicador predictivo del sistema conductual de apego que empleará a la adultez (Allen y Land, 1999), por ello resulta importante conocer cuál es la evolución de apego que se registra en el paso de la infancia a la adolescencia. Ya que la adolescencia es una etapa intermedia entre ambas (infancia y adultez) y durante ésta, los individuos realizan una reorganización del apego, teniendo en cuenta la serie de cambios físicos, conductuales y emocionales; los cuales podrían modificar o mantener el tipo de apego que se registró en la infancia y a su vez modificar el curso en la etapa posterior, es decir, en la adultez. A partir de la clasificación de apego que se realizó en la infancia, podría predecirse el tipo de relaciones y comportamiento que un individuo entablara en la adultez con la pareja y sus hijos. En la infancia, el estudio del apego se enfoca en las relaciones con los padres o cuidadores, posteriormente en la interacción con los hermanos. En la adolescencia, los jóvenes se involucran en otros sistemas interpersonales, diferentes a la familia; es decir, con otro tipo de ideas, reglas e interacción, en general; el principal sistema

es el de amigos; ya que adquiere mayor significación en la vida adolescente la interacción con los iguales y posteriormente con la pareja.

Otro aspecto que se ve modificado en el paso de la infancia a la adolescencia es el tipo de interacción con los padres, ya que por su parte en los jóvenes surgen nuevas necesidades y los padres cambian su respuesta ante tales situaciones. Una característica de los adolescentes es la búsqueda de la autonomía, en ocasiones se considera o se interpreta que el adolescente pretende separarse de sus padres. Cuando ésta necesidad de autonomía es tomada en cuenta como un aspecto negativo del adolescente, surgen los conflictos y hasta la categorización del adolescente como con problemas de conducta. En la medida en que expresa más intensamente su deseo de autonomía.

Bowlby en Allen y Land, (1999) menciona que la búsqueda de autonomía por parte de los adolescentes es parte del sistema exploratorio, ya que es un aspecto atractivo y nuevo para los jóvenes. Se requiere explorar y experimentar los beneficios y responsabilidades que conlleva la adolescencia.

En un estudio realizado por Steinberg et. al. (1991), se observa que los adolescentes no desean ser ayudados por sus madres, cuando se encuentran ante una situación amenazante, contrario a los niños, quienes quieren que su madre los auxilie cuando se sienten angustiados debido a una situación estresante. Esto sugiere que la diferencia que existe entre la infancia y la adolescencia, respecto a la ayuda materna, se debe a la necesidad de independencia de los padres, es decir, se observa una clara diferencia en cuanto a las características del niño y del adolescente. Para el niño la madre funciona como figura principal de apego; en el adolescente, debido a su interacción con otros sistemas interpersonales, incrementa el número y la calidad de figuras de apego, diferentes a su círculo familiar.

La relación que existía en la infancia entre padres e hijos se ve modificada por los diversos cambios en la adolescencia, esto con el fin de adecuar su respuesta sensible ante nuevas situaciones y necesidades del adolescente. Los padres se

preocupan por el cambio de sus hijos y a su vez por modificar los patrones de crianza hacia los adolescentes (Rodrigo y Palacios, 1998); Lo mismo sucede en cuestiones de apego, es decir, los padres y adolescentes modifican los patrones de apego, de acuerdo a las necesidades actuales.

Al respecto, Hilburn (1996), menciona que en la infancia, es posible identificar el tipo de apego que han desarrollado los niños, hacia sus padres o cuidadores, mediante estudios basados en la situación extraña. Tales estilos de apego podrían operar y ser identificados en la adolescencia, mediante el comportamiento que el adolescente muestra hacia sus figuras primarias de apego. Las estrategias de apego de los adolescentes pueden ser expresadas en; alta socialización, búsqueda de proximidad o evitación y la exploración de diversas circunstancias. Estas características que denotan el tipo de apego de una persona, en la infancia son primarias, es decir, aun no se encuentran consolidadas; se van desarrollando y definiendo, de acuerdo a las relaciones que se establezcan en el núcleo familiar y al tipo de comunicación que los padres expresan hacia sus hijos, varios autores consideran que los patrones de apego hacia los padres, tienden a ser primarios durante la adolescencia, cuando el apego es de tipo ansioso. Sin embargo, el adolescente identificado con apego seguro, desarrolla y consolida mejor las características que denotan este tipo de apego, es decir, se muestra más sociable, su familia y figuras de apego funcionan como una base segura, a partir de las cuales le es posible explorar situaciones nuevas, bajo diversas circunstancias.

Cassidy y Marvin (1991), mencionan que existen dos características que pueden ser puestas en práctica por los adolescentes en las relaciones de apego con sus padres. Estas son estrategias que parecerían negativas, sin embargo, es parte de las características de los jóvenes en la adolescencia, debido a los cambios que van registrando en su desarrollo físico y emocional. La primera característica que se ha observado en algunos adolescentes es que pueden mostrarse desganados o poco entusiastas como signo de angustia ante una emergencia o situación estresante; una estrategia, tan clara como en otro tiempo o etapa de sus vidas. Hasta los adolescentes de apego seguro, muestran este tipo de reacción ante un aspecto de

emergencia. Lo cual sugiere que no es un aspecto propio de algún tipo de apego. La segunda característica que puede mostrar un adolescente con apego seguro es que puede mantener relaciones relajadas con otros adolescentes, sin embargo, puede mostrar frecuentemente discusiones con sus padres o cuidadores.

A partir de ambas características que parecieran disfuncionales en la relación de los adolescentes, con los demás y ante situaciones estresantes o novedosas. Cassidy y Marvin (1991), sugieren que se deben al desarrollo de autonomía y confianza en sí mismos. Es decir, buscan patrones de comportamiento, propios para interactuar con los demás y a partir de estos, enfrentar situaciones bajo estrategias propias no propuestas por los demás, o no basadas en lo que los mayores esperan. A partir de ello, se observa que reacciones tan presentes en los adolescentes, podrían parecer un negativismo ante circunstancias que requieren acción inmediata y ante las relaciones con diversas figuras de apego. Como no se hace lo que espera, entonces son considerados como adolescentes inestables, apáticos, entre otras características que se les puede atribuir, por parte de los mayores. Y son considerados como con conductas disfuncionales.

El desarrollo de operaciones formales, propuesto por Piaget e Inhelder (1980) en Hilburn (1996) es otra característica propia de la adolescencia que influye en la relación con los demás y en el estilo de apego. Al respecto Fulvingi y Eccles (1993) en (Hilburn, 1996), consideran que la emergencia de las operaciones formales en la adolescencia promueve una exploración más compleja del mundo físico y de ideas, es decir, se desarrolla un pensamiento lógico; el cual permite explorar las opiniones propias; además de su diferenciación y preferencias, con respecto a las ideas de las figuras de apego y del resto de personas que los rodean. Este aspecto en ocasiones puede parecer también una característica negativa del adolescente; en la medida en que ya no se basa sólo en explicaciones que los demás le proporcionan, sino que le es posible la elaboración de respuestas propias, que denoten su autonomía. Respecto a la influencia de las operaciones formales en el tipo de apego, se refiere a que en la medida en que el adolescente considera válida sus propias respuestas y explicaciones va desarrollando la validación de sí mismo,

así como autoconfianza. Tales aspectos favorecen que la activación del sistema de exploración sea funcional y las figuras de apego cumplan su función de fungir como una base segura, dispuesta a mostrar respuestas sensibles ante la búsqueda de proximidad por parte del adolescente, es decir, en el momento de la activación del sistema de apego, ante situaciones estresantes.

1.6 Familia

Definir lo que es familia no es nada fácil de precisar pues en las últimas décadas son variadas las formas en que ésta ha sufrido cambios que la hacen compleja y a la vez interesante.

Newman's (1991), usan el término "familia" para designar una variedad de grupos que incluyen:

- Un padre, una madre y sus hijos.
- Los hijos de un padre y una madre.
- Un grupo de personas que viven en la misma casa.
- Todos los parientes de una persona.
- Un grupo de gente que tienen relaciones.
- Una tribu
- Los antepasados

Cuando se habla de familia, se hace referencia generalmente a un grupo de adultos y de niños que viven juntos durante un periodo prolongado.

Por otro lado, Palacios (1998), habla de familia como una institución que influye con valores y pautas de conducta que son presentados especialmente por los padres, los cuales van conformando un modelo de vida para sus hijos enseñando normas, costumbres, valores que contribuyan en la madurez y autonomía de sus hijos. Influyen de sobremanera en este espacio la religión, las buenas costumbres y la moral en cada uno de los integrantes más pequeños.

Dentro de este contexto, encontramos que, la familia es el sistema fundamental en donde tiene lugar las experiencias del niño, especialmente del niño pequeño; la

familia es un complejo de interrelaciones dinámicas entre los mundos interiores de los que viven en una relación familiar; la conducta del niño, sus ideas, pensamientos, y sus fantasías influyen en las vidas de quienes viven con él o ella. (Palacios, 1998)

Artola y Pizzi (2000), indican que en líneas generales, la familia se preocupa por la reproducción y el cuidado físico de sus miembros y está a cargo del bienestar y desarrollo psicológico y social de cada uno de ellos. En este sentido estos autores también definen a la familia en el sentido Técnico – Jurídico en donde expone que la familia es el conjunto de personas entre las cuales median relaciones de matrimonio o de parentesco (consanguinidad, afinidad o adopción) a las que la ley atribuye algún efecto jurídico.

La familia se considera como una unidad social básica, donde el individuo se forma desde su niñez para que en su edad adulta se conduzca como una persona productiva para la sociedad donde se desarrolla.

1.6.1 Tipos de familia

Ofrecer una definición exacta sobre la familia es una tarea compleja debido a enormes variedades que encontramos y a la amplia visión de culturas existentes en el mundo.

El grupo como tal, como una sociedad articulada es un sistema de seres humanos de diferentes edades, interrelacionados biológica y psicológicamente, que tiene entre todos, un conjunto de recursos que utilizan para adaptarse a las situaciones psicológicas, sociales y físicas por las que pasan. (Artola y Pizzi, 2000)

La familia ha demostrado históricamente ser el núcleo indispensable para el desarrollo de la persona, la cual depende de ella para su supervivencia y crecimiento. No se desconoce con esto, otros tipos de familia que han surgido en estas últimas décadas, las cuales también enfrentan desafíos permanentes en su estructura interna, en la crianza de los hijos (as), en su ejercicio parental o maternal.

Por mencionar algunas, la familia de madre soltera, de padres separados las cuales cuentan con una dinámica muy peculiar.

Newnam's (1991), demostraron que existen varias formas de organización familiar y de parentesco, entre ellas ha distinguido cuatro tipos de familias:

- Familia nuclear o elemental: Es el núcleo familiar monógamo, en este tipo de familia el hombre y la mujer se casan, viven en la misma casa con sus hijos. Es la unidad familiar básica que se compone de esposo (padre), esposa (madre) e hijos. Estos últimos pueden ser la descendencia biológica de la pareja o miembros adoptados por la familia.
- Familia extensa o consanguínea: Está inmerso en una estructura de parentescos, esta estructura incluye familia política, se compone de más de una unidad nuclear, se extiende más allá de dos generaciones y está basada en los vínculos de sangre de una gran cantidad de personas, incluyendo a los padres, niños, abuelos, tíos, tías, sobrinos, primos y demás; por ejemplo, la familia de triple generación incluye a los padres, a sus hijos casados o solteros, a los hijos políticos y a los nietos.
- Familia monoparental: Es aquella familia que se constituye por uno de los padres y sus hijos. Esta puede tener diversos orígenes. Ya sea porque los padres se han divorciado y los hijos quedan viviendo con uno de los padres, por lo general la madre; por un embarazo precoz donde se configura otro tipo de familia dentro de la mencionada, la familia de madre soltera; Por último da origen a una familia monoparental el fallecimiento de los conyugues.
- Familia de padres separados: Familia en la que los padres se encuentran separados. Se niegan a vivir juntos; no son pareja pero deben seguir cumpliendo su rol de padres ante los hijos por muy distantes que estos se encuentren. Por el bien de los hijos (as) se niegan a la relación de pareja pero no a la paternidad o maternidad.

Parsons (1973), dice que los padres y las madres tienen diferentes funciones en el grupo familiar. La madre cumple funciones de expresión. Es decir, intenta sostener la moral de la familia y mantener abierta la comunicación entre los miembros de la

familia. Clasifica las funciones del padre como instrumentales con su trabajo, el padre obtiene recursos para el sostén de la familia.

La familia es la más compleja de todas las instituciones, aunque en nuestra sociedad muchas de sus actividades tradicionales hayan pasado parcialmente a otras, todavía quedan sociedades en las que la familia continua ejerciendo las funciones educativas, religiosas, protectoras, recreativas y productivas. De este mismo modo en algunas ocasiones los padres transfieren a otras instituciones las tareas familiares, no porque la familia sea incapaz de incumplir con su deber, sino porque las actividades que realizan en la actualidad requieren del apoyo de otras instituciones que les proporcionen en un medio eficaz de conseguir los mismos propósitos. Entre las más importantes se señala a la escuela.

1.6.2 Tipos de padres

Art y Rohana (2011), afirman que los padres pueden ser clasificados de acuerdo con los mensajes que transmiten a los hijos:

- **Padres contradictorios**

Este tipo de padres dicen a los hijos como comportarse, pero ellos no actúan con los lineamientos que indican, Por ejemplo: ¡No fumes porque es nocivo para la salud!, fumando los padres enfrente de ellos.

Con este tipo de actitudes a largo plazo los hijos pueden tener las mismas actitudes, elegir una pareja similar o igual, que de igual forma posea un sentido distorsionado de la realidad o buscar a alguien que no sea divertido, pero le brinde protección o sea una fuente de seguridad.

- **Padres fantasiosos**

Poseen y comparten un mundo que nunca existió, imaginativo, evaden hablar de la realidad en forma intencional, Por consiguiente, los hijos pueden caer en esa realidad que no existe y que afectara su vida. De adultos, pueden ir de un extremo a otro, ya sea que continúen viviendo en la fantasía como sus padres lo hacían, o

que se tomen decididamente cuidadosos y rígidos, temerosos de correr riesgos y caer en un mundo incierto.

- **Padres competitivos**

Actúan y se visten como adolescentes. Procuran utilizar el mismo tipo de ropa que sus hijos, tener amigos del mismo rango que sus hijos, no permite que el hijo sea mejor que él, por lo que denigran sus logros. Los hijos que se enfrentan a este tipo de conducta paterna tienen dos opciones. O bien ceden, volviéndose un fracaso ante sus propios ojos, o compiten con sus padres, teniendo éxito por sí mismos, con apoyo que generalmente encuentran fuera de la familia.

- **Padres sobreprotectores**

Procuran que los hijos no sufran lo mismo que ellos, limitándolos así de experimentar y conocer por sí solos. Por lo regular cuando los hijos son jóvenes acceden fácilmente a sus caprichos, dando lo que el hijo pide. Si bien en lugar de beneficiarlo lo perjudica, ya que está provocando una dependencia total del hijo hacia el padre y no únicamente hacia ellos, si no con el medio.

- **Padres ausentes**

Procuran cubrir las necesidades económicas y tienen un mínimo o nula relación con la familia. Por lo general en el padre el que protagoniza la circunstancia, delegando a su cónyuge. El padre ausente no escucha a los hijos, no hace ni el mínimo intento por preguntar cómo se encuentran, ni juega, no entabla relación alguna, se encuentra presente, pero a la vez ausente. Los hijos de estos padres procuran buscar la atención en otras personas.

- **Padres inestables**

Los padres están confusos acerca del mundo que quieren mostrar a sus hijos por falta de metas comunes, les es difícil mantenerse unidos resultando que, por su inestabilidad, los hijos crecen inseguros, desconfiados y temerosos, con gran dificultad para dar y recibir afecto, se vuelven adultos pasivos-dependientes, incapaces de expresar sus necesidades y por lo tanto frustrados y llenos de culpa y rencor por las hostilidades que no expresan y que interiorizan.

- **Padres bien adaptados**

Generalmente evitan los errores de los otros tipos de padres. Aceptan que sus hijos tienen que vivir independientemente e inician por enseñarles responsabilidad respecto a sus propias decisiones a una edad temprana. Procuran escuchar a sus hijos y tener una buena comunicación en familia.

- Padres autoritarios

Intentan modelar, controlar y valorar la conducta del hijo de acuerdo con el patrón de conducta generalmente un patrón de conducta absoluto, de motivación teleológica, y formulado por una autoridad considerada como superior, son críticos y rígidos. Esgrimen su autoridad con sus hijos a tal grado que logran una fuerte intimidación, sacando así sus propias frustraciones. Nunca aceptan sus errores y creen tener siempre la razón. Los hijos se sienten tranquilos y contentos cuando los padres están menos tiempo en casa. Al crecer pueden tomarse, inseguros y asustadizos.

- Padres permisivos

Los padres son incapaces de disciplinar a los hijos(as), y con la excusa de no ser autoritarios y de querer razonarlo todo, les permiten a los hijos hacer todo lo que quieran. En este tipo de hogares, los padres no funcionan como padres ni los hijos como hijos y con frecuencia observamos que los hijos mandan más que los padres. En caso extremo los padres no controlan a sus hijos por temor a que éstos se enojen.

- Padres autoritativos

Este tipo de padres intentan dirigir las actividades de sus hijos de manera racional y con fines precisos. Impulsa el intercambio de opiniones, le comunica al hijo las razones que están atrás de su actitud y le interesa saber las objeciones del hijo cuando este no está de acuerdo.

1.6.3 Funciones familiares

Los padres son los primeros formadores de sus hijos, en todas las áreas de sus vidas, tales como emocional, física, psicológica y educativa. Por lo que la familia debe cumplir con estos beneficios para cada uno de sus integrantes (Parra, 2005).

A continuación se describen las principales funciones que la familia tiene:

- Favorecer el desarrollo afectivo social. Como se mencionó anteriormente los padres son los iniciadores de la crianza de sus hijos y es dentro de la familia donde se nutre un clima de afecto, confianza y estimulación que permite un mejor desarrollo de los hijos, construyendo en ellos su autoestima y la seguridad en su personalidad.
- La familia asegura la supervivencia de cada uno de los miembros, ejemplo de ello es el proporcionar protección, alimento y cuidado de la salud.
- Moldea la conducta, actitudes, hábitos y valores, formando así el carácter y un estilo de vida propios para comportarse socialmente de una manera deseable y correcta para la sociedad.
- Es en la familia donde se forja la personalidad de los próximos adultos, los hijos aprenden a enfrentar los retos, hacerse responsables y comprometerse para la realización de su proyecto de vida.
- La familia ayuda a enfrentar las dificultades y adversidades de cualquiera de sus miembros tanto las que se generen dentro de ésta como las externas, siendo éstas problemas laborales y económicos.
- Aportar a los hijos la estimulación que haga de ellos seres con capacidad para relacionarse completamente con su entorno físico y social, así como para responder a las demandas y exigencias planteadas por su adaptación al mundo en que les toca vivir.
- Tomar decisiones respecto a la apertura hacia otros contextos educativos que van a compartir con la familia la tarea de educación del niño o la niña. Se refiere a que los padres buscan alguna institución que brinde educación a sus hijos en ocasiones se sienten incompetentes para efectuar esta tarea de apoyo a ellos.

Por lo anterior, la familia debe de ser un importante soporte de apoyo personal y social que permitirá afrontar cualquier circunstancia a sus miembros.

1.7 Desarrollo afectivo y social

La forma en que se favorece el desarrollo afectivo – social del niño no depende de actividades específicas.

Es importante apoyar el desarrollo general del niño, brindándole cariño, comprensión y respeto, factores que le permiten una estabilidad emocional que sustenta sus adquisiciones en otros planos (cognitivo, físico y social). El respeto al cual el niño tiene derecho, se basa principalmente en la comprensión y conocimiento de sus capacidades y limitaciones, de sus características como persona que siente, piensa y desea al igual que otros, lo que lo hace merecedor de una atención personal dentro del marco de trabajo colectivo. (Enciclopedia, 1990)

1.7.1 Agentes de socialización

El ser humano es un animal que nace sin terminar (a diferencia de otros animales), está sometido a un proceso constante de desarrollo en el que la educación y socialización van a jugar papeles muy importantes a través de las siguientes instituciones. La familia de escuela, las amistades y los medios de comunicación. (Muñoz, 2009)

La familia es el primer contexto social en el que el niño se educa, ya que a través de la inserción dinámica con cada uno de los miembros el niño se integrará en el medio social en el que vive y aprenderá su lengua, su cultura, su conducta y sus principios éticos. Este proceso, que es la acción educativa más importante que realiza la familia durante los primeros años de desarrollo, se denomina socialización primaria y permitirá al niño aprender a andar, a manipular objetos, los valores que rigen en la convivencia, los usos sociales, la lengua de su comunidad, etc. De esta manera, mediante sus relaciones con la familia y el medio en que está se desenvuelve, el niño recibirá toda la experiencia sociocultural de su grupo social, lo cual contribuirá a su educación y condicionara su desarrollo. La escuela; es en la

que el niño amplía sus relaciones sociales y sus conocimientos del mundo, adquiriendo de manera formal hábitos y comportamientos sociales. El grupo de amigos; ya que gracias a las relaciones en el plano de igualdad, el niño se expresa y relaciona con más libertad que en el medio familiar. Así con sus amistades puede hablar de temas como los relativos a sexualidad, por ejemplo, que habitualmente son tabú en la familia. Los medios de comunicación y en especial la televisión. Les permite adquirir información sobre el conocimiento del mundo y otros medios que no sean los anteriores y les permite constatar lo que las otras instituciones les han transmitido. Cabe citar la existencia de otros agentes que intervienen en la socialización del niño que pueden o no estar presentes como son el deporte, el arte y la religión. El deporte socializa desarrollando la competitividad, el espíritu de sacrificio, la voluntad, la habilidad para organizar y coordinar grupos humanos, además de contribuir grandemente al desarrollo físico y psíquico del individuo. El mundo del arte socializa desarrollando la creatividad, la percepción y el conocimiento del mundo interior y exterior del individuo, la expresividad ante los demás. Y la religión (cuando no es sectaria, fundamentalista, aislacionista) desarrolla valores ante la vida, usualmente legitimando la cultura y visión del mundo de la sociedad; con sus actividades contribuye a desarrollar aptitudes de convivencia con otros.

1.8 Necesidades básicas

Si queremos definir o evaluar un medio en función de las necesidades humanas, no basta con comprender cuáles son las posibilidades que el medio pone a disposición de los grupos o de las personas para realizar sus necesidades. Es preciso examinar en qué medida el medio reprime, tolera o estimula que las posibilidades disponibles o dominantes sean recreadas y ensanchadas por los propios individuos o grupos que lo componen.

Se ha creído tradicionalmente, que las necesidades humanas tienden a ser infinitas; que están constantemente cambiando; que varían de una cultura a otra, y que son diferentes en cada período histórico. Pero tales suposiciones son incorrectas,

puesto que son producto de un error conceptual, que consiste en confundir las necesidades con los satisfactores de esas necesidades.

Las necesidades humanas fundamentales son finitas, pocas y clasificables. Además las necesidades humanas fundamentales son las mismas en todas las culturas y en todos los períodos históricos. Lo que cambia, a través del tiempo y de las culturas, son la manera o los medios utilizados para la satisfacción de las necesidades. (Elizalde y Hopenhayn, 1986)

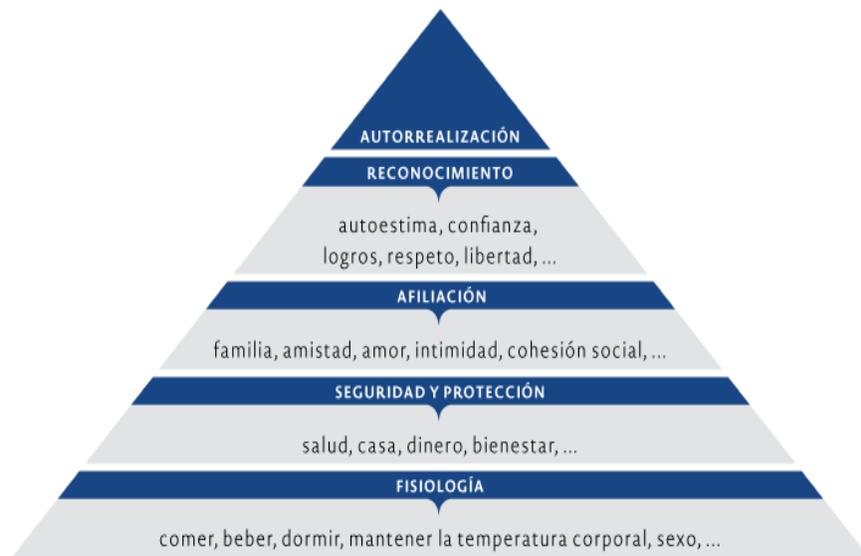
Maslow (1943), dice que las necesidades fundamentales son: subsistencia (salud, alimentación, etc.), protección (sistemas de seguridad y prevención, vivienda, etc.), afecto (familia, amistades, privacidad, etc.) entendimiento (educación, comunicación, etc.), participación (derechos, responsabilidades, trabajo, etc.), ocio (juegos, espectáculos) creación (habilidades, destrezas), identidad (grupos de referencia, sexualidad, valores), libertad (igualdad de derechos).

Concebir las necesidades tan sólo como carencia implica restringir su espectro a lo puramente fisiológico, que es precisamente el ámbito en que una necesidad asume con mayor fuerza y claridad la sensación de “falta de algo”. Sin embargo, en la medida en que las necesidades comprometen, motivan y movilizan a las personas, son también potencialidad y, más aún, pueden llegar a ser recursos. La necesidad de participar es potencial de participación, tal como la necesidad de afecto es potencial de afecto.

Integrar la realización armónica de las necesidades humanas en el proceso de desarrollo, significa la oportunidad de que las personas puedan vivir ese desarrollo desde sus comienzos; dando origen así a un desarrollo sano, autodependiente y participativo, capaz de crear los fundamentos para un orden en el que se pueda conciliar el crecimiento económico, la solidaridad social, el crecimiento de las personas y la protección del ambiente. (Elizalde y Hopenhayn, 1986)

1.8.1 Pirámide de Maslow

Las necesidades humanas básicas referidas, deben constituirse en derechos inalienables del ser humano, ya que su posesión y práctica hacen a la dignidad del individuo y las comunidades. La satisfacción de estas necesidades implica un marco ambiental sano. La degradación del ambiente, provocada por los procesos de contaminación y “explotación” irracional de los recursos, atenta gravemente contra ellas. Actualmente y a nivel mundial, los modelos de desarrollo económico y tecnológico han provocado que millones de seres humanos no hayan tenido posibilidad de acceder a la satisfacción de estas necesidades básicas. (Elizalde y Hopenhayn, 1986)



De acuerdo a esto, Maslow (1943), clasifico las necesidades humanas en cinco niveles, estableciendo una jerarquía que forma “la pirámide de Maslow”.

PIRAMIDE DE MASLOW

- Nivel I: Necesidades primarias o fisiológicas: Respirar, comer, dormir, descansar, abrigarse. Una vez satisfechas estas necesidades la motivación se centra en la búsqueda de seguridad y protección.
- Nivel II: Necesidades de seguridad: Búsqueda de seguridad y protección para consolidar los logros adquiridos.
- Nivel III: Necesidades sociales o de pertenencia (adaptación social/afiliación): Se refieren a la pertenencia de un grupo, el ser aceptado por los compañeros, tener amistades, dar y recibir estima, entre otras.
- Nivel IV: Necesidades de aprecio, estima o reconocimiento: Son las que están relacionadas con la autoestima, con la confianza en sí mismo, la independencia, el éxito, el estatus, el respeto por parte de los compañeros, reputación y sentirse valorado.
- Nivel V: Necesidad de autorrealización: Lograr los ideales o metas propuestas para conseguir la satisfacción personal.

Desde que el ser humano nace necesita que sus necesidades básicas sean cubiertas, desde las fisiológicas hasta llegar a la autorrealización.

1.9 Algunas edades de Erikson en el desarrollo del ego

En este apartado mencionaremos dos de las ocho edades que Erikson elaboró para el desarrollo del ego, ya que estas son las que más interesan para esta investigación.

Erikson elaboró una teoría sobre el desarrollo de la personalidad de la cual encontró que todos los seres humanos pasamos por situaciones de crisis durante la vida y las vemos como algo negativo sin embargo estas crisis son procesos necesarios que conducen al cambio y evolución que nos permiten crecer y tomar conciencia de nosotros mismos. Erik Erikson encontró en esta teoría que el tránsito por la vida se da en ocho edades de las cuales cada una de ellas está marcada por un conflicto específico (Bischof, 2007).

Para nosotros es más relevante mencionar la primera y la cuarta edad ya que son de gran importancia para fundamentar la confianza y el desarrollo del niño en la edad adulta.

Primera edad. Infancia temprana (desde el nacimiento hasta un año) (corolario a la etapa freudiana de sensación oral). Confianza fundamental contra Desconfianza. La confianza fundamental resulta del efecto y de satisfacer necesidades; reconocimiento mutuo mientras que la desconfianza resulta de un abuso constante de abandono, privación de amor, destete prematuro o violento; aislamiento autista.

Cuarta edad. Niñez media (desde los 6 hasta los 11 años) (corolario a la etapa freudiana de latencia). Industria contra inferioridad. La industria tiene sentido del deber y del logro; desarrolla capacidades intelectuales y sociales; intenta tareas verdaderas; sitúa la fantasía y el juego en mejor perspectiva; aprende a manejar herramientas; se identifica con la tarea. E inferioridad son los hábitos de trabajo insuficientes; evita competencias fuertes; se siente condenado a la mediocridad; conserva la serenidad ante las tormentas de la pubertad; puede conformarse a una conducta esclavizada; sentido de la futilidad.

CAPITULO 2

RENDIMIENTO ACADEMICO

“La parte más importante de la educación es la formación adecuada en el vivero”
PLATON

En la vida académica, habilidad y esfuerzo no son sinónimos; el esfuerzo no garantiza un éxito, y la habilidad empieza a cobrar mayor importancia. Esto se debe a cierta capacidad cognitiva que le permite al alumno hacer una elaboración mental de las implicaciones causales que tiene el manejo de las autopercepciones de habilidad y esfuerzo. Dichas autopercepciones, si bien son complementarias, no presentan el mismo peso para el estudiante; de acuerdo con el modelo, percibirse como hábil (capaz) es el elemento central. (Navarro, 2003)

2.1 Definición

Dentro del contexto escolar encontramos diferentes tipos de variables, en este caso tomaremos como punto principal al rendimiento académico.

Según, Albes, (1990) el rendimiento académico consiste en la suma de transformaciones que se operan, a) en el pensamiento, b) en el lenguaje técnico, c) en la manera de obrar, d) en las bases actitudinales del comportamiento de los alumnos en relación con las situaciones escolares.

Mientras que Otero (1997) describe al rendimiento académico como una variable que se refiere a:

La cantidad de trabajo y acierto con que un individuo concreto desempeña las tareas que le han encomendado. Tiene que ver con el cuanto y el cómo ejecuta su labor. Es la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, matizado por sus actitudes, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos asignados.

Así mismo podemos encontrar diferentes posturas en referencia a lo que es o debe considerarse rendimiento académico por lo cual:

Spinola (1990), refiere que el rendimiento académico es el cumplimiento de metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que está cursando el alumno.

Por otro lado encontramos a Jiménez (2000), el cual considera que el rendimiento académico es un nivel de conocimiento demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico.

Por lo tanto como ya se ha visto no existe una definición exacta sobre el rendimiento académico, ya que puede ser multifactorial y se da desde el cumplimiento de metas hasta la asignación de calificación dentro de un aula. Así que se puede decir que el rendimiento académico es un índice que las escuelas tienen para determinar el desempeño que cada alumno en particular posee.

2.2 Adolescencia (Definición)

Se define como una etapa de transición en el desarrollo humano, el cual comprende cambios físicos y emocionales, tanto en hombre como en mujeres, ya que comienza en la pubertad y termina cuando el adolescente obtiene su propia identidad personal, descubriendo sus capacidades de pensar, sentir o formar relaciones personales, incluso se dice que es un proceso de maduración que inicia con el cambio de su cuerpo, en la manera de pensar hacia los demás y sobre todo se tiene otra perspectiva de ver la vida desde su propio contexto, por tal motivo es importante saber que la palabra adolescente proviene del verbo latín “adolescere” cuyo significado es creer, madurar, llegar a la maduración o al crecimiento en donde involucra no solo aspectos físicos sino también al desarrollo individual. (Fuentes, 1989)

Urrici (1984) describe a la adolescencia como un periodo característico de un movimiento literario lleno de idealismo, de realizaciones contra lo viejo, expresión de sentimientos, pasiones o sufrimientos personales. Así pues, la adolescencia es

el desarrollo del ser humano que ha sufrido cambios a través de una serie de etapas, cuyos límites no están bien definidos, sin embargo, la fase de la pubertad constituye un punto obvio de demarcación, incluso se puede decir que es natural, porque se aparta de ser niños, así como su infancia, para poder pasar al indicio de la futura vida adulta.

Asimismo cabe mencionar que la adolescencia es el periodo entre la infancia y la edad adulta, en donde se manifiesta una gran parte del crecimiento personal, psicológico o social lo que hace que la juventud ocupe un momento especial dentro del campo de la psicología, por ello mismo esta etapa de la vida es en la que todo parece gris, parece que todo el mundo se viene sobre nosotros, dicho en otras palabras es el estímulo en que comenzamos a conocernos o enfrentarnos a duros caminos, los cuales los llevan a ser hombres o mujeres fuertes. En dicha etapa es en la que conocemos nuestras fuerzas internas y debemos aprovechar al máximo las experiencias que vamos adquiriendo, pues esto nos lleva a engrandecernos como seres humanos. (Grinder, 1992)

Sin embargo el autor también refiere que la adolescencia es un periodo en el que los individuos comienzan a distinguirse como seres humanos distintos entre sí, pues no hay personas que posean exactamente las mismas experiencias o que ocupen posiciones idénticas dentro de la estructura social, ya que cada uno puede imponer su individualidad de tal forma que la sociedad le concede cierto grado de estímulo, así pues cada joven tiene que ir forjando una personalidad de sí mismo, pero esta fase se ha caracterizado en todas las épocas por ser la edad en la que se comienza a definir una identidad en función a la ideas, opiniones, juicios, criterios o valores, que se sienten como propios.

De ahí que el adolescente se enfrente a una necesidad de compañía que antes no sentía y ahora tiene que satisfacer, la cual no puede ser placentera al interior de su familia, dicho de otra manera que ni con sus padres ni con sus hermanos puede llenar ese vacío emocional, es por eso que se alejan y buscan una identificación con algún semejante. Sin embargo la juventud puede revelarse ante la autoridad (representada por los padres), esto se puede producir por los cambios que llegan a

manifestar durante esa etapa, incluso se menciona que en la adolescencia se desarrollan las glándulas germinativas, así como su crecimiento y su desenvolvimiento, los cuales se manifiestan a través de cambios físicos como psicológicos que se expresan mediante su autoestima o comportamiento, dentro de la familia, así como en los grupos sociales a los que pertenece.(Hurlock, 1990)

Dicho lo anterior se puede decir que es un periodo de preparación para incorporarse a la etapa de la adultez, ya que cabe destacar que es una fase, en la cual el ser humano experimenta cambios en todas las áreas de la personalidad para así llegara la madurez, y con ello obtener una identidad propia, así como una posición social.

Por lo cual es difícil establecer límites de tiempo para ese periodo; de acuerdo a los conceptos convencionalmente aceptados por la Organización Mundial de la Salud, la adolescencia es la etapa que transcurre entre los 10 hasta los 19 años, considerándose dos fases: la adolescencia temprana (10 a 14 años) y la adolescencia tardía (15 a 19 años). A demás de los cambios físicos que se efectúan en el cuerpo del adolescente, también hay alteraciones psicológicas en donde se puede crear un mundo lleno de problemas en el contexto familiar o social, cabe decir que hay transformación de sus intereses, así como la conducta social y su vida afectiva.

Dicho lo anterior podemos entender que la adolescencia se caracteriza por la multitud de cambios radicales en la vida del individuo en todos los espacios físicos cognoscitivos, emocionales, interpersonales, sociales e intrapsíquicos, transformaciones a las que tiene que adaptarse a pesar de ser angustiantes o a veces traumatizantes.

2.3 Implicaciones psicológicas que tiene un adolescente con bajo rendimiento académico

El bajo rendimiento académico hace referencia a un indicador del nivel alcanzado por el alumno, en tal sentido, el rendimiento escolar se convierte en una tabla imaginaria de medida para el aprendizaje logrado en el aula, el cual constituye el objetivo central de la educación; sin embargo, es pertinente dejar establecido que

el aprovechamiento escolar no es sinónimo de rendimiento académico. El rendimiento escolar está más bien referido a los logros alcanzados por el alumno respecto a los otros y de acuerdo a una norma institucional, por lo que es el mismo estudiante el responsable de su rendimiento, en tanto que el aprovechamiento escolar está referido, más bien, al resultado del proceso enseñanza –aprendizaje, de cuyos niveles de eficiencia son responsables tanto el que enseña como el que aprende. (Reyes, 2003)

Según Contreras et al. (2008), El fracaso académico, es por tanto un problema que afrontan los estudiantes que presentan un rendimiento académico deficiente, generando su deserción o expulsión del sistema educativo, el cual como todo fenómeno complejo se considera de carácter multicausal, entre los cuales los factores psicológicos son importantes.

Cabe precisar, que el rendimiento académico se refiere al nivel de logro que puede alcanzar un estudiante en una o varias asignaturas; cuando el estudiante no alcanza este nivel o no muestra a través de sus resultados el dominio en ciertas tareas, se puede decir entonces que presenta bajo rendimiento académico. (Barceló, et al. 2006)

Por otro ellos mencionan que una característica del bajo rendimiento académico está dada en función del momento de aparición del mismo. Así, cuando se da un rendimiento escolar insuficiente desde los inicios de la escolaridad, y éste tiende a persistir si no se emplean las estrategias correctivas, se habla de fracaso escolar primario. Por el contrario, existe también el fracaso escolar secundario, que es el que afecta al niño que tiene normalmente un rendimiento suficiente, pero en cualquier fase de la escolaridad empieza a fracasar en sus estudios. El fracaso escolar primario, suele corresponder a dificultades madurativas del sistema nervioso, mientras que el secundario por lo general se encuentra asociado a dificultades emocionales y suele aparecer en los últimos grados de la educación primaria o durante la educación secundaria.

El rendimiento académico es también la resultante del complejo mundo que envuelve al estudiante, determinado por una serie de aspectos cotidianos como el esfuerzo, la capacidad de trabajo, la intensidad de estudio, sus competencias, aptitudes, personalidad, atención, motivación, memoria, medio relacional, recursos tecnológicos, entre otros, que afectan directamente el desempeño académico de los individuos. Otros factores adicionales que influyen pueden ser psicológicos o emocionales como la ansiedad, depresión o autoestima, manifestados como nerviosismo, falta o exceso de sueño, incapacidad para concentrarse, apatía y, en casos extremos, depresión profunda y la afectación de otros factores no cognitivos. Los problemas académicos en general, como el bajo rendimiento, se originan por diferentes causas, dificultando el desarrollo de los estudiantes al no permitir que obtengan el promedio requerido para continuar su desarrollo académico normal. El problema se hace más evidente cuando el estudiante ha repetido más de una vez una asignatura o si lleva asignaturas atrasadas, en tales casos, el fracaso académico está acompañado de insatisfacción personal, desmotivación e incluso baja autoestima y niveles de depresión, ante la imposibilidad de concluir con éxito sus estudios, de tal forma que el bajo rendimiento constituye una preocupación de primer orden para los profesionales de la salud y se impone abordarlo a partir de un marco conceptual actualizado, sobre el desarrollo humano integral y la promoción de salud en el ámbito educativo. (Moreno, 2004)

También el autor comenta la incidencia del bajo rendimiento en los adolescentes está relacionada con múltiples factores, tanto en su gestación como en sus consecuencias, entre los que se encuentran involucradas variables de orden volitivo, emocional y cognitivo.

Según, Sánchez y Hernández, (1992) existen variables interactivas familiares y patrones de crianza que propician el desarrollo de episodios de ansiedad severa en adolescentes de bachillerato, para lo cual se aplicó el instrumento “salud, estilo de vida y comportamiento”, los resultados de esta investigación mostraron que las variables tales como violencia verbal y física infringida por parte de los padres hacia los hijos, incluyendo amenazas de separación, actúan como factores de riesgos

psicológico o predictores de la génesis de episodios severos de angustia en los hijos, que no están exentos de afectar su rendimiento académico, también mencionan que la ansiedad en general y en particular los episodios agudos de ansiedad severa, se han señalado no solo como problemas graves por incapacitantes, además de que son cada vez más frecuentes.

Los resultados señalaron reiterada y significativamente seis expresiones concretas de estilos de crianza como predictores del desarrollo de estos problemas.

- Carencia o escasez de muestras de afecto entre los padres.
- El que los padres se peleen en presencia de los hijos.
- Que en sus confrontaciones discutan a gritos.
- Que en estas contiendas las agresiones terminen en violencia física.
- Que uno o ambos padres amenacen con separarse o divorciarse.
- Que el estilo de interacción del padre con los hijos o hijas se halla caracterizado por dar instrucciones en tono duro u ofensivo.

En este sentido Sánchez y Hernández, (1992) concluyen que la ausencia del padre puede considerarse como factor de riesgo, ya que en una gran mayoría de investigaciones donde se explora la relación del padre con los hijos, se concluye que hijos de padres ausentes se encuentran en peligro de presentar problemas tales como; deficiencia en su desarrollo moral e intelectual, baja autoestima, desadaptación social y desajuste emocional.

Finalmente se encontró que un porcentaje elevado de padres de la muestra estudiada, tienden a ser autoritarios, demuestran poco interés en sus hijos e hijas por igual y establecen con ellos una relación fría y distante. Otros factores que afectan el rendimiento académico son los relacionados con problemas físicos y de salud, para lo cual la experiencia médica, educativa y pedagógica han demostrado que es necesario practicar exámenes físicos a todos aquellos alumnos que presentan problemas de rendimiento académico y de conducta ellos afirman que se han encontrado que una gran mayoría de alumnos con este tipo de problemas, llegan a una pronta recuperación eliminando los problemas nocivos que habían

contribuido a ello, afirma que las principales dificultades encontradas en la adaptación del niño al mundo exterior son:

- Inestabilidad y dificultades motrices.
- Dificultades ante el aprendizaje escolar.
- Problemas afectivos y relacionales.

Dentici (1975) afirma que otra causa de fracaso escolar son los conflictos entre los conyugues, entre padres e hijos y entre hermanos, una educación familiar demasiado severa o demasiado indulgente, o en general cualquier elemento ansiógeno determinado por una situación de fuerte tensión afectiva.

Estas causas de stress operan de forma tan fuerte y tan precoz, que aparecen inclusive en los primeros años de escuela, y como el primer contacto con la escuela tiene una importancia fundamental, tanto para la determinación de las actitudes frente al estudio y la sociedad en general, como la formación de los instrumentos necesarios de cara a las sucesivas adquisiciones culturales, que incluso pueden aparecer en las fases más avanzadas de la escolaridad, por ejemplo, durante la enseñanza superior, donde resulta muy difícil separar las causas intelectuales de las afectivas y culturales que originan el fracaso, sin la ayuda de la investigación psicológica y psicométrica.

De acuerdo con el diccionario de psicología, los factores heredados se constituyen por la transición de características de la especie, más concretamente, de ciertas características individuales transmitidas de padres a hijos.

Según Berryman (1994), los factores ambientales pueden determinar límites sobre el potencial genético del individuo o bien mejorarlo, ya que un joven bien dotado de potencial intelectual puede “atrofiarse” cognoscitivamente si carece de estimulación y de oportunidades de aprender.

Spitz, (1945) afirma que para el niño, las consecuencias del rechazo por la madre son en general graves ya que afectan el desarrollo psicológico y que niños desligados por largo tiempo de sus madres o internados en hospitales, pueden ser

tomados por débiles mentales, o sufren depresiones severas, desarrollando destructividad como forma predominante de vinculación con los demás.

2.4 Factores motivacionales del aprendizaje

Nuestra atención se tendrá que dirigir hacia el dominio de factores que influyen en el aprendizaje de salón de clases. Las características motivacionales, de la personalidad, del grupo, sociales, y del profesor son lo suficientemente importantes en el aprendizaje escolar, que merecen nuestra más seria consideración si deseamos elevar al máximo la influencia de la psicología educativa en el aprendizaje, aunque no es indispensable para el aprendizaje limitado y de corto plazo, es absolutamente necesaria para el tipo sostenido de aprendizaje que interviene en el dominio de una disciplina de estudio dada. Sus efectos son mediados principalmente por la intervención de variables como la concentración de la atención, la persistencia y la tolerancia aumentada a la frustración. (Ausebel et al., 2009)

Dentro de este contexto el autor comenta que las variables motivacionales influyen en el proceso del aprendizaje significativo únicamente de manera catalítica e inespecífica al energizarlo, la motivación de logro, contrario a gran parte del pensamiento actual en el área, no es una variabilidad unitaria. Consta (dependiendo de factores normativos de personalidad; diferencias individuales del desarrollo de ésta; interacción diferencial con los padres, compañeros, profesores y la cultura más amplia; rasgos de temperamento genéticamente determinados; y afiliación de clase social, racial, étnica, y sexual) de distintas proporciones del impulso cognoscitivo, pulsión afiliativa y motivación de mejoría del yo.

El impulso cognoscitivo es, potencialmente, el componente más importante y estable de los tres, porque es en gran parte inherente a la tarea misma. Es orientado a la tarea únicamente en el sentido de que el aprendizaje exitoso *per se* constituye su propia recompensa, aparte de cualesquiera consideraciones de recompensa o aprobación extrínsecas.

La pulsión o impulso afiliativo expresa la necesidad del alumno de trabajar bien en la escuela para retener la aprobación (y el continuo estatus derivado que esto significa) de la figura supraordinaria (padre, profesor) con la que se identifica en un sentido emocionalmente dependiente.

La motivación de mejoría del yo refleja la necesidad de obtener un estatus a través de la propia competencia del alumno o su capacidad de ejecución. Aumenta progresivamente su importancia y constituye el principal componente de la motivación de logro en nuestra cultura. No implica forzosamente un matiz de engrandecimiento egoísta. En muchas culturas primitas está orientado al grupo.

Por otro lado, el castigo (la falta de recompensa o el miedo al fracaso), como lo expresa la motivación aversiva, ha sido criticado injustificadamente por los educadores y psicólogos educativos, dentro de límites razonables, ejerce una influencia demostrablemente necesaria en la educación sostenida a largo plazo, particularmente en la educación media superior, superior y profesional, debido a la propensión demasiado humana a aplazar las actividades.

En este mismo sentido y citado por los mismos autores, se logra observar que las actitudes positivas hacia algún problema en especial si es controvertido, mejoran el aprendizaje y la retención en los terrenos cognoscitivos y motivacionales; sin embargo, un prejuicio actitudinal negativo influye en la retención tan solo en el terreno cognoscitivo. No existe ningún canal de comunicación para este prejuicio, como tal que influya en la relación (salvo en aquellos casos raros en que hay situaciones de amenaza al yo en el salón de clases, donde el prejuicio actitudinal podría generar altos niveles de ansiedad).

Uno de los prejuicios teóricos que debieran hacerse explícitos desde el principio es el de suponer que el papel y la importancia relativa de los diferentes tipos de motivación. (Por ejemplo, la cognoscitiva, la homeostática, la material, la de superación del yo, la aversiva y la afiliativa) varían según el tipo de aprendizaje y conforme a la afiliación de especie y el estatus de desarrollo del alumno. Es de esperarse, naturalmente, que el papel y la importancia relativa de estos distintos

tipos de motivaciones en el aprendizaje de salón de clases debería ser muy diferentes de las variedades a corto plazo y fragmentarias de los aprendizajes repetitivo, instrumental, motor y por descubrimiento. (Ausebel, et al, 2009)

Pocos problemas teóricos de la psicología ocasionan más controversias acaloradas que el papel de la motivación en el aprendizaje. Las posiciones varían ampliamente desde la afirmación de que ningún aprendizaje tendrá lugar sin motivación, hasta la negación completa de la motivación como variable importante del proceso de aprendizaje. Considerables investigaciones sugieren que aparentemente mucho del aprendizaje no es ni impulsado por la motivación, ni reforzado por la satisfacción de la pulsión. El condicionamiento clásico o Pavloviano depende tan solo de la contigüidad temporal de los estímulos condicionado e incondicionado, sin embargo, a parte del condicionamiento clásico, la motivación probablemente sea menos indispensable para aprender de manera significativa por recepción (particularmente de modo desorganizado y a corto plazo), que para cualquier otra clase de aprendizaje. Dado que tal aprendizaje exige relativamente pocos esfuerzos, necesita confiarse menos en las pulsiones y motivos existentes en el alumno, en condiciones de incentivos y en recompensas extrínsecas, como es el caso, por ejemplo, del aprendizaje respectivo o de la resolución de problemas; pero afirmar que el aprendizaje significativo (particularmente el de naturaleza fragmentaria y a corto plazo) puede ocurrir sin motivación no implica, naturalmente el hecho de que la motivación puede facilitar de modo importante el aprendizaje siempre que esté presente y sea operante.

Según Harlow (1953) en Ausebel et al. (2009), aun cuando la motivación opere de manera clara en el aprendizaje humano, es erróneo extrapolar el paradigma familiar de la reducción del impulso homeostático, característicamente empleado para explicar el aprendizaje animal. Tales pulsiones se sacian rápidamente y, cuando van acompañadas de intensos afectos, interrumpen el aprendizaje, por tanto, el hambre, la sed, el dolor, etc., rara vez motivan en aprendizaje humano; y aunque las recompensas materiales sean efectivas a menudo los motivos intrínsecos

(orientados a la tarea) y de mejoramiento del yo con el avance de la edad tienden a dominar cada vez más el cuadro motivacional.

La pulsión cognoscitiva (el deseo de tener conocimientos como en sí mismo) es más importante en el aprendizaje significativo que en el repetitivo o en el instrumental y, por lo menos potencialmente, es la clase de motivación más importante en aprendizaje de salón de clase. Esto se debe a su potencia inherente y a que el aprendizaje significativo a diferencias de otras clases de aprendizaje humano, proporciona automáticamente su propia recompensa. Además como lo señala Tolman (1932) en Ausebel et al. (2009), la motivación puede facilitar el aprendizaje de otras maneras diferentes al suministro de energía a la conducta y el reforzamiento de las variables favorables por reducción de la pulsión.

El autor también menciona la relación causal entre motivación y aprendizaje, antes que unilateral, es característicamente recíproca. Por esta razón y también porque la motivación no es condición indispensable del aprendizaje, resulta superfluo posponer ciertas actividades de aprendizajes hasta que surjan los interés y las motivaciones adecuados. Con frecuencia, la mejor manera de enseñarle a un testudiante no motivado consiste en desentenderse, de momento, de su estado motivacional, y concentrarse en enseñarlo tan eficazmente como sea posible. De todas maneras y a pesar de la falta de motivación sobrevendrá algún aprendizaje; y de la satisfacción inicial por este aprendizaje es de esperarse que se desarrolle la motivación para aprender más; por consiguiente como sea posible. De todas maneras, más apropiada de despertar la motivación para aprender consiste en concentrarse en los aspectos cognoscitivos antes que en los motivacionales del aprendizaje, y en confiar en que la motivación resultante del rendimiento educativo favorable impulsara al aprendizaje ulterior.

Ausebel et al. (2009), describe a Young (1932) y nos dice, que aunque haya casos particulares de aprendizaje en gran parte no motivado, es cierto indudablemente que la materia de estudio en cuestión debe relacionarse con necesidades percibidas para que ocurra aprendizaje significativo, a largo plazo e importante. La incapacidad de sentir que cierto tema sea necesario es la razón que los estudiantes mencionan

a menudo para explicar su pérdida de interés en los estudios de preparatoria. Según Cantor (1953) en Ausebel et al. (2009) hacer algo, sin interesarse en lo que se esté realizando, produce relativamente poco aprendizaje permanente pues es razonable suponer que solo el material de estudio que venga al caso de las áreas de interés del campo psicológico del individuo podrá ser incorporado e integrado significativa y eficientemente, y a largo plazo, en la estructura cognoscitiva; en primer lugar, las variables cognoscitivas influyen directamente en las condiciones mismas (parámetros) que determina la interacción del nuevo material de aprendizaje con la estructura cognoscitiva existente, y, por consiguiente, en el surgimiento de significados nuevos y en el mantenimiento de sus identidades y disponibilidades distintas durante el intervalo de retención, tales variables incluyen:

- La existencia de ideas de afianzamientos pertinentes en la estructura cognoscitiva, la estabilidad y claridad de tales ideas y la discriminabilidad de estas respecto del material de aprendizaje;
- La oportunidad adicional de relacionar el nuevo material de aprendizaje con una estructura cognoscitiva ya sensibilizada da significado de este en virtud de exposiciones previas;
- La confirmación y corrección de los significados recién adquiridos por recitación, prueba implícita conforme a las presentaciones originales o posteriores del material, o pruebas explícitas con retroalimentación
- La oportunidad de aprovechar durante las revisiones la conciencia de los factores específicos que fomentan el olvido;
- La cantidad, dificultad, acompaña miento y lógica interna del material de enseñanza.

Feather (1961), French y Thomas (1958) en Ausbel et al. (2009) nos dicen que la eficacia de la pulsión de mejoramiento del yo para el aprovechamiento académico esta validada empíricamente por muchas clases de testimonios. La motivación de logro produce mayor persistencia y proporciones más elevadas de éxito en situaciones de resolución de problemas, y un mayor rendimiento a corto plazo y según Krug (1959), también a largo plazo. La necesidad relativa de

aprovechamiento académico discrimina significativamente a hombres de rendimiento normal y de baja ejecución.

Por otro lado Caron (1963) en Ausebel et al. (2009), explica que en condiciones de aprovechamiento, la acentuada necesidad de aprovechamiento, en muchachos de preparatoria, va asociada con mayor aprendizaje significativo de los materiales académicos. A los sujetos que se les proporcionan falsas puntuaciones bajas en pruebas de CI se les observa la tendencia a considerarse todavía más deficientes y a creer que otras personas importantes sienten lo mismo respecto de ellos. También se lamentan de “ser diferentes” y muestran menor productividad intelectual.

Por último Maller (1929) y Sims (1928) citados por Ausebel et al. (2009) encontraron que la rivalidad individual estimula más el aprovechamiento académico que la rivalidad de grupo, y Ausebel et al. (1951) encontraron que niños talentosos de primaria trabajan mucho más duro en una tarea académica respondiendo a incentivos de prestigio que cuando solamente “tratan de hacer lo mejor posible”, pero creyendo que sus productos de trabajo serán anónimo; sin embargo, la motivación de logro no se relaciona linealmente con el nivel de aprovechamiento. Como es el caso general del estatus motivacional potente, la fuerte motivación de logro puede hacer descender el nivel de ejecución y aprovechamiento, probablemente por su frecuente asociación con la perturbadora ansiedad neurótica.

En relación a lo anterior, la motivación basada en el mejoramiento del yo es indudablemente la más vigorosa de que se dispone durante la proporción activa de las carreras académicas y vocacionales del individuo, más que cualquier otro factor explica la persistencia de elevados niveles de aspiración.

2.5 Factores sociales que influyen en el rendimiento académico

El ser humano ha evolucionado en muchos aspectos, uno de ellos corresponde al ámbito familiar; pues, como se conoce, la familia es el seno de cualquier sociedad, es el principal agente de socialización del niño, la niña y/o adolescente, es el punto de partida para la construcción de valores, ya que éstos no se aprenden a través de contenidos teóricos, sino que se internalizan mediante la interacción diaria y las

experiencias vividas tanto en el ámbito familiar como en el entorno social; conformándose así un sistema de valores que definen al individuo como persona.(Fernández, et al. 2010)

Estos autores mencionan que otro de los ámbitos donde se desenvuelven los niños, niñas y adolescentes es la escuela, considerada como el puente entre la familia y la sociedad, es decir, la escuela representa el espacio social que sigue a la experiencia familiar, se trata del primer escenario de carácter general en el que el niño y el adolescente, va a aprender a ser sujeto de la vida social, ya que tiene una incidencia decisiva en la formación de una sociedad solidaria. En este sentido, la escuela y sus contenidos no pueden estar desprovistos de intencionalidad y manifestaciones neutras, ambos deben influir deliberadamente en los educandos, para modificar sus conductas, moldear su conciencia y desarrollar su posición ética.

Juárez (2003), considera que aproximarse a la formación y práctica de valores humanos amerita hacerlo desde lo racional, pero también desde lo afectivo, puesto que las emociones y los sentimientos conforman un punto central de dicha formación, debido a que dinamizan el comportamiento moral individual y colectivo, además de jugar un papel importante en la toma de decisiones, conductas y juicios emitidos por la persona. Esto aun cuando es trascendental y forma parte de la personalidad del educando, es uno de los aspectos más descuidados desde el punto de vista pedagógico. Así lo demuestran los sucesos de violencia escolar que han conmovido al mundo y que apremian la formación de competencias socio-afectivas necesarias para manejar emociones y canalizar conflictos intra e interpersonales, para cumplir estos puntos es importante fomentar el desarrollo de habilidades emocionales y sociales así como intelectuales ante evidencias de que las primeras puede ser tanto o más importante para el éxito en la vida que las segundas; más aún, si se toma en cuenta que la capacidad para aprender está condicionada por las emociones y las experiencias vividas. No obstante, la realidad indica que esto no es lo común en la relación educativa con el entorno social al observarse que las personas se tratan con irrespeto y falta de consideración, enfatizando solo en su bienestar, dejando a un lado aportes hacia el bien colectivo.

Por otro lado Rogers, (2003) explica que el alumno desarrollará su aprendizaje cuando llegue a ser significativo y esto sucede cuando se involucra a la persona como totalidad, incluyendo sus procesos afectivos y cognitivos. El aprendizaje es mejor si se promueve como participativo, donde el alumno decide, mueve sus propios recursos y se responsabiliza de lo que va a aprender. También es primordial promover un ambiente de respeto, comprensión y apoyo para los alumnos.

Por su parte Vigotsky, (2000), plantea a la interacción social como punto central del aprendizaje, así como las concepciones de la mediación y su relación con la zona de desarrollo próximo. Para este autor el desarrollo intelectual del ser humano no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmerso; por lo que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores se da primero en el plano social y después en el individual. En este balance la transmisión, adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando de la interacción social (nivel externo) se llega a la internalización (nivel interno). Así todos los procesos psicológicos superiores son derivados de relaciones sociales internalizadas.

De esta manera, el autor proyecta que el aprendizaje siempre involucra a seres humanos que crean sus propias representaciones acerca de la nueva información que reciben y, además, el conocimiento es producto de la relación de la persona y el entorno sociocultural. Dentro de este orden de ideas, el ser humano se enfrenta a condiciones socioculturales que no solo influyen en él sino que determinan su proceso de desarrollo. A esto agrega que, la interacción social se da en la familia, escuela, amistades, entre otros.

Por otro lado Feuerstein en Noguez, (2002) explica, otro factor asociado con el aprendizaje, la mediación y esta es entendida como la experiencia de aprendizaje donde un agente mediador, actuando como apoyo, se interpone entre el organismo, en este caso el estudiante, y los estímulos del entorno para ayudarlo a organizar y a desarrollar su sistema de pensamiento y facilitar la aplicación de los nuevos instrumentos intelectuales a los problemas que se le presenten. En este sentido, la mediación es el acto de interacción que produce, en la existencia de una persona, la flexibilidad, la autoplaticidad y le da opción de ejercer la modificabilidad

permanentemente, lográndose de manera real, la finalidad última de lo educativo; esto no es más que la autonomía, valor conducente a la formación integral.

Por estos motivos, mediación del acto mental por parte del docente, deberá preparar a los alumnos para la superación de debilidades en el aprendizaje y el alcance de niveles extraordinarios de inteligencia, desarrollo cognitivo y socio afectivo. Es decir que, cuando se relaciona proceso-vida-aprendizaje se activan otros procesos en la actividad cerebral, especialmente aquellos que entran en juego en el quehacer creativo, como son los procesos intuitivos y los afectivos representativos de valores.

2.6 Bajo rendimiento académico

La investigación sobre el rendimiento académico tomó importancia a partir de la década de los 40, antes se pensaba que los niños que presentaban dificultades en la escuela, no lograban aprender y que la causa de ello era que padecían de retraso mental o de algún trastorno emocional severo. En 1945 Strauss y Lethtinen postularon que este grupo de niños presentaban las mismas dificultades que personas que habían sufrido algún tipo de daño neurológico, y debido a que el daño no era localizable, supusieron que éste debía ser mínimo, por lo tanto surgió el término de “disfunción cerebral mínima” (Solloa, 2004)

En la década de los 60 Samuel Kirk comenzó a utilizar el término de “trastornos de aprendizaje” para referirse al grupo de niños que presentaban dificultades en el desarrollo del lenguaje, lectura y otras habilidades comunicativas; ya en este momento se excluía a aquellos en los que las dificultades para aprender se relacionaban al retraso mental o a algún déficit sensorial (Mercer, 1991 citado en Solloa, 2004). Durante esta misma época se distinguieron como dificultades para desarrollar el proceso educativo a la dislexia para las dificultades en la lectura, la disgrafía para aquellas que se dan en la escritura y la discalculia para los conflictos en el área de matemáticas (Wicks, 1997 en Solloa, 2004). A principios de los años 70 comenzaron a darse las primeras definiciones para los trastornos de aprendizaje que han sido el punto de partida para las aceptadas actualmente. A partir de esta época se empieza a cuestionar el origen orgánico de los trastornos de aprendizaje

dando pie a las influencias sociales y culturales haciendo una distinción entre causas endógenas y exógenas que provocan el bajo rendimiento académico (Marchesi y Martín, 1994 citados en Saad, 2000). En 1978 se dio a conocer el Informe Warnock en Reino Unido en el que se emplea por primera vez el término de “necesidades educativas especiales 7 ” (N.E.E.) que hacía referencia a la búsqueda de recursos educativos para apoyar necesidades particulares de educación de alumnos, presenten estos o no una discapacidad; sin embargo no fue sino hasta varios años después que esta iniciativa comenzó a tomar importancia (Saad, 2000). Las explicaciones que se dieron en los setentas y principios de los ochentas contemplaban varios puntos en común en su explicación de los trastornos de aprendizaje como: la existencia de un factor de discrepancia entre la capacidad intelectual, oportunidades educativas y el nivel de rendimiento actual en diferentes áreas académicas; se dio la exclusión a las personas con retraso mental, con algún defecto a nivel sensorial, con trastornos emocionales y con desventajas culturales. Muchas definiciones implicaban que la etiología subyacente era una disfunción del sistema nervioso central que no necesariamente se tenía que demostrar (Gearhart, 1985 citado en Solloa, 2004).

En 1989 Kirk y Gallager afirmaron que los problemas de aprendizaje son siempre causa de un bajo rendimiento, sin embargo, esto no significaba que el niño que lo presente necesariamente poseía un trastorno del aprendizaje. Para ellos, hay varios factores que contribuyen al rendimiento académico bajo, las dificultades de aprendizaje, son sólo uno de ellos (Acle, 2004). Con esto, se deja claro que el bajo rendimiento académico posee una etiología variada y que los problemas de aprendizaje sólo son una parte de ella. A finales de los 80 y principios de los 90 se promueve la atención a las N.E.E. y dentro de estas se incluyen a las dificultades académicas se encuentren estas o no asociadas a una discapacidad. Adicionalmente, con la Declaración de Salamanca en 1994, se incluye la atención a las N.E.E. dentro del sistema educativo nacional y para el 2000 ya se habla de integración educativa dentro de la educación básica del país (García, 2000). Por lo tanto, el bajo rendimiento académico, se incluye en la actualidad dentro de las N.E.E. ya que éste hace referencia a las situaciones que dificultan la adquisición del

conocimiento y el desempeño escolar del alumno, se hace hincapié en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no en las limitaciones de los alumnos (Saad, 2000). Cabe destacar que las N.E.E. tienen un carácter interactivo, dinámico y relativo: interactivo porque su presencia no es debida únicamente al alumno, sino que también a las condiciones del contexto escolar; dinámicas porque varían con el tiempo y con las condiciones que se presentan, dependen de los objetivos educativos que se planteen, del currículum establecido, de los niveles de actuación que exigen y de los sistemas de evaluación que se apliquen y relativas porque varían en función del contexto que es capaz de acentuarlas o minimizarlas según el autor.

Algunos investigadores interesados en el tema de bajo rendimiento académico se han abocado a explicar los factores que se relacionan con éste, cabe destacar que éste puede tener componentes orgánicos, cognitivos y/o afectivos; estos últimos han sido poco estudiados, a pesar de que es sabido que la incidencia de trastornos emocionales en los niños con bajo rendimiento académico es muy alta (Gallico, 1988 citados en Solloa, 2004; Cervantes, 2004). A continuación se realiza una explicación de las diferentes posturas que se han dado a la tarea de estudiar el bajo rendimiento académico.

El nivel intelectual del alumno se encuentra íntimamente relacionado con su desarrollo cognoscitivo y cuando se habla de rendimiento académico, por lo general se alude a éste aspecto, que si bien influye en el rendimiento escolar, no es decisivo ni fundamental, los estudios realizados por Clements, indican que no todos los niños con bajo rendimiento académico poseen niveles intelectuales por debajo del promedio, incluso “un alto porcentaje de niños con fracaso escolar poseen un nivel intelectual de normal a superior.” Lo anterior llevaría a pensar a otros factores asociados cuando efectivamente la inteligencia del niño no es la que lo lleva a mostrar dificultad en sus estudios; aun cuando es evidente que un niño de inteligencia superior que se aburre en clase corre el riesgo de desinteresarse en la clase (Attíe, 2004).

Por otra parte, al hablar de los factores extrínsecos que conducen al niño a presentar un bajo rendimiento académico, es posible hablar de las teorías que estudian el afecto, las emociones, la personalidad del niño, la socialización y el factor socioeconómico.

En las Teorías del afecto, según el autor, la clasificación se encuentra en las investigaciones en torno a la disponibilidad personal del niño, que se refiere a la seguridad afectiva percibida, la cual se relaciona con su madurez emocional, el desarrollo de su personalidad y su autoestima. Estos elementos se encuentran estrechamente ligados entre sí cuando hablamos de un niño que posee integridad neurológica, un desarrollo cognitivo adecuado y no ha sufrido experiencias que afectivamente lo dirijan al rechazo de determinada asignatura.

Teorías de la emoción: Dolto (1956, citada en Mannoni, 1965) afirma que el niño de 7 a 12 años de edad, puede estar preocupado por resolver dificultades reales, necesarias para su vida emocional personal y familiar, y que momentáneamente, puede no estar interesado en su rol de alumno y por lo tanto muestra problemas académicos. Mannoni (1965) se refiere a casos en los que el bajo rendimiento académico es un síntoma de la situación familiar, de la relación entre el hijo y los padres. Desde un punto de vista psicoanalítico, menciona que los problemas académicos de algunos niños tienen su motor en la angustia del niño: frente a una madre que ha dejado de lado al padre, cuando la madre se coloca en su lugar, el niño es sobreprotegido por ésta y se forma en él una profunda inseguridad, impidiendo que en éste se establezca la ley y tema separarse de la madre; frente al rechazo de uno o ambos padres, se ha dado el caso de niños con fracaso escolar en los que su fracaso tiene una etiología ligada al no reconocimiento por parte del padre de las capacidades del niño; frente a un engaño formulado por alguno de los padres; frente al miedo a superarlos, aun teniendo la capacidad para hacerlo, el niño fracasa ya que inconscientemente, no puede permitirse superarlos.

Teorías de la personalidad: El niño es ante todo un ente psicológico (Toledo, 1999), desde muy temprana edad comienza a delimitar sus propias características psicológicas, las cuales son influenciadas por los familiares y amigos. Dependiendo

del nivel de autoestima, del autoconcepto y de la personalidad concreta del niño surge la gran cantidad de implicaciones psicológicas en la determinación del papel que juegue el pequeño dentro de las situaciones escolares. La subjetividad es la manera en la cual los niños perciben la vida, asimismo su versión particular está encaminada propiamente a los sucesos que viven; "... es todo lo que concierne al niño como sujeto distinto de otros". En este sentido las dificultades académicas de los escolares pueden ser un síntoma de la interpretación que ellos hacen de su situación familiar o escolar; esta percepción se forma según el proceso de conformación de su identidad, y manifiesta lo que el niño vive. (Colín, 1998 citado en Toledo, 1999)

Teorías de las relaciones sociales: Las relaciones que se generan en la escuela poseen implicaciones afectivas en el niño que poseen competencia dentro del rendimiento académico. La relación del niño con sus compañeros es simétrica, se establecen condiciones entre iguales basadas principalmente en la cooperación y reciprocidad entre los niños, pues estos una vez que se encuentran insertos en el aula desarrollan destrezas similares. (Cubero y Moreno, citado en Coll, 1996). Entre ellos suelen darse situaciones de competencia establecidas por ellos mismos o por los profesores. Esta relación es, en algunos casos, determinante para ellos mismos, pues la naturaleza de los niños es directa y sin barreras, por lo tanto suelen estereotipar a partir de calificativos que la mayoría de las veces lastima su autoestima, esto puede marcar la vida del niño por mucho tiempo o de manera permanente. Por otro lado, Attié, (2004) menciona que el bajo rendimiento académico del niño se relaciona importantemente con la necesidad de proteger su amor propio; un niño que obtiene malos resultados, se esfuerza cada vez menos, protegiéndose así del fracaso, desarrollando desinterés, resignación o inadaptación que excede su vida

2.7 Causas psicológicas del rendimiento insuficiente

"Varios investigadores han calculado que los conflictos emocionales causan del 40 al 90 por ciento de los casos de rendimiento insuficiente", Bricklin (1981).

De cualquier estudiante que se tenga conocimiento de un rendimiento insuficiente, además de recomendarle ver al psicólogo, es conveniente que sea atendido por un médico, o bien, canalizarlo con algún especialista. Existen algunas clínicas que disponen del equipo necesario para aplicar las pruebas, tanto en el aspecto psicológico, como en el fisiológico. Por tanto, es conveniente evaluar: vista, oído, sistema glandular, estado general de salud, y en algún caso, es importante revisar minuciosamente las funciones neurológicas. El psicólogo y el pedagogo en compaginidad con el médico de cabecera, es conveniente que sugieran los exámenes neurológicos especiales. Por otra parte, en algunas ocasiones, al alumno se le educa con métodos inadecuados: falta del seguimiento de un programa, poca tecnología educativa, pocos conocimientos psicopedagógicos, escasos conocimientos de la psicología del adolescente, sobre todo cuando el profesionalista no ha tenido otra opción, más que dedicarse a impartir clases, ya que dentro de su área de trabajo no encuentra campo de acción. Por tanto, esta clase de profesionistas, con frecuencia se detecta que no tiene una preparación psicopedagógica

El psicólogo, encuentra que los conflictos emocionales son un parámetro de numerosas probabilidades, para detectar como causa principal que el alumno de preparatoria obtenga un bajo rendimiento académico, así que, el mismo psicólogo recomienda un programa que contenga objetivos bien específicos y claros en lo que se refiere a su hogar, en lo que está análogo a la paternidad de su hijo. Cuando el problema es constante y el alumno está muy atrasado en su labor de aprendizaje, se recomienda la consulta de un psicoterapeuta; y ya en casos demasiado extremos se sugiere que se canalice a una escuela o a un internado especial, Bricklin (1981). El alumno de bajo rendimiento académico, generalmente no trabaja en el Colegio y tiene poca estima de sí mismo, es decir, se cree y expresa que vale poco como persona, se percibe menos que los demás; cuando se le pide que haga algún trabajo, se siente tenso y dicha tensión es de tantas causas que no le permiten un rendimiento. "El primer rasgo que se considera, la actitud pasiva-agresiva, se presentó en la mayoría de los casos estudiados de rendimiento insuficiente. El siguiente, la relación íntima entre el sentido del propio valor y la capacidad de

aprovechamiento, se encuentra asimismo con mucha frecuencia entre los escolares de bajo rendimiento, Bricklin (1981).

Los alumnos pasivo-agresivos, buscan medios para expresar su ira, puede ser la creación de un problema de aprendizaje, también son dóciles y como compañeros generalmente son agradables, por tanto, existe la probabilidad de que llegue a experimentar un problema de aprendizaje *El pasivo-agresivo que sufre un problema de este tipo hiere a sus padres en donde les 'duele', en el orgullo que sienten por el rendimiento escolar del chico, que así expresa su ira en forma 'pasiva', al herir el orgullo de sus padres.* El alumno de bajo rendimiento académico, tal vez tiene miedo aparecer ante los demás como un fracasado e incluso ante sí mismo, además se niega a estudiar para preparar sus exámenes, tareas o prácticas y no toma el trabajo en serio, en varias ocasiones no sabe qué tareas tiene, ignora cuándo tiene examen y, si es que lo sabe, no tiene idea qué examen debe presentar ni de qué lo van a examinar... su autoestima puede estar baja, generalmente no se percata ni de sus calificaciones. El escolar de bajo rendimiento, persiste en la idea de que en realidad es inteligente, sin embargo, tiene miedo el poner a prueba tal idea; varios de estos alumnos tienen el éxito. *Muchos de estos alumnos tienen una tendencia muy definida hacia la regresión, lo cual significa que, ante las presiones se conduce de modo infantil. Les disgusta la responsabilidad personal si se encuentra algún padre amargado entre los padres de los escolares de rendimiento insuficiente, se une a su hijo contra la escuela y trata de culparla por el fracaso académico de su hijo cuando su actitud no es justificable.* De suyo, con frecuencia algunos padres de familia inculpan a los directivos o coordinadores como responsables del bajo rendimiento académico. En los hijos de alto rendimiento académico suceden situaciones de beneplácito: "en las familias de los de óptimo rendimiento se insiste en aprovechamiento, por medio del 'ejemplo'; y no por medio de 'órdenes'; y se presta atención a la actuación inteligente y no al rendimiento *per se*. De tal forma que los padres de estos alumnos de alto rendimiento se fijan más en la inteligencia de sus hijos; subrayan demasiado la inteligencia y les desarrollan la autoconfianza en un grado elevado y no la eficacia. Además, el alumno de alto rendimiento, percibe que, vale demasiado por el hecho de obtener óptimo promedio. Sin embargo, *el de*

rendimiento insuficiente cree que todo su sentido del propio valor se refleja en las calificaciones. Esto constituye una innecesaria distorsión psicológica. Aun quienes rinden en su trabajo relativamente poco, pueden enorgullecerse de ser buenos esposos, padres, jardineros, etc. El alumno de rendimiento insuficiente no confía en sí mismo. En un nivel consciente, el escolar trata con frecuencia de convencerse a sí mismo, de que sus malas calificaciones reflejan su falta de interés e inventa toda clase de excusas a su trabajo; es difícil que se dé cuenta de que siente desesperación ante la perspectiva del fracaso.

Los alumnos de rendimiento insuficiente, *al igual que muchos neuróticos, quieren empezar con 'éxito instantáneo', les gustarla comenzar por el final. Temen tener que dar los pasos intermedios.*

2.8 Definición de emoción

La emoción es un proceso complejo e interactivo, en el cual intervienen los siguientes componentes: conducta, cambios fisiológicos, cognición y experiencia subjetiva. Estos componentes que conforman el proceso de emoción están sincronizados y coordinados entre sí. (Scherer, 2004).

La emoción es intensa, provoca cambios psicológicos y fisiológicos de breve duración, y motiva el comportamiento (Reidl y Jurado, 2006).

La emoción genera tendencias conductuales encaminadas a la adaptación o el bienestar (Izard, 2009), para cambiar o mantener las interacciones con el ambiente causadas por situaciones evaluadas por el sujeto como relevantes, urgentes o significativas (Frijda, 1986; Gross, Srivastava, Tamir, McGonigal y John, 2009 en Reidl y Jurado, 2006); que modifican los estados internos del organismo (Lane y Nadel, 2000).

Existe una interacción entre los procesos de cognición y emoción que permiten la adaptación del individuo. Según Lazarus (1991), “la cognición precede a la emoción”, por lo tanto, la evaluación cognitiva de la interacción persona-ambiente es suficiente para producir una emoción. La experiencia

emocional previa al acontecimiento emocional, puede influir en la evaluación cognitiva de éste.

Izard (2009) mencionó los siguientes principios para describir el proceso de emoción:

1. La emoción deriva de la evolución y el desarrollo neurobiológico.
2. Las emociones constituyen el componente motivacional primario de las operaciones mentales y la conducta.
3. Las emociones organizan y motivan acciones rápidas que son críticas para las respuestas adaptativas ante desafíos inmediatos, supervivencia o bienestar.
4. La emoción interactúa con la cognición, la experiencia de la emoción, la motivación, y el aprendizaje de habilidades cognitivas, sociales y conductuales.
5. Los esquemas de la emoción distorsionados están relacionados con la psicopatología, son el resultado del aprendizaje de conexiones mal adaptativas entre emoción, cognición y acción.

La emoción presenta las siguientes características, de acuerdo con la teoría de Frijda (Plutchik, 2002)

1. Las emociones tienen bases biológicas.
2. Las emociones son influidas por factores cognitivos como las normas y los valores.
3. La presencia de las emociones está asociada con la inhibición y el control, principalmente la regulación de emociones.
4. Las emociones difieren unas de otras en la activación, tendencias de acción y respuestas fisiológicas.
5. Las emociones se diferencian unas de otras por la interpretación y evaluación cognitiva.
6. Las emociones son evocadas por eventos significativos en la vida del individuo

2.8.1 El rendimiento escolar y la vida emocional

La vida emocional de una persona es tan importante como cualquier otro factor social y es precisamente eso lo que nos lleva a esta investigación.

Es triste ver como la familia precisamente es la que tiene el don para apoyar a un hijo, un hermano, un padre etc., más aun cuando se trata de ayudar a un joven “problema” se ha observado que dentro de este núcleo los padres etiquetan a los jóvenes llamándolos de esta manera, lo que los padres no logran ver es que estos jóvenes de alguna manera manifiestan su inconformidad de algo, llamando la atención. Los “jóvenes problema” pueden ser golpeadores, peleoneros, respondones etc., por otro lado también pueden ser tímidos, nerviosos, sumisos y retraídos, teniendo en cuenta estos factores se observa que esto influye en su rendimiento académico teniendo como consecuencia un nivel bajo de este mismo.

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

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

Es por estas situaciones bajo logro personal reducen las emociones por lo tanto estas reducen el rendimiento académico, lo que coloca al alumno en una situación de alto riesgo en cuanto al bajo rendimiento académico y de fracaso en la escuela. La designación de estudiantes en riesgos refleja el reconocimiento de que algunos estudiantes están predispuestos a experimentar problemas tanto en el rendimiento

en la escuela como en sus vivencias personales y sociales. Debemos entender que un estudiante en riesgo no significa que sea retrasado o que tenga alguna incapacidad, sino más bien se refiere a características y circunstancias de su medio escolar, familiar y social que lo predisponen a experiencias negativas, tales como deserción, bajo rendimiento, trastornos emocionales, drogadicción, trastornos de la conducta (Rivera, 2003).

Según (Broman, Bien y Shaugenessy 18985 y Jonson 1988 en Rivera, 2003) Los factores de riesgo del estudiante incluyen déficits cognitivos, del lenguaje, atención lábil, déficits en las habilidades sociales y problemas emocionales.

2.8.2 Control de emociones

Goleman, (2000) en su libro, la práctica de la inteligencia emocional hace hincapié en poner en evidencia que los lóbulos pre frontales constituyen el asiento de la "memoria operativa", es decir, de la capacidad para prestar atención y recordar la información sobresaliente, una instancia esencial para la comprensión, el entendimiento, la planificación, la toma de decisiones, el razonamiento y el aprendizaje; Cuando la mente permanece en calma, el rendimiento de la memoria operativa es óptimo, pero cuando tiene lugar una urgencia el funcionamiento del cerebro cambia a una modalidad autodefensiva centrada en la supervivencia, consumiendo recursos de la memoria operativa y transfiriéndolos a otras localizaciones cerebrales que le permitan mantener los sentidos en estado de hipervigilancia.

2.8.3 Emociones positivas, emociones negativas

Como ya se ha mencionado anteriormente las emociones son respuestas para manifestar una expresión o una experiencia de algún acontecimiento.

Dentro de este modelo teórico se clasifican las emociones en dos tipos, por un lado se encuentran las emociones positivas en donde Fredrickson (citada por Vecina Jiménez, 2006) sostiene que emociones como la alegría, el entusiasmo, la satisfacción, el orgullo, la complacencia, etc., aunque fenomenológicamente son

distintas entre sí, comparten la propiedad de ampliar los repertorios de pensamiento y de acción de las personas y de construir reservas de recursos físicos, intelectuales, psicológicos, y sociales disponibles para momentos futuros de crisis.

Experimentar emociones positivas es siempre algo agradable y placentero a corto plazo, sin embargo, resulta difícil poder hacer una regresión mental de esa experiencia cuando existe algún momento desagradable. Por ello la misma autora ejemplifica algunas experiencias. Fredrickson (Vecina, 2006) Dice: La alegría, por ejemplo, anima a jugar en el sentido amplio de la palabra, a empujar los límites, a ser creativo y ello permite el desarrollo y el entrenamiento de habilidades físicas, de habilidades psicológicas e intelectuales, dentro de este sentido se habla también de habilidades sociales necesarias para establecer lazos de amistad y de apoyo.

Como en todo el universo existe lo contrario a lo que se habla, lo blanco es a negro, la luz es a oscuridad, lo positivo es a negativo, siendo así que al igual que existen emociones positivas también existen emociones negativas.

No es difícil imaginar de qué manera influyen las emociones negativas cuando hacemos una representación podemos imaginar una serie de acontecimientos dependiendo de lo que queramos recordar, en el ejemplo de Fredrickson que cito a la felicidad, en este párrafo se podrá citar a la tristeza, la pregunta es ¿A qué se refieren las emociones negativas?

Las emociones negativas según esta autora, solucionan problemas de supervivencia inmediata, ya que tiene asociadas tendencias de respuesta específica, por lo tanto las emociones positivas vienen a completar a las emociones negativas, ya que las emociones negativas propician pensamientos que reducen el rango de respuesta, las emociones positivas propician formas de pensamiento lo que amplían el rango de respuesta por lo que ambas son igualmente importantes en el contexto evolutivo del ser humano.

En este sentido se puede afirmar que las emociones negativas tienen la facilidad de modificar propiedades motivacionales no saludables es decir, abuso de alcohol, tabaco, sedentarismo, etc.

2.9 Trastornos específicos de aprendizaje

Al hablar de trastornos específicos del aprendizaje como ya se mencionó se especifican básicamente: trastorno de la lectura, Trastorno del cálculo y Trastorno de la expresión escrita. (DSM IV)

Trastorno de la lectura

- A) El rendimiento en lectura, medido mediante pruebas de precisión o comprensión normalizadas y administradas individualmente, se sitúa sustancialmente por debajo de lo esperado dados la edad cronológica del sujeto, su coeficiente de inteligencia y la escolaridad propia de su edad.
- B) La alteración del Criterio A, interfiere significativamente en el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que exigen habilidades para la lectura.
- C) Si hay un déficit sensorial, las dificultades para la lectura exceden de las habitualmente asociadas a él. Nota de codificación. Si hay una enfermedad médica (p. ej., neurológica) o un déficit sensorial, se codificará en el Eje III.

Trastorno del cálculo

- A) La capacidad para el cálculo, evaluada mediante pruebas normalizadas administradas individualmente, se sitúa sustancialmente por debajo de los esperados dados la edad cronológica del sujeto, su coeficiente de inteligencia y la escolaridad propia de su edad.
- B) El trastorno del Criterio A interfiere significativamente el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que requieren capacidad para el cálculo.
- C) Si hay un déficit sensorial las dificultades para el rendimiento en cálculo exceden de las habitualmente asociadas a él. Nota de codificación. Si hay una enfermedad médica (p. ej., neurológica) o un déficit sensorial, se codificará en el Eje III.

Trastorno de la expresión escrita

- A) Las habilidades para escribir, evaluadas mediante pruebas normalizadas administradas individualmente (o evaluaciones funcionales de las habilidades para escribir), se sitúan sustancialmente por debajo de las esperadas dados la edad cronológica del sujeto, su coeficiente de inteligencia evaluada y la escolaridad propia de su edad.
- B) El trastorno del Criterio A, interfiere significativamente el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que requieren la realización de textos escritos (p. ej., escribir frases gramaticalmente correctas y párrafos organizados).
- C) Si hay un déficit sensorial, las dificultades en la capacidad para escribir exceden de las asociadas habitualmente a él. Nota de codificación. Si hay una enfermedad médica (p. ej., neurológica) o un déficit sensorial, se codificará en el Eje III.

CAPITULO 3

TERAPIA RACIONAL EMOTIVA

“La neurosis es un freno a la plenitud, y la salud emocional un salvoconducto a la pasión y a la diversión vital”

Santandreu, Rafael

La Terapia Racional Emotiva tiene como objetivo cambiar los estilos cognitivos negativos y de hecho, los produce en mayor medida que las terapias farmacológicas y los tratamientos placebos. Además, parece reducir más el riesgo de recaídas y recurrencia que las terapias farmacológicas. (Hollon, et al, 2005)

Para el mismo autor la Terapia Racional Emotiva (TRE), es un factor de análisis y cambio de la forma de pensar y percibir los hechos, que permiten entender y modificar las emociones y las conductas disfuncionales. Favoreciendo alcanzar un desarrollo sano de la persona, aprovechando sus capacidades, dentro de aspiraciones realistas, permitiéndole enfrentar y adaptarse a diferentes circunstancias, en busca de una mejor calidad de vida.

3.1 Antecedentes

La Terapia Racional Emotiva es pionera de las terapias cognitivas. Albert Ellis fundó la terapia racional emotiva (RET) en 1955 (Dryden y Ellis, 1989).

Los comienzos de la Terapia Racional Emotiva pueden trazarse en la vida personal de Albert Ellis como niño y adolescente en los años 20 y 30 cuando empezó a enfrentarse a diversos problemas físicos (nefritis aguda) y problemas de personalidad (timidez en general, miedo hablar en público y en entrarse con mujeres en particular), Ellis empezó a trabajar en sí mismo para superar sus problemas emocionales (Ellis y Grieger, 1990). En 1939 investigó los problemas sexuales, amorosos de pareja y familia. Adoptó un enfoque filosófico- cognitivo combinando con desensibilización en vivo y la asignación de tareas directas.

Los aspectos Filosóficos de la Terapia Racional Emotiva preceden de los pensamientos de los filósofos griegos y romanos. También se hallan de acuerdo con ideas del moderno neo- racionalismo que aplica la lógica y de la misma manera toma aspectos del existencialismo moderno.

Considera al ser humano capaz de comportarse racional e irracionalmente, cuando actuamos de manera racional es cuando en verdad nos sentimos felices y efectivos. Se entiende entonces que la orientación racional emotiva está compuesta de una teoría de personalidad, un sistema filosófico y una técnica para el tratamiento psicológico. (Navas, 1981)

Al principio la terapia racional emotiva se llamó terapia racional (RT) porque Ellis enfatizó aspectos cognitivos y filosóficos y quería diferenciarlo claramente de otras terapias de los 50.

Entre los aspectos de la técnica racional emotiva se encuentra que el pensamiento y la emoción no son dos aspectos por completo diferentes sino que están sobrepuestos de manera significativa y que a menudo la emotividad desordenada puede mejorarse cambiando la forma en la pensamos.

De lo anterior se establecen algunos supuestos:

- 1) Que el pensar y sentir se hallan íntimamente conectados y que tan solo se diferencian en que el pensamiento es una manera de distinción más tranquila y menos rígida hacia la actividad que la emoción.
- 2) Al encontrarse relacionados el pensamiento y la emoción estos actúan de manera circular en la relación de causa y efecto, que el pensar se convierte en la emoción y la emoción puede convertirse en pensamiento.

Dryden y Ellis (1989) encontraron que la RET está basada en un conjunto de suposiciones que giran en torno a la complejidad y fluidez humana. Partiendo de este punto de vista sobre la naturaleza humana, la RET se asienta en los siguientes conceptos teóricos:

- **Objetivos, propósitos y racionalidad.** Se dice que los hombres son más felices cuando establecen metas y propósitos importantes en su vida, y se esfuerzan por alcanzarlos, el establecimiento de estas metas hacen que las personas tomen conciencia que viven en un mundo social, por tanto una filosofía del propio interés implica que una persona se coloca en sí mismo en primer lugar, pero a los otros en segundo lugar muy cercano. Dicho lo anterior lo que hace la RET en lo racional es que ayuda a la gente a alcanzar sus metas y propósitos en contrario con lo irracional es lo que los frena, sin embargo, la racionalidad es relativa por naturaleza.
- **Énfasis humanístico.** Se ocupa en las conductas, emociones y evaluaciones de las personas perturbadas. Pone un énfasis en la importancia de la capacidad de desear y de elegir en un momento dado, aunque también acepta la posibilidad de que algunas conductas estén en parte determinadas por lo biológico, social y otras fuerzas.
- **La interpretación de los procesos psicológicos y la cognición.** Las cogniciones, emociones y conductas no experimentan de forma aislada sino que se superponen significativamente. La forma en la que percibimos los hechos, interactúan en nuestra evaluación cognitiva, las emociones y conductas.

3.2 Fundador de la Terapia Racional Emotiva

El creador de la terapia racional emotiva es Albert Ellis se dio por aspectos personales, así como también por parte de su experiencia como terapeuta, en la terapia matrimonial ya que encontraba pocas alternativas para con sus clientes, así que comenzó a tomar otras alternativas terapéuticas como el análisis ortodoxo, obteniendo mayores resultados pero aún no sentía gran satisfacción ni con la teoría ni con las técnicas psicoanalíticas así que se dedicó a cambiar de enfoque tomando ahora al Enfoque Neo-freudiano, pero siguió sin cambiar sus expectativas. Así que comenzó a interesarse en el modelo comportamental y notó que este enfoque era más efectivo que los anteriores. (Navas, 1981). Es por ello que ha Albert Ellis se le conoce como al padre de la TRE.

3.2.1 Albert Ellis

Albert Ellis nació el 27 de septiembre de 1913 en Pittsburg (California), pero se crió y vivió en Nueva York hasta su muerte. Fue el mayor de tres hermanos, uno dos años más joven, Paul, y una hermana cuatro años menor, Janet. Ellis recuerda de sus padres que su padre viajaba frecuentemente, por lo que pasó muy poco tiempo con él y sus hermanos, dándoles mínima atención y afecto. De su madre recuerda que estaba muy centrada en sí misma, pasando de una emoción a otra, raramente escuchaba la opinión de otros, era emocionalmente enérgica y distante, calificándola en ocasiones de bipolar. Sus padres se separaron cuando él tenía 11 años, pero refiere que su niñez no le dejó traumas. Calificó el comportamiento de sus padres como; negligencia abismal parental.

Ellis refiere que desde pequeño sufrió por dos miedos extremos; el miedo a hablar en público y el miedo a enfrentarse con mujeres jóvenes para salir con ellas. Estos sufrimientos los experimentó con tanta intensidad que los categorizó como fobias. A modo de superar sus propios temores e interesado en la felicidad humana, se dedicó a leer a los psicoterapeutas representativos sobre el tema, pero esto no fue suficiente, pues no logró superar sus miedos, entonces prefirió recurrir a los filósofos antiguos clásicos, principalmente Epicuro y Epicteto y a los modernos Bertrand Russell y John Dewey, entre otros, lo que despertó en él una afición por la filosofía.

A los 12 años empezó un interés especial por la escritura, pocos años después estudiaba filosofía como hobby y entre los 19 y 28 años escribió cientos de historias, artículos, poemas y letras de canciones, así como 20 manuscritos extensos; ninguno de los cuales logró ser publicado, cosa que no lo desalentó, como él mismo dice; “sin desistir, me puse a escribir libros que no abordaran la ficción, especialmente sobre sexo, amor, matrimonio y felicidad humana”. Recurriendo a la literatura y escribiendo sobre estos tópicos, se vio a sí mismo como un experto en estos temas, y refiere que muchos de sus familiares y amigos empezaron a buscarlo para que los aconsejara, es así que, en 1942 a los 28 años, se decidió a obtener el grado en psicología clínica en el Teachers College de la Universidad de Columbia.

Luego, empezó a ejercer como consejero sexual y en 1943 ya ejercía como psicoterapeuta familiar tras obtener su título en el mismo año.

Vida académica y profesional: Referente a su vida académica, en 1946 escribió una crítica sobre las pruebas psicológicas que evalúan la personalidad, concluyendo que sólo el MMPI (Minnesota Multiphasic Personality Inventory) cumplía con todos los estándares para ser un instrumento válido. Su primera tesis para optar por el grado de Ph.D. en Columbia se titulaba: “Love emotions of College-age women” siendo rechazada, según Ellis, por estar adelantado a su tiempo, por lo cual tuvo que cambiarla a “Psychometrical properties of psychological test” consiguiendo su grado de Doctor en 1947. A los 34 años, continuó su formación en el psicoanálisis, aplicándolo por aproximadamente seis años. Durante este tiempo también se sometió a un “análisis personal y programa de supervisión con Richard Hulbeck” por aproximadamente tres años. Pero en 1953 rompió con éste por la lenta recuperación de sus clientes. Mis pacientes frecuentemente empeoraban en vez de mejorar. Por eso, en 1953 dejé de llamarme psicoanalista e indagué qué técnicas terapéuticas eran más populares, a fin de tomar lo mejor de cada una. Me daba la sensación de que muchas terapias eran ineficaces, por lo que formulé la TRE en 1955. Mi propósito era hacer que la terapia fuera más eficiente y profunda y que atajara las raíces básicas del sufrimiento humano. Quería que las personas trabajaran duro a nivel racional, emocional y conductual contra sus tendencias destructivas, que volvieran a sus potencialidades constructivas, pues las tenían, y que eso las condujera al final, a una vida más feliz y auto-satisfactoria.

En 1954 Ellis empezó a enseñar su nueva técnica, dándole en 1955 el nombre de “terapia racional”. Así, Ellis expuso la primera terapia cognitiva conductual en 1957, y el 31 de agosto de 1956 hizo una presentación de su teoría en la Asociación Americana de Psicología titulada “Rational psychotherapy” en una convención en Chicago donde fue criticado por su nuevo enfoque. En esa época el interés de la psicología experimental estaba centrado en la psicología conductista y la psicología clínica en el psicoanálisis. Pese a todo ello, en 1959 publica el libro “Como vivir con un neurótico” donde expone su terapia.

Ellis expandió su terapia a través de talleres, programas de entrenamiento y conferencias, así como participaciones en programas de radio y televisión, grabaciones de las sesiones de sus pacientes para que las pudieran revisar después, tanto los pacientes como los psicoterapeutas. Pero lo más conocido y lo que Ellis más amó fueron los talleres de viernes por la noche en el Albert Ellis Institute, donde Ellis hacía “consultas abiertas” con voluntarios a modo de difundir su teoría y ayudar a más gente. Como referimos anteriormente, su gran interés por lo sexual lo llevó a buscar a Alfred Kinsey (1894-1956) y se ofreció para ayudarlo a realizar algunos de sus experimentos acerca del comportamiento sexual. Tal como señala el New York Times, Ellis pensaba que Freud sabía muy poco de sexo. Por lo que, en 1958 publica “Sexo sin culpa”, en 1960 “Arte y técnica del amor” y en 1961 “La enciclopedia de la conducta sexual”.

En 1961 Ellis cambió el nombre de su propuesta a Terapia Racional Emotiva (TRE) y años más tarde en 1993 la TRE se convirtió en TREC: Terapia Racional Emotiva Conductual, con el fin de hacerla más completa. Ellis señala haber mantenido correspondencia con Aaron T. Beck quien le mandaba manuscritos para ser revisados.

Finalmente, en mayo del 2006 Ellis fue hospitalizado por neumonía y continuó hospitalizado los siguientes 14 meses, tiempo en el que continuó escribiendo, dando entrevistas, talleres y ayudando a otros. Falleció el 24 de julio del 2007 por insuficiencia renal y cardíaca en el sexto piso del Albert Ellis Institute en Nueva York donde pidió ser llevado.

Los autores que más han influido en Ellis son: Alfred Adler (padre del psicoanálisis individual), Karen Horney (neo-psicoanalista social), Epicteto, Epicuro, Carl Rogers (creador de la terapia centrada en el cliente), John Watson (padre del conductismo), George Kelly (terapeuta cognitivo), Bertrand Russell (filósofo de la ciencia), John Dewey (psicólogo y educador funcionalista), Karl Popper (epistemólogo neopositivista), Alfred Korsybski (padre de la semántica general), Abraham Maslow (psicólogo humanista), entre otros. Su principal fundamento terapéutico está tomado de Epicteto con su máxima: “Lo que turba a los hombres no son las cosas,

sino las opiniones que de ellas se hacen” así como de Horney con su “tiranía de los deberías”, ya que al igual que Ellis sostiene que la persona debe tomar conciencia de que es ella misma quien se crea sus propias perturbaciones y quien tiene la capacidad de corregir su pensamiento y conducta para enfrentar sus problemas.

Logros profesionales: Ellis obtuvo reconocimientos tales como ser considerado por los miembros de las divisiones 12 y 17 de la APA (American Psychological Association Clinical y Counseling Divisions) como la segunda figura de mayor influencia en el campo de la psicología clínica en el siglo XX (Carl Rogers ocupó el primer puesto y Sigmund Freud el tercero). Los resultados de una encuesta similar en psicólogos canadienses lo colocaron en el primer lugar, la AAMFT (American Association for Marriage and Family Therapy) le otorgó el cuarto escalafón en el campo de la terapia de familia. También fue nombrado como humanista del año en 1971 por la AHA (American Humanist Association), además de recibir honores y distinciones de un gran número de asociaciones profesionales, entre las que se encuentran: American Humanist Association, American Psychological Association, Academy of Psychologists in Marital and Family Therapy, American Association of Sex Educators, Counselors and Therapists y Association for Advancement of Behavior Therapy. (Chávez, 2005)

3.3 Modelo terapéutico denominado ABC

Ellis formuló un paradigma denominado ABC para explicar la perturbación emocional humana y para dirigir los esfuerzos terapéuticos para el cambio. En este paradigma, A (un acontecimiento activador del ambiente) no produce o causa directamente C (las consecuencias cognitivas, emocionales y/o conductuales); más bien son las B (pensamientos, actitudes y creencias que median sobre A) las que causan C. (Ellis y Grieger, 1990)

El modelo de Ellis ABC distingue entre distintos tipos de B como las observaciones y las percepciones no evolutivas (cogniciones neutrales), y las evaluaciones de preferencias positivas y negativas (cogniciones acabadoras), y las evaluaciones y las demandas absolutistas negativas (cogniciones ardientes). Por ejemplo,

mantiene que la gente está inclinada a buscar y responder a sus A, que traen implicaciones sus creencias A, y ven con prejuicios o experimentan los A a la luz de estas creencias sesgadas y crean en parte el acontecimiento activador en A.

Dryden y Ellis (1989), describen el modelo ABC. En este esquema A simboliza el acontecimiento desencadenante o activador, B representa lo que cree una persona de este acontecimiento y C denota las repuestas emocionales y comportamientos o las consecuencias que derivan de estas creencias particulares en la B.

Para entender mejor lo anterior se explica lo siguiente:

- Acontecimientos desencadenante o activadores (A) y las consecuencias (C) cognitivas, emocionales y comportamentales. La teoría de la RET de la personalidad y de las alteraciones de la personalidad comienzan con los intentos de la gente de ver realizados sus objetivos y de enfrentarse a los agentes activadores(A) que pueden ayudar a conseguir los objetivos o por el contrario a obstaculizarlos. Los As que se encuentran son los acontecimientos presentes o las propias conductas, pensamientos o sentimientos de una persona a esos hechos, que se hayan en pensamientos (consientes o inconscientes) de experiencia pasadas. Lo seres humanos buscan y responden a As debido a (1) sus predisposiciones bilógicas o genéticas, (2) su historia constitucional; (3) su aprendizaje social e interpersonal, (4) sus patrones de comportamiento innato y adquiridos.
- Creencias (B) sobre los acontecimientos activadores. Según la RET las personas tienen muchas Creencias (B) cogniciones, pensamientos o ideas sobre acontecimientos activadores (A) y estas consecuencias tiene influencia en las consecuencias (C) cognitivas, emocionales y comportamentales. Aunque se pareciera que A es causa de C, esto casi nunca es verdad porque B sirve como mediador entre A y C, por lo tanto B es causa directa de C. por esta razón el ser humano nunca experimenta A sin B o C pero tampoco B y C sin A.
- Observaciones no evolutivas: Ejemplo (yo veo)... que el hombre camina. Tales observaciones no van más allá de lo que disponemos. Cuando tales

observaciones tienen implicación con los objetivos se convierten en evolutivas. Por ejemplo: cuando un hombre camina es mi padre que acaba de recuperarse de un accidente de coche. Las observaciones son implícitas; por ejemplo: (me gusta que)... el hombre camine.

- Inferencias no evaluativas. Por ejemplo “El hombre que camina se dirige a la oficina de correos”. A estas condiciones se les denomina inferencias, porque van más allá de los datos disponibles. Las inferencias son hipótesis que se extraen de las observaciones y pueden ser correctas o incorrectas. Estas inferencias no son evaluativas cuando no tienen relación con los objetivos, y cuando la tienen son evaluativas. Cuando se hacen valoraciones pueden ir encadenadas que incluye las evaluaciones de obligación y aparecen en forma de debo, tengo que, debería, estoy obligado.
- Evaluaciones preferenciales positivas. Ejemplo “Prefiero a la gente me acepta” “Me gusta la gente que me acepta”. Estas cogniciones no se denominan “evaluaciones preferenciales positivas” porque: (1) son relativas y (2) se refiere a lo que la persona evalúa como positivo. A menudo son clasificadas como “racionales” desde el punto de vista de la RET ya que ayudan y favorecen el que una persona consiga sus objetivos y propósitos básicos. Si un hombre piensa “prefiero que la gente me acepte” y ese hombre observa un grupo de personas que se están riendo, e infiere que se están riendo con él. Basándose en la evaluación preferencial positiva “me gusta que me acepten”, esta persona puede llegar a varias conclusiones.
- Evaluaciones de obligación positivas. Se denominan así, porque son absolutas y dogmáticas y se refieren a lo que la persona evalúa como positivo de forma devota. La teoría de la RET las suele clasificar como “irracionales” ya que inhiben e impiden que se consiga el resto de propósitos y objetivos básicos.
- Evaluaciones Preferenciales Negativas. Ejemplo, “Prefiero a la gente que no me rechaza”, “no me gusta la gente que me rechaza”. A estas cogniciones se les denomina “Evaluaciones preferenciales negativas” porque, una vez más (1) son relativas, no absolutas y (2) se refieren a lo que la persona

considera como negativo: “la gente que me rechaza”. También se consideran “irracionales” por la RET ya que ayudan y favorecen el que una persona consiga sus objetivos y propósitos básicos.

- Evaluaciones de Obligación negativas. Se les denomina así, porque (1) son absolutas y dogmáticas y (2) se refieren a lo que la persona considera como negativo de una forma devota. Son premisas “irracionales” ya que tienden a impedir la consecución de las metas y propósitos básicos de una persona.

La C (consecuencias cognitivas, afectivas y comportamentales) se sigue de la interacción entre A y B. Utilizando una fórmula matemática, podemos decir que $A \times B = C$, pero esta fórmula es demasiado simple y se requiere una más compleja para expresar la relación adecuadamente. C está casi siempre influida y afectada pero no exactamente “causada” por A, porque los seres humanos por naturaleza reaccionamos a los estímulos dentro de un medio. Cuando A tiene mucho poder, tiende a afectar profundamente a C. Cuando C consiste en una alteración emocional, la causante directa suele ser B. Al mismo tiempo, las creencias (B) en parte están relacionadas e incluyen A y C. De este modo es cierto que $A \times B = C$, pero cada persona lleva sus sentimientos (también sus esperanzas, metas y propósitos) a A.

Esto significa que A en parte incluye su B y C ya que desde el principio los tres están relacionados.

Así pues, A, B y C, están relacionadas y ninguna de ellas puede existir sin la otra.

3.4 Enfoque racional – emotivo de la interpretación

Para Ellis y Abrahms (1986) la TRE adopta una actitud muy directa sobre la interpretación de los verbalismos y los comportamientos de los pacientes, a fin de que ellos puedan lograr una perspectiva de sus pensamientos y sus actos y sean capaces de usarla para hacer cambios fundamentales en algunos de sus aspectos importantes de su funcionamiento, bueno o malo. El punto de vista de la interpretación de la TRE está diseñado en *Humanistic Psychotherapy: The Rational Emotive Approach*.

Dentro de este diseño se encuentran:

- Interpretación de influencias del pasado
- Interpretación de material inconsciente
- Interpretación de la relación de transferencia
- Interpretación de las defensas y resistencias
- Interpretación de los sueños
- El empleo del material no verbal
- Material que llega al inconsciente
- Interpretación Racional – Emotiva
- Interpretación del pasado, el presente y el futuro
- Enseñanza e interpretación

3.5 Tipos de pensamientos irracionales

Para Ellis, (Ellis y Grieger, 1990) la irracionalidad es cualquier pensamiento, emoción o comportamiento que lleva a consecuencias auto-derrotistas o auto-destructivas que interfieren en la forma significativa de la supervivencia y la felicidad del organismo.

Las once creencias irracionales de Ellis son:

- 1) *Es de suma necesidad que nos quieran y aprueben todas las personas significativas de nuestra vida.* Es irracional querer lograr esta meta, desde el inicio está conectada al fracaso, ya que jamás por mucho que nos esforcemos, no lograríamos que todas las personas que queremos nos aprueben siempre. Quien intenta esto se vuelve inseguro, frustrado y se minusvalora, ya que el menor signo de la desaprobación lo hará sentirse infeliz y perdido. Es deseable que los demás nos quieran y aprueben; pero para la persona racional no es una meta en sí misma, ya que con frecuencia algunas personas nos desaprueban.
- 2) *Hay que ser competente en todos los aspectos de nuestra vida, para poder considerarnos personas de valor.* Esto ocurre cuando definimos el éxito o la

competencia como una necesidad. Es cierto que el hacer bien las cosas nos trae ventajas, pero a menudo nos volvemos hipertensos, tenebrosos al fracaso y nos sentimos inferiores al perseguir metas perfeccionistas. Es mejor disfrutar lo que hacemos que vivir pendientes de los resultados. Además si creemos que tenemos que tener éxito para poder ser seres humanos valiosos, caeremos en dos errores: primero nos evaluaremos como carentes de valor cuando no seamos mejores que otros ; segundo igualaremos nuestro valor como individuos con los éxitos de nuestras metas. Estos dos errores confunden nuestro valor intrínseco con el extrínseco.

- 3) *Ciertas personas son malas, perversas y ruines y deben ser severamente castigadas y penalizadas.* Esta creencia resulta irracional porque no existen normas absolutas de "bueno" o "malo". Las conductas "inmorales" o "incorrectas" son frecuentemente el resultado de la ignorancia, la falta de inteligencia o la perturbación emocional. Somos seres falibles expuestos a hacer cosas equivocadamente. El culpar o castigar severamente a alguien por su "mal" comportamiento no le ayudará a vencer su falta de inteligencia, ignorancia o su perturbación, más bien podría llevar a aumentarla. El individuo que piensa racionalmente no culpa a los demás, ni a sí mismo, y si otros le quieren crear culpa, evalúa su conducta y la corrige si lo considera necesario; en caso contrario, piensa simplemente que los demás pueden hallarse actuando bajo uno de los 3 factores mencionados. Si los demás hacen algo erróneo, trata de entender sus razones, y de ser posible evita que sigan actuando de esa manera; si no es posible evitarlo, procura que la conducta de los otros no le trastorne a él seriamente. Cuando la persona racional comete algún error, lo admite y trata de corregirlo, pero no considera eso como algo terrible o catastrófico, ni se considera sin valor por haber cometido un error.
- 4) *Es tremendamente horroroso que las cosas no nos salgan tan perfectas como deseáramos que salieran.* La realidad es la realidad y no hay razón alguna para que nos agrade; sería muy buena idea trabajar ardua y persistentemente para modificarla. Pero cuando lo que hacemos es más

bien quejamos de nuestra suerte de manera constante y permanecer largo tiempo trastornados, repitiéndonos obsesivamente lo terrible y catastrófica que es la realidad o el que algo no nos haya salido o sea como desearíamos que fuese, estamos obrando irracionalmente. Esto más bien empeora la situación, ya que al perturbarnos no nos hace más capaces de cambiar las condiciones que nos desagradan. A menudo debemos aceptar la frustración de nuestros deseos como algo que forma parte del vivir y el trastornarse profundamente por ello es una pérdida de tiempo. La persona racional evita exagerar las incomodidades de la vida o de las situaciones; si puede procurar mejorarlas, y sino las acepta con actitud filosófica. Las situaciones que nos desagradan pueden que nos trastornen, pero no son tan horriblemente catastróficas, a menos que arbitrariamente las consideremos como tales.

- 5) *La infelicidad humana se debe a causas externas y nosotros no tenemos capacidad para controlar nuestras emociones perturbadoras.* Hay un sinnúmero de personas que consideran que lo anteriormente mencionado, se produce sin que ellos tengan nada que ver, y pasan su vida culpando al destino, la suerte y otras personas por todo lo mal que se sienten. Las experiencias y fuerzas externas, aunque pueden ser dañinas o molestas, no necesariamente tienen que ser muy perturbadoras en el sentido emocional, a no ser que, nosotros mismos contribuyamos a esto con nuestras actitudes, creencias y reacciones a tales experiencias. Gran parte de nuestra vida se desarrolla de acuerdo a nuestros planes en lugar de que las cosas nos sucedan simplemente. Casi siempre, somos nosotros mismos los que nos alteramos al repetirnos constantemente lo mal que algo nos ha salido, o lo mal que la estamos pasando si alguien nos fastidia o rechaza. En cambio, si nosotros pensáramos que son nuestras autoverbalizaciones, evaluaciones y creencias las que nos están causando malestar, entonces está en nuestras manos el poder controlar nuestras reacciones emocionales ante tales experiencias.

- 6) *Todas aquellas situaciones amenazantes o que nos pueden dar grandes preocupaciones o traernos conflictos, deben ser evitadas a cualquier precio.* No se está proponiendo que salgamos en la búsqueda de problemas, sino que nos demos cuenta que a menudo evitamos enfrentarnos a ciertas situaciones o que las enfrentamos con temores y ansiedad excesivas. Así encontramos personas que viven evitando tomar exámenes, viajar en avión, aceptar invitaciones, etc. por diferentes preocupaciones y temores, la mayor parte de las veces infundados. Esto es ilógico o irracional por varias razones: (a) esto hace prácticamente imposible la evaluación objetiva de lo que tenemos; (b) nos impide comportarnos en forma eficaz, si en verdad sucede algo peligroso; (c) el temor y ansiedad excesivos pueden ponernos en una situación de que se presente lo que deseamos evitar; (d) exageramos la probabilidad de que la experiencia indeseable pueda ocurrir; y (e) el temor a ciertas situaciones las puede hacer parecer peor de lo que en realidad son. El individuo que actúa de manera racional trata de medir las posibles consecuencias negativas de las experiencias sin exagerar el peligro potencial que estas pueden conllevar. Si puede hacer algo por evitar las consecuencias desagradables, lo hace lo más tranquilamente que puede, ya que el estar terriblemente preocupado o atemorizado no impedirá que lo que le desagrada ocurra, sino que puede aumentar su probabilidad y hacer al acontecimiento peor de lo que es. De la misma forma, el individuo lógico se da cuenta que frecuentemente debe realizar lo que le atemoriza, con el fin de probarse a sí mismo que la experiencia no es tan peligrosa como él cree.
- 7) *Es mucho más fácil evitar las dificultades responsabilidades que afrontarlas.* Este es un tipo de búsqueda de satisfacción inmediata en oposición al trabajo a menudo constante que exigen ciertas actividades que rendirán mayor beneficio a largo plazo. El eludir ciertas tareas, es frecuentemente más difícil que realizarlas y esto además nos puede conducir a perder nuestra propia confianza, ya que la pericia en determinadas actividades proviene del empeño constante en realizarlas. Así mismo eludir estas tareas puede traer más problemas e insatisfacciones en el futuro. La persona

racional hace lo que debe hacer sin ponerse resistente o disgustado, ya que sabe que hacer las cosas le llevará a obtener las satisfacciones y metas que desea, aunque en determinadas ocasiones puede de manera inteligente evitar tareas innecesarias y penosas o molestas. Pero si se halla o encuentra evitando tareas necesarias, analizará sus razones 'Y se exigirá la disciplina necesaria. También reconoce que una vida responsable, de retos para uno mismo y de solución de problemas, mezclado con algún pasatiempo o diversión, es la que puede producirle mayores satisfacciones.

- 8)** *Uno debe ser siempre dependiente de los demás y tener a alguien más fuerte en quien confiar.* Sería absurdo tomar cualquier ayuda de los demás tan solo para probar lo fuertes que somos, cuando sería de gran beneficio buscar ayuda. De una forma u otra todos somos dependientes de los demás en alguna medida; pero no es válido que exageremos esta dependencia hasta el punto de perder nuestra independencia, nuestro individualismo y nuestra autoexpresión. La dependencia produce mayor dependencia y la persona racional se esfuerza por mantener autonomía y responsabilidad en sus decisiones, sin negarse a buscar o aceptar ayuda cuando lo estima conveniente. Trata de evaluar posibles riesgos y fracasos en sus decisiones, dándoles su justo valor, y si falla considera eso como indeseable y trata de aprender en lugar de convertirlo en una catástrofe o hacer más terrible cualquier circunstancia adversa,
- 9)** *Nuestras experiencias y eventos del pasado son los que determinan nuestra conducta presente; no podemos nunca librarnos de la influencia del pasado.* Hay quienes consideran que es muy poco lo que pueden hacer para cambiar sus vidas y que las experiencias que tuvieron en su niñez les han hecho de la forma que son y esto no puede ser alterado. Algunos psicólogos han dicho que nuestro pasado determina nuestro presente y que nuestra personalidad se forma por completo en la niñez. Esto no es completamente cierto, ya que aunque no puede negarse que el pasado tiene influencia en la forma como nos comportamos en el presente, podemos aprender a cambiar por medio del esfuerzo y la aplicación sistemática de técnicas adecuadas que

promuevan dicho cambio. La conducta que en un pasado bajo ciertas circunstancias pueda haber sido necesaria, puede que en la actualidad no lo sea. Es posible emplear la influencia del pasado como una excusa para no esforzarnos en cambiar nuestro comportamiento inadecuado. Puede que el cambio sea difícil pero no imposible. En gran medida, no es nuestro pasado lo que determina nuestra conducta en el presente, sino nuestras actitudes e interpretaciones del pasado.

10) *Deberíamos preocuparnos mucho por los problemas y trastornos de otras personas.* Cuando nos sentimos trastornados por los problemas y perturbaciones de otras personas, no es por esos problemas por lo que nos preocupamos, sino más bien porque nos decimos a nosotros mismos que ellos no deberían actuar de la forma en que lo hacen. Hay circunstancias en que es muy poco lo que podemos hacer para ayudar efectivamente a otras personas, y preocuparnos por sus problemas no nos hará más capaces de ayudarles. Lo mejor que podemos hacer es tratar de ayudarles a cambiar en una forma calmada y objetiva, reconociendo que podríamos fallar pero que podríamos tolerar dicho fracaso.

11) *Siempre hay una solución única y perfecta para cada problema, y esta es la que debemos encontrar, o de lo contrario fracasaremos.* Esto resulta irracional porque a menudo no existen soluciones perfectas para nuestros problemas y los resultados que tememos por no encontrar dichas soluciones, son a veces exagerados e irreales y querer encontrarlas puede conducirnos a un estado generalizado de angustia y pánico.

Consecuentemente con dicha búsqueda perfeccionista, en ocasiones tan solo logramos peores soluciones que las que hallaríamos si lo hiciéramos de manera calmada y lógica. La persona racional intenta hallar varias posibles soluciones a cada problema y acepta la que sea más factible, reconociendo que puede no ser la perfecta, que, errar es humano y que a menudo tomar decisiones adecuadas aunque no necesariamente perfectas, es parte de nuestra existencia.

Se define la racionalidad en términos de la forma de pensar, sentir y actuar que ayudan a la supervivencia y a la felicidad humana. Estas son metas seleccionadas durante 'el período de vida en' un intento de vivir de una, forma relativamente libre de dolor y molestias.

La persona racional:

- a) Acepta las realidades de la vida
- b) Se dedica a trabajos productivos
- c) Intenta vivir amigablemente en el grupo social al que pertenece y
- d) Se relaciona íntimamente con algunos miembros del grupo social.

3.6 Abordaje terapéutico

Para lo que respecta en esta área la RET tiene una gran aportación ya que sirve de apoyo en la psicoterapia, y se dice de esta que es activa-directiva; activa porque los terapeutas llevan a los clientes a identificar el origen filosófico y sus problemas psicológicos y directivas porque les demuestra que pueden enfrentarse y cambiar sus evaluaciones irracionales perturbadoras. (Dryden y Ellis. 1989)

Cualidades de los terapeutas racional-emotivo eficaces

1. Una terapia estructurada, pero lo suficientemente flexible
2. Tiene que tener inclinación filosófica, cognitiva o intelectual
3. Debe ser una terapia activo-directiva.
4. Que los clientes pongan en práctica diaria los insights derivados de la terapia
5. Los terapeutas RET deben aceptarse a sí mismo y sus clientes como seres humanos que pueden fallar y ser tolerantes ante los errores y los actos irresponsables de sus clientes
6. La RET procura ser científica y empírica
7. Uso de técnicas cognitivas, emotivas, conductuales e interpersonales
8. Valoración de los problemas de los clientes

9. Evaluación

10. Estrategias

11. Técnicas de tratamiento en la RET:

- Tareas cognitivas
- Métodos semánticos
- Definición (los clientes aprender a usar el lenguaje de manera menos castigadora) por ejemplo: en vez de decir No puedo es mejor decir Todavía no he...
- Técnicas referenciales
- Técnicas de imaginación
- Proyección en el tiempo

3.6.1 Métodos conductuales de TRE y terapia cognoscitiva

Ellis (Ellis y Abrahms, 1986) Denominan a la Terapia Racional Emotiva como un método de terapia verdaderamente amplio, debido a que tiene muchas técnicas cognoscitivas, emotivas y conductuales, en general, la TRE es sinónima de lo que usualmente se llamó Terapia de Comportamiento Cognoscitivo (TCC).

Las principales técnicas conductuales que son consistentemente empleadas en la TRE son:

El condicionamiento operante y procedimiento de autocontrol: Una forma de condicionamiento operante consiste en lo que se llama control de contingencia, en el que las personas elaboran uno de sus comportamientos difíciles, como la autodisciplina, dependiente de una de las conductas fáciles, como comer o ver televisión. David Premack según, (Ellis y Abrahms, 1986) encontró que los refuerzos eficaces para el control de contingencia no necesitan ser lo que denominan refuerzos primarios, como comida, agua o sexo, sino que estos pueden ser también secundarios, como, por ejemplo, cualquier conducta que el individuo considera que es fácil y satisfactoria. Siguiendo la dirección de Premack, Lloyd Homme descubrió que los refuerzos secundarios pueden usarse incluso en el caso de niños pequeños.

Como es usual en la TRE menciona Ellis (Ellis y Abrahms, 1986), cuando no funcionen los refuerzos ni los castigos, se hará comprender lo que se dice a uno mismo para crear y sostener la poca tolerancia a la frustración y la forma de discutir estas afirmaciones irracionales son:

- **Asignación de tareas:** Se asignan tareas por lo general sobre una base in vivo o con vida (más que imaginativa). Las imágenes racional – emotivas, como hemos visto, emplean técnicas imaginativas, así como otros varios procedimientos de TRE. Pero en el curso de los años, hemos encontrado - lo mismo que un buen número de terapeutas del comportamiento (como Issac Marks) han descubierto también - que el insensibilizar in vivo la asignación de tareas es lo que mejor funciona para muchos individuos que encuentran difícil cambiar su conducta disfuncional.
- **Método de relajación:** Se deja que las personas imaginen cosas o acontecimientos de lo que tengan miedo y luego, cuando se sientan ansiosas acerca de esos acontecimientos imaginarios, interrumpir su ansiedad mediante la relajación.
- **Entrenamiento en destrezas:** La TRE fundamentalmente subraya que las personas se ayudaran a sí mismas y alcanzarán un grado máximo de desarrollo cuando cambien su pensamiento básico y acepten una toma de riesgos, una perspectiva aventurada sobre la vida, en consecuencia, aquella los prepara filosóficamente para actuar así. Sin embargo, cuando hombres y mujeres reciben entrenamiento en determinadas destrezas, por ejemplo en aserción, socialización, técnica sexual o esclarecimiento de valores, con frecuencia cambian su pensamiento, su emoción y otros comportamientos y a veces se vuelven bastante menos perturbadoras emocionalmente.
- **Control de estímulo:** La TRE hace hincapié en la ayuda a las personas para cambiar sus sistemas de creencias más bien que sólo son sus experiencias activantes o eventos ambientales de sus vidas. No obstante, en el curso de sus métodos conductuales, a veces la TRE muestra asimismo a los pacientes como controlar ciertas clases de estímulos, a fin de que sea menos probable que recurran a conductas disfuncionales de enviciamiento.

- Práctica y refuerzo de las cogniciones racionales: La TRE ayuda a las personas a discutir sus cogniciones contraproducentes y sustituirlas, en su provecho, con nuevas filosofías o afirmaciones positivas. Es posible adoptar nuevas creencias y afirmaciones positivas para sus afirmaciones disfuncionales.

3.6.2 Métodos cognoscitivos adicionales de Terapia Racional Emotiva

A lo largo de esta investigación hemos indicado algunos de los principales métodos cognoscitivos, emotivos y conductuales utilizados en la TRE, pero esto no significa que los hayamos demostrado todos.

Según Ellis y Abrahms (1986) la gran mayoría de los individuos, incluyendo a los psicóticos más claramente diagnosticados, se puede utilizar algunos de los enfoques más adecuados de la TRE, en especial si también ellos se benefician de los principales tranquilizantes, antidepresivos u otros medicamentos pertinentes. Por medio de una combinación de tales medicinas y de TRE, le será posible ayudar de manera apreciable a las personas severamente trastornadas, aunque no, en general, a los individuos “neuróticos” y “normales” corrientes que tengan hábitos disfuncionales.

En teoría, hay literalmente centenares de formas de terapia que son característica o principalmente cognoscitivas, en particular si reconocemos el hecho de casi todas las terapias llamadas emotivas y conductuales, como la terapia Reichiana, la Gestalt y la condicionante, tienen pronunciados elementos cognoscitivos.

Ahora bien ,Ellis y Abrahms, (1986) señalan que los humanos, a no ser excepcionalmente deficientes, no pueden dejar de pensar, de modo que no importa lo que se haga terapéuticamente para ayudarse a sí mismos por lo tanto ellos tendrán que, inevitablemente pasar sobre:

- 1) Lo que el terapeuta dice.
- 2) Cuáles son sus actitudes y sentimientos hacia ellos.
- 3) En que extensión pueden confiar en lo que el terapeuta dice.

- 4) Que capacidad tienen para seguir instrucciones del terapeuta.
- 5) Qué posibilidades hay de que la terapia sea realmente eficaz para ellos.
- 6) Que experiencias tienen mientras siguen sus instrucciones o responden de otro modo.
- 7) Qué clase de personas son si responden a la terapia bien o mal.

Una intervención cognoscitiva muy eficaz consiste en explicar las pruebas y los procedimientos de los pacientes, educándolos en general acerca de sus incapacidades.

Algunos métodos cognoscitivos adicionales son:

- ✓ Sugestión y Autosugestión
- ✓ Interpretación de defensas
- ✓ Presentación de elecciones y acciones alternativas
- ✓ Precisión semántica
- ✓ Enseñando afirmaciones dialécticas y filosóficas racionales
- ✓ Terapia de retribución
- ✓ Métodos de distracción
- ✓ Métodos de imaginar y fantasear
- ✓ Venciendo sentimientos de inutilidad
- ✓ Empleo del humor y la intención paradójica

Con estos métodos y otras varias formas que se pueden idear y adoptar, se ayuda a las personas de un modo paradójico a pensar y actuar en forma opuesta a algunos de los modos disfuncionales usuales, y mostrarles lo irracional, lo realista, lo irrisorio y lo divertido de la vida.

CAPITULO 4

EL MÉTODO

4.1 TEMA

“Terapia racional emotiva; una alternativa para mejorar el vínculo afectivo padre e hijo y aumentar el rendimiento académico”

4.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿De qué manera influye la terapia racional emotiva en la mejora del vínculo afectivo Padre-Hijo para aumentar el rendimiento académico de los adolescentes?

4.3 HIPOTESIS

H₁: Al aplicar la terapia racional emotiva mejora el vínculo afectivo padre – hijo y junto con ello el rendimiento académico.

H₀: Al aplicar la terapia racional emotiva mejora el vínculo afectivo padre – hijo pero no el rendimiento académico debido a factores sociales.

4.4 VARIABLES DEPENDIENTES

Rendimiento académico

Vínculo afectivo

4.5 VARIABLE INDEPENDIENTE

Terapia racional emotiva

4.6 OBJETIVO GENERAL

Conocer de qué manera influye la terapia racional emotiva en el vínculo afectivo padre – hijo para que el adolescente tenga un mejor rendimiento académico.

4.6.1 OBJETIVOS PARTICULARES

- ✓ Enseñar a los padres de familia técnicas de la Terapia Racional Emotiva para que puedan utilizarlas con sus hijos.
- ✓ Conocer el nivel que existe en el vínculo afectivo Padre – Hijo del adolescente.

- ✓ Evaluar la eficacia de las técnicas de la Terapia Racional Emotiva.
- ✓ Promover a los padres de familia para que sigan guiando a sus hijos por medio de esta terapia.
- ✓ Conocer el papel que juega la Terapia Racional Emotiva del padre en la mejora del vínculo afectivo Padre – Hijo.
- ✓ Descubrir la importancia de la Terapia Racional Emotiva dentro del rendimiento académico.

4.7 TIPO DE ESTUDIO

Estudio correlacional: Esta investigación tendrá un estudio tipo correlacional, ya que se asociaran variables mediante un patrón predecible para un grupo o población, en el cual se pretende conocer la relación que existe entre las variables (terapia racional emotiva, vínculo afectivo y rendimiento académico) dentro de un contexto en particular. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006)

4.7.1 DISEÑO

Diseño experimental de tipo cuasi-experimental: En este tipo de experimento los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, si no que dichos grupos ya están formados antes del experimento: Son grupos intactos (La razón por la que surgen y la manera como se forman es independiente o aparte del experimento) (Hernández, Fernández y Baptista, 2006)

Diseño pre - test – pos - test: Este tipo de diseño ayuda al experimento de tipo cuasi – experimental puesto que a un grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006)

4.7.2 POBLACION

Adolescentes de 15 a 18 años, alumnos de la preparatoria anexa a la normal de Amecameca Estado de México, turno Matutino, Ubicado en Amecameca, Estado de México.

4.7.3 TIPO DE MUESTRA

Muestreo aleatorio simple: Procedimiento en el cual cada miembro de la población tiene las mismas posibilidades de ser incluido en la muestra. (Cozby, 2005)

4.8 DEFINICIÓN CONCEPTUAL Y OPERACIONAL DE LAS VARIABLES RENDIMIENTO ACADÉMICO

Rendimiento escolar: Es un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico, por lo tanto el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo, la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa (Jiménez, 2000)

Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico de los alumnos y como mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos (González, 1982).

La amplitud de los programas de estudio, la metodología de las enseñanzas utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos son variables a evaluar en el rendimiento académico (Gil, 1983 en Hierrezuelo y Montero, 1989)

Por otro lado se puede tener una buena capacidad intelectual y buenas aptitudes, sin embargo, no estar obteniendo un rendimiento adecuado, ante la disyuntiva y con la perspectiva de que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial (Jiménez, 2000)

Vínculo afectivo: Es cualquier relación entre personas en donde se expresen y experimenten afectos entre ellos, de modo estable, cariñoso pero no necesariamente se busca seguridad en el otro. (Bowlby, 1985)

El vínculo es la unión o conexión de una persona a otra. El apego hace referencia a la capacidad de establecer relaciones emocionales, lazos afectivos, con los otros. Partiendo de estos conceptos definimos el vínculo afectivo como un lazo de apego especial que el individuo establece como una persona significativa (Bowlby, 1985).]

El vínculo afectivo será evaluado a través del siguiente cuestionario

Test de frases incompletas de sacks: Es un test proyectivo que mide la tendencia dominante de su personalidad en cuatro áreas:

- Área de la familia: incluye tres series de actitudes hacia: el padre, la madre y hacia la unidad familiar.
- Área del sexo: actitudes hacia las mujeres, hombres y relaciones de pareja
- Área de las relaciones interpersonales: incluye actitud hacia los amigos, conocidos, compañeros de escuela, superiores y niños menores.
- Área de concepto de sí mismo: involucra temores, sentimientos de culpa, metas y actitudes con respecto a sus propias capacidades, el pasado y el futuro.

Reflejan motivaciones, pensamientos, sentimientos, actitudes, conflictos y temores subyacentes proyectados en las respuestas del individuo.

Las frases incompletas se consideran una de las técnicas proyectivas más válidas para el propósito de diagnóstico de personalidad e investigación. La confiabilidad y validez de las frases incompletas son más altas cuanto las respuestas se califican de manera objetiva que de manera impresionista.

El test de frases incompletas se evalúa mediante los siguientes criterios:

- 2 pts.= severo (altas probabilidades de que el sujeto necesite ayuda para manejar los trastorno emocionales en esta área)
- 1 pts.= levemente severo (presenta conflictos emocionales en esta área, pero parece ser capaz de manejarlos sin ayuda)
- 0 pts.= sin gravedad, ningún trastorno significativo observado en esta área.

Terapia Racional Emotiva: La terapia racional emotiva define los actos y conductas inconvenientes o auto-destructivas como aquellas acciones humanas que interfieren seria e inútilmente con la vida y con la felicidad. De este modo, los actos que son rígidamente compulsivos, adictivos y estereotipados tienden a estar en contra de los intereses de la mayoría de la gente y de los grupos sociales en los que reside; y los actos de fuerte aislamiento, fobia e indecisión tienden también a ser contraproducentes para uno mismo y socialmente dañinos. Las conductas convenientes, por otra parte, tienden a intensificar la supervivencia y la felicidad (Ellis y Grieger, 1990)

El mismo autor refiere que la terapia Racional emotiva parte de la hipótesis de que si las metas principales de la gente son permanecer vivo, evitar las penas innecesarias y actualizarse a sí mismos, en general sería mejor que se esforzasen en conseguir un grupo de submetas importantes que les ayuden en los siguientes aspectos: Interés de sí mismo, Interés social, dirección propia, tolerancia, flexibilidad, Aceptación de la incertidumbre, compromiso, pensamiento científico, auto-concepto, arriesgarse, Hedonismo a largo plazo, no- utópico, alta tolerancia a la frustración, auto – responsabilidad en la perturbación.

4.9 INSTRUMENTOS

Los instrumentos a utilizar dentro de las actividades del taller son:

1. Cuestionario de frases incompletas (Test de Sacks).
2. Lápices, sacapuntas y goma
3. Gafetes previamente membretados y seguritos para los mismos.
4. Materiales para dar el taller: laptop, cañón, grabadora, música para relajación, videos.

4.10 PROCEDIMIENTO

Etapa 1.- Una vez terminado el instrumento comenzamos a observar las escuelas que podrían ser más acorde a nuestro trabajo de investigación.

Etapa 2.- Selección de la escuela

Etapa 3.- Seleccionada la escuela nos dirigimos con las autoridades correspondientes (subdirectora) para expresarle el proyecto a desarrollar mostrarle la finalidad y los objetivos.

Etapa 4.- Una vez aceptado el proyecto, la subdirectora opto por pasarnos al área de orientación en donde ella misma explico al orientador el trabajo que se iba a realizar dándole instrucciones para ponernos de acuerdo en cuanto a tiempos, horarios, lugar, material y de esta manera canalizar a los padres de familia y alumnos que se iban a requerir para este proyecto.

Etapa 5.- En nuestra siguiente visita pasamos con el orientador directamente para negociar la manera en que los alumnos y los padres de familia tendrían que asistir, también pedimos una lista en blanco por cada grupo y una lista con calificaciones de los alumnos de 4to semestre del último bimestre que se hayan tomado, hecho esto el mismo orientador nos llevó salón por salón para realizar nuestra prueba.

Etapa 6.- Estando en el salón de clase se pasó lista y conforme iban pasando los alumnos se les daba un gafete con el numero asignado para que de esta manera la prueba fuera anónima.

Etapa 7.- Se calificó la prueba sacks

Etapa 8.- Al tener ya los resultados de la prueba de sacks se comparó el resultado de cada alumno de dicha prueba con la calificación de cada alumno en todas sus materias, así pues, se escogió a los alumnos con bajas calificaciones y que al mismo tiempo hayan tenido un puntaje alto en cuanto a los aspectos familia, padre y madre de la prueba sacks (pre – test).

Etapa 9.- Cuando ya habíamos seleccionado a los alumnos pasamos al área de orientación para darle a conocer al orientador los resultados obtenidos y el opto por mandarles una circular a los padres de familia en donde les explicaba los motivos de dicha circular.

Etapa 10.- Primera sesión con los padres de familia, se explicó el motivo y los beneficios de dicho taller, así como las dudas que en ese momento surgieron y se pasó lista dándoles un gafete con el número del alumno que anteriormente ya se había asignado.

Etapa 11.- Realización y finalización del taller, en esta parte se realizó el taller conforme a los anexos y al dar por terminado el mismo se aplicó la prueba sacks, (pos – test) se anotaron los resultados y se observaron las calificaciones para realizar la comparación y pasar a los resultados

4.11 ANALISIS ESTADISTICO

Dentro del análisis estadístico utilizamos una hoja de cálculo del programa Microsoft Excel 2013.

Primeramente realizamos una base de datos en donde capturamos las calificaciones finales del segundo y tercer parcial de cada uno de los alumnos en sus diferentes materias. Posteriormente ingresamos el puntaje obtenido de ambos test (pre test y pos test) para la explicación grafica de resultados cuantitativos. Se asignó el puntaje dependiendo de las reglas de calificación que el test de sacks de frases incompletas indica. En segundo lugar obtuvimos un análisis descriptivo de ambas calificaciones y del puntaje general obtenido en ambos test de cada uno de los participantes, realizamos una gráfica comparativa para la verificación del aumento del vínculo afectivo y del aumento en el rendimiento académico mediante el taller aplicado. Para la comprobación de la hipótesis de investigación utilizamos el coeficiente de correlación de Pearson, la cual es una prueba estadística para analizar la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o de razón. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006)

El coeficiente de correlación de Pearson se calcula a partir de las puntuaciones obtenidas en una muestra en dos variables. Se relaciona las puntuaciones obtenidas de una variable con las puntuaciones obtenidas de la otra, con los mismos participantes o casos. El coeficiente r de Pearson *pueden variar de -1.00 a + 1.00*. “A mayor X, mayor Y” o “a menor X, menor Y” de manera proporcional (cada vez que X aumenta, Y aumenta siempre una cantidad considerable). El *signo indica la dirección de la correlación* (positiva o negativa); *y el valor numérico, la magnitud de la correlación*. Los principales programas computacionales de análisis estadístico reportan si el coeficiente es o no significativo de la siguiente manera. $s=0.001$

significancia y 0.7831 valor del coeficiente. Si S es menor del valor de 0.05, se dice que el coeficiente es significativo en el nivel de 0.05 (95% de confianza en que la correlación sea verdadera y 5% de probabilidad de error). Si S es menor a 0.01, el coeficiente es significativo al nivel de 0.01 (99% de confianza de que la correlación sea verdadera y 1% de probabilidad de error). (Hernández, Fernández y Baptista, 2006)

Por último, hicimos un análisis del contenido de las respuestas el test de sacks de manera individual, para revisar cuales eran las respuestas con mayor repetición para ello nos apoyamos de graficas comparativas de barras y tablas de frecuencia para una mejor explicación de las respuestas de este test de manera cualitativa.

CAPITULO 5

RESULTADOS

5.1 ANALISIS E INTERPRETACION GENERAL

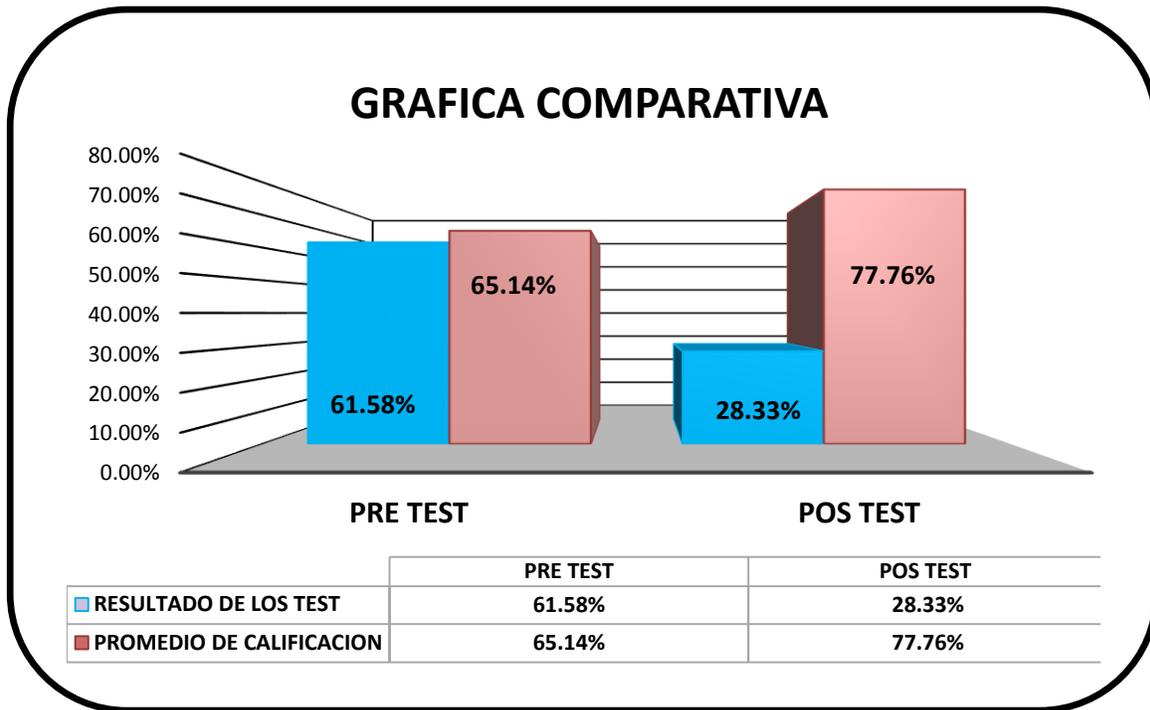
De acuerdo a los resultados obtenidos antes y después del taller “**MEJORES PADRES – MEJORES HIJOS**” y con la ayuda de las evaluaciones finales bimestrales de cada alumno por materia (2do bimestre del 4to semestre) así como del test de SACKS de frases incompletas, pudimos comprobar que la hipótesis, “Al aplicar la terapia racional emotiva mejora el vínculo afectivo padre – hijo y junto con ello el rendimiento académico” es aceptada, para poder realizar la comprobación de ella es necesario mencionar, que este trabajo de investigación requiere de dos variables las cuales tengan una correlación entre sí, para ello primero describimos la variable independiente, la cual, al realizar las comparaciones de ambos test (pre test y pos test) y de ambas calificaciones se observa un gran cambio, con respecto a esto, podemos decir que, al inicio del taller el test de SACKS(anexo 1) tuvo un promedio general del 14.78 y al finalizar el taller, se obtuvo un pos test promedio de 6.8, encontrando un resultado significativo en el aumento del vínculo afectivo del 7.98, por otro lado tenemos la variable dependiente (rendimiento académico) donde el promedio final por bimestre fue de 6.5 antes del taller y de 7.776 después del taller, por lo que se ve una diferencia importante de 1.276 en el aumento del rendimiento académico. Con los resultados obtenidos y con la ayuda del coeficiente de correlación de Pearson corroboramos nuevamente la hipótesis de investigación, ya que el resultado obtenido fue de $r= 1$, es decir, se obtuvo una *correlación positiva perfecta*. Esto aplicado en trece sesiones de sesenta minutos cada una, una o dos veces por semana en un horario específico en donde no se ve afectada la vida social de la población, en las instalaciones de la escuela y sin hacer mal uso del inmueble, siendo una población muy puntual con los horarios del taller, de la misma manera siendo cumplidos con la realización de las actividades dentro y fuera del taller así como de las tareas entregadas dentro del mismo.

5.2 GRAFICAS GENERALES

No. De participante	PRE TEST	POS TEST	Indicador de aumento del vínculo afectivo	No. De participante	PRE TEST	POS TEST	Indicador de rendimiento académico
2	16	5	11	2	6.9	8.5	1.6
5	16	5	11	5	6.8	8.1	1.3
6	13	7	6	6	7	8.4	1.4
8	13	8	5	8	6	7.3	1.3
10	18	5	13	10	6	7.5	1.5
13	12	9	3	13	6.5	8.1	1.6
14	17	6	11	14	6.8	7.8	1
15	16	9	7	15	6.3	7.1	0.8
17	12	7	5	17	6.7	8.4	1.7
19	17	5	12	19	6.5	7.6	1.1
21	12	5	7	21	7.4	8.2	0.8
22	12	9	3	22	6.8	8.2	1.4
25	13	9	4	25	6.1	8	1.9
27	14	5	9	27	6.7	7.7	1
28	12	8	4	28	6.6	7.8	1.2
30	17	6	11	30	6.1	7.9	1.8
31	22	7	15	31	6.2	6.8	0.6
32	12	8	4	32	6.5	8.2	1.7
34	16	9	7	34	6	7.6	1.6
35	17	5	12	35	6.1	7.7	1.6
37	24	6	18	37	5.3	6.7	1.4
40	15	9	6	40	6.2	7.7	1.5
41	19	6	13	41	5.9	7.9	2
43	16	8	8	43	5.8	7.4	1.6
47	14	6	8	47	5.8	6.8	1
50	17	7	10	50	6.4	7.4	1
53	14	5	9	53	7.2	8.7	1.5
57	15	10	5	57	6.3	7.8	1.5
59	12	10	2	59	6.9	8.5	1.6
61	17	6	11	61	5.9	7.8	1.9
62	13	7	6	62	7	8	1
63	12	7	5	63	6.7	8.4	1.7
65	15	3	12	65	6.1	7.1	1
68	20	11	9	68	6.1	7.6	1.5
69	15	6	9	69	6.5	7.6	1.1
71	12	1	11	71	7.1	7.5	0.4
73	12	5	7	73	7.5	8.2	0.7
74	17	4	13	74	6.6	7.6	1
77	22	6	16	77	5.7	7.4	1.7
78	13	8	5	78	7.8	8	0.2
81	16	6	10	81	5.8	7.4	1.6
82	12	6	6	82	6.4	7.6	1.2
83	13	7	6	83	6.9	7.4	0.5
85	12	7	5	85	6.1	7.6	1.5
89	12	4	8	89	6.8	8	1.2
91	13	7	6	91	7.6	8.4	0.8
94	13	7	6	94	7.5	8.3	0.8
97	12	9	3	97	6.1	7.3	1.2
99	13	8	5	99	7.3	8.4	1.1
101	12	11	1	101	6.4	7.4	1
Suma	739	340	399	Suma	325.7	388.8	63.1
PROMEDIO	14.78	6.8	7.98	PROMEDIO	6.514	7.776	1.262
%	61.583	28.33	33.25	%	65.14	77.76	12.62

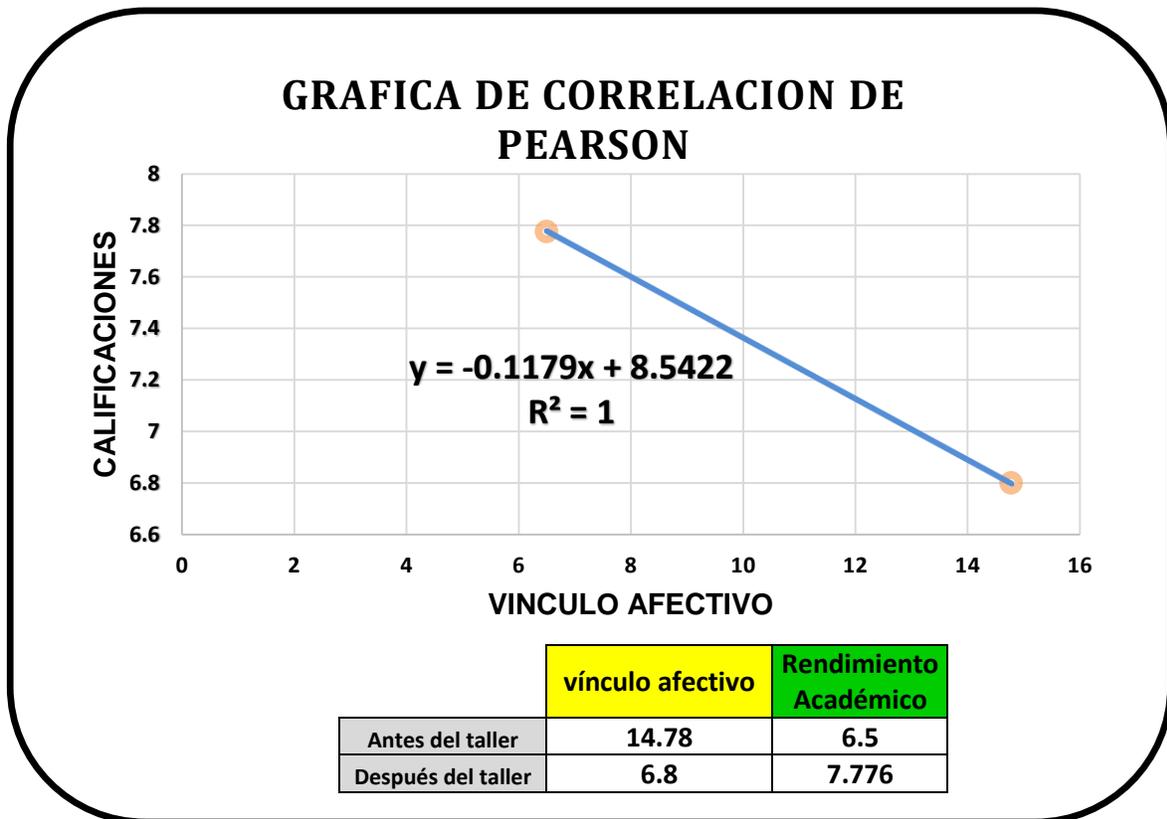
Puntuación obtenida en cada test y aumento del vínculo afectivo

Calificación promedio de cada alumno y aumento del rendimiento académico



Grafica de comparación general de los resultados obtenidos del Test de sacks (anexo 1) y de las calificaciones grupales de los alumnos antes de la aplicación del test y después de la aplicación del mismo (test de sacks). Hablando en primer término, se puede observar claramente las respuestas obtenidas en ambos test (pre – test y pos – test), en donde se contempla visiblemente la disminución en los valores del apartado severo y un aumento de manera general y progresiva del 33.25% en el vínculo afectivo, todo esto en base al test que se aplicó antes de iniciar el taller. En segundo término están las calificaciones de los jóvenes, las cuales se tomaron de manera grupal, se puede percibir un aumento del 12.62% en comparación con las calificaciones antes del taller.

5.2.1 GRAFICA DE PEARSON



En la gráfica de correlación de Pearson podemos notar una gran diferencia entre las dos variables (vínculo afectivo y rendimiento académico) antes y después del taller. En este apartado se muestra gráficamente el promedio total obtenido de 6.5 en el rendimiento académico (variable dependiente) el cual corresponde a un promedio total de 14.78 obtenido del vínculo afectivo (variable independiente) antes del taller y un promedio total obtenido de 7.776 en el rendimiento académico el cual corresponde a un promedio de 6.8 en el vínculo afectivo después del taller. De acuerdo a la gráfica de correlación de Pearson el resultado obtenido de $R^2 = 1$, se puede decir que existe una correlación negativa perfecta, es decir, “a mayor puntaje del vínculo afectivo menor es el rendimiento académico” y “a menor puntaje del vínculo afectivo mayor es el rendimiento académico” esto debido a la forma tan peculiar de calificar el test de sacks (vínculo afectivo).

5.3 Comprobación de la hipótesis mediante la prueba de correlación de Pearson

No. De participante	PRE TEST	POS TEST	No. De participante	PRE TEST	POS TEST
2	16	5	2	6.9	8.5
5	16	5	5	6.8	8.1
6	13	7	6	7	8.4
8	13	8	8	6	7.3
10	18	5	10	6	7.5
13	12	9	13	6.5	8.1
14	17	6	14	6.8	7.8
15	16	9	15	6.3	7.1
17	12	7	17	6.7	8.4
19	17	5	19	6.5	7.6
21	12	5	21	7.4	8.2
22	12	9	22	6.8	8.2
25	13	9	25	6.1	8
27	14	5	27	6.7	7.7
28	12	8	28	6.6	7.8
30	17	6	30	6.1	7.9
31	22	7	31	6.2	6.8
32	12	8	32	6.5	8.2
34	16	9	34	6	7.6
35	17	5	35	6.1	7.7
37	24	6	37	5.3	6.7
40	15	9	40	6.2	7.7
41	19	6	41	5.9	7.9
43	16	8	43	5.8	7.4
47	14	6	47	5.8	6.8
50	17	7	50	6.4	7.4
53	14	5	53	7.2	8.7
57	15	10	57	6.3	7.8
59	12	10	59	6.9	8.5
61	17	6	61	5.9	7.8
62	13	7	62	7	8
63	12	7	63	6.7	8.4
65	15	3	65	6.1	7.1
68	20	11	68	6.1	7.6
69	15	6	69	6.5	7.6
71	12	1	71	7.1	7.7
73	12	5	73	7.5	8
74	17	4	74	6.6	7
77	22	6	77	5.7	7
78	13	8	78	7.8	8
81	16	6	81	5.8	7.4
82	12	6	82	6.4	7.6
83	13	7	83	6.9	7.4
85	12	7	85	6.1	7.6
89	12	4	89	6.8	8
91	13	7	91	7.6	8.4
94	13	7	94	7.5	8.3
97	12	9	97	6.1	7.3
99	13	8	99	7.3	8.4
101	12	11	101	6.4	7.4
TOTAL	739	340	TOTAL	325.7	388.8
MEDIA	14.78	6.8	MEDIA	6.514	7.776

$$r = \frac{\sum xy}{\sqrt{(\sum x^2)(\sum y^2)}}$$

En donde:

M = media

M = 6.8 (y) y 7.776 (x)

x = $\sum MVI - VI$

x = 333.24

x² = 111022.24

y = $\sum MVD - VD$

y = 381.024

y² = 145179.28

$$r = \frac{(333.24)(381.024)}{\sqrt{(111022.24)(145179.28)}}$$

$$r = \frac{126957.197}{\sqrt{16118129866.388}}$$

$$r = \frac{126957.197}{126957.197} = 1$$

H₁: Al aplicar la terapia racional emotiva mejora el vínculo afectivo padre – hijo y junto con ello el rendimiento académico.

H₀: Al aplicar la terapia racional emotiva mejora el vínculo afectivo padre – hijo pero no el rendimiento académico debido a factores sociales.

r = 1 = Correlación Positiva Perfecta

●● **Por lo tanto se acepta H₁ y se rechaza H₀;** Al aplicar la terapia racional emotiva mejora el vínculo afectivo padre – hijo y junto con ello el rendimiento académico.

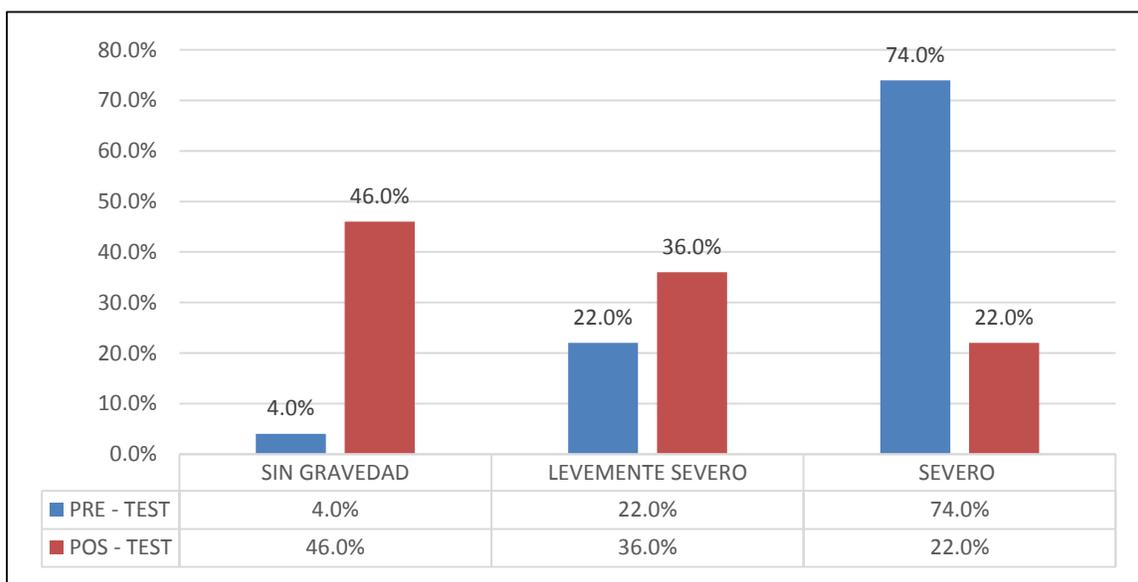
5.4 Análisis cuantitativo y tablas de frecuencia del Test de SACKS de frases incompletas

SIENTO QUE MI PADRE RARAS VECES

GRAFICA DE COMPARACIÓN PRE TEST Y POS TEST

Pre – test	Frecuencia	Porcentaje
Sin gravedad	2	4.0%
Levemente severo	11	22.0%
Severo	37	74.0%
Total de alumnos	50	

Pos – test	Frecuencia	Porcentaje
Sin gravedad	23	46.0%
Levemente severo	16	32.0%
Severo	11	22.0%
Total de alumnos	50	



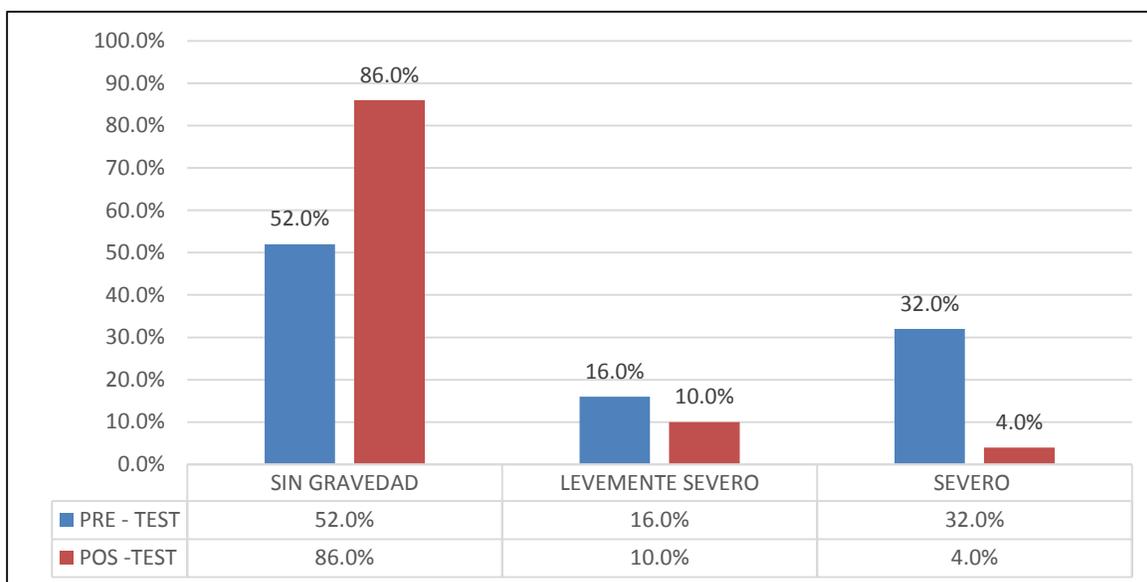
Grafica comparativa de los resultados de antes y después del taller IDEAS IRRACIONALES, en donde se observa que el resultado del pre – test fue del 52% en comparación con el resultado del pos – test en el apartado de la calificación cualitativa denominado severo pasando los porcentajes a levemente severo y sin gravedad, algunos de los reactivos con mayor valor en la calificación de severo del pre – test fueron: Siento que mi padre raras veces: “me quiere”, “me pone atención” y “me hace caso”, mientras que los resultados más resaltantes del pos – test en ese mismo apartado fueron: Siento que mi padre raras veces: “sale con mi mama”, “falta a su trabajo” y “sale con sus amigos”.

COMPARADA CON LAS DEMAS DE LAS FAMILIA, LA MIA ES

GRAFICA DE COMPARACIÓN PRE TEST Y POS TEST

Pre – test	Frecuencia	Porcentaje
Sin gravedad	26	52.0%
Levemente severo	8	16.0%
Severo	16	32.0%
Total de alumnos	50	

Pos – test	Frecuencia	Porcentaje
Sin gravedad	43	86.0%
Levemente severo	5	10.0%
Severo	2	4.0%
Total de alumnos	50	



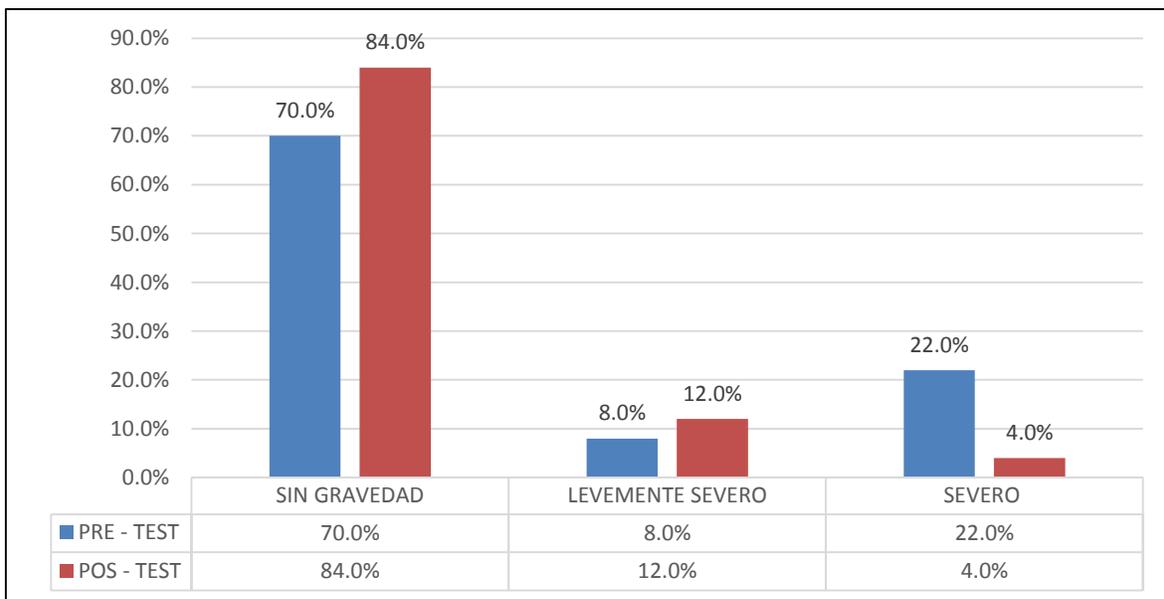
Grafica comparativa de los resultados de antes y después del taller IDEAS IRRACIONALES, en donde se muestra un cambio del 28% entre el pre –test y pos – test en el apartado de severo, dando como resultado un cambio mayúsculo al pos –test en el apartado de sin gravedad, Algunos de los reactivos con mayor valor en la calificación de severo del pre – test fueron: Comparada con las demás de las familias, la mía: “no es como quisiera”, “es complicada” y “es hipócrita”, mientras que los resultados más resaltantes del pos – test en ese mismo apartado fueron: Comparada con las demás de las familias, la mía: “tiene comunicación”, “ es única” y “es sencilla”.

MI MADRE

GRAFICA DE COMPARACIÓN PRE TEST Y POS TEST

Pre – test	Frecuencia	Porcentaje
Sin gravedad	35	70.0%
Levemente severo	4	8.0%
Severo	11	22.0%
Total de alumnos	50	

Pos – test	Frecuencia	Porcentaje
Sin gravedad	42	84.0%
Levemente severo	6	12.0%
Severo	2	4.0%
Total de alumnos	50	



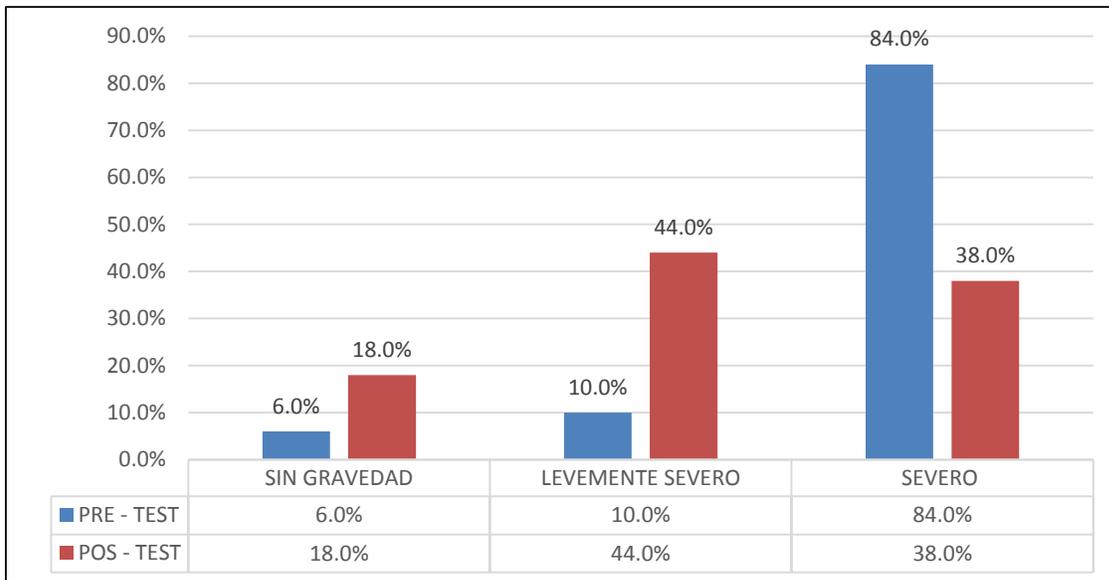
Grafica comparativa de los resultados de antes y después del taller IDEAS IRRACIONALES, en donde se muestra un cambio significativo del 18% entre el pre –test y pos – test en el apartado de severo, dando como resultado un cambio al pos –test del apartado de sin gravedad, y al pos – test del apartado de levemente severo. Algunos de los reactivos con mayor valor en la calificación de severo del pre – test fueron: Mi madre: “es una persona desagradable”, “nunca está en casa” y “nunca esta cuando la necesito”, mientras que los resultados más resaltantes del pos – test en ese mismo apartado fueron: Mi madre: “es una persona alegre”, “es una buena compañía” y “es mi amiga”.

SI MI PADRE TAN SOLO

GRAFICA DE COMPARACIÓN PRE TEST Y POS TEST

Pre – test	Frecuencia	Porcentaje
Sin gravedad	3	6.0%
Levemente severo	5	10.0%
Severo	42	84.0%
Total de alumnos	50	

Pos – test	Frecuencia	Porcentaje
Sin gravedad	9	18.0%
Levemente severo	22	44.0%
Severo	19	38.0%
Total de alumnos	50	



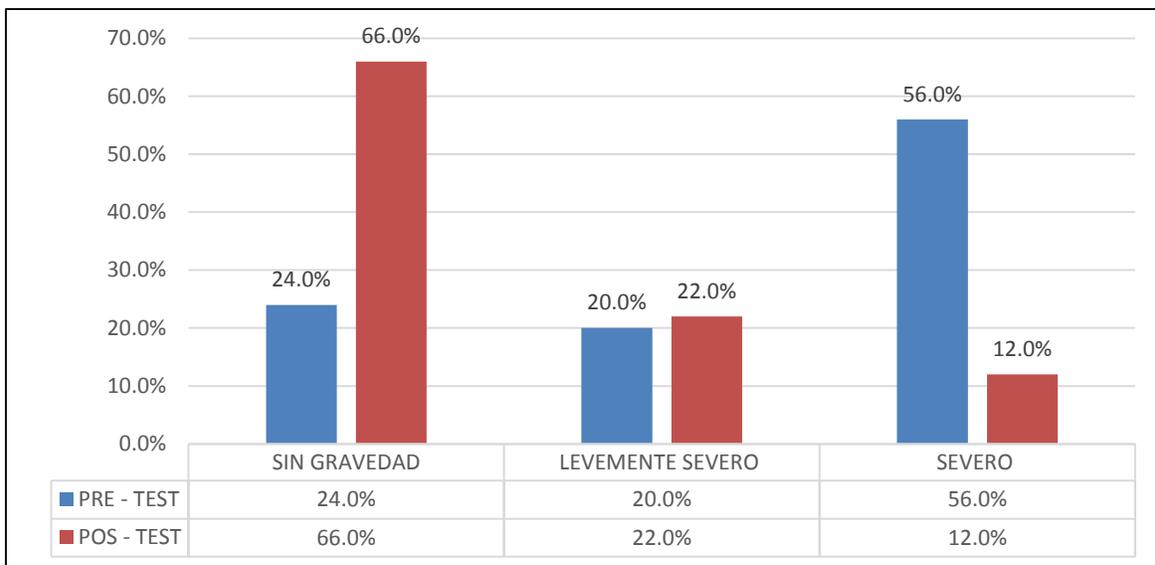
Grafica comparativa de los resultados de antes y después del taller IDEAS IRRACIONALES, en donde se muestra un cambio realmente significativo del 46% entre el pre –test y pos – test en el apartado de severo, dando como resultado un cambio al pos –test del apartado de levemente severo. Algunos de los reactivos con mayor valor en la calificación de severo del pre – test fueron: Si mi padre tan solo: “me pusiera atención”, “me demostrara cariño” y “estuviera conmigo”, mientras que los resultados más resaltantes del pos – test en ese mismo apartado fueron: Si mi padre tan solo: “se portara buena onda como últimamente lo ha hecho”, “nunca cambiara” y “no trabajara tanto”.

MI FAMILIA ME TRATA COMO

GRAFICA DE COMPARACIÓN PRE TEST Y POS TEST

Pre – test	Frecuencia	Porcentaje
Sin gravedad	12	24.0%
Levemente severo	10	20.0%
Severo	28	56.0%
Total de alumnos	50	

Pos – test	Frecuencia	Porcentaje
Sin gravedad	33	66.0%
Levemente severo	11	22.0%
Severo	6	12.0%
Total de alumnos	50	



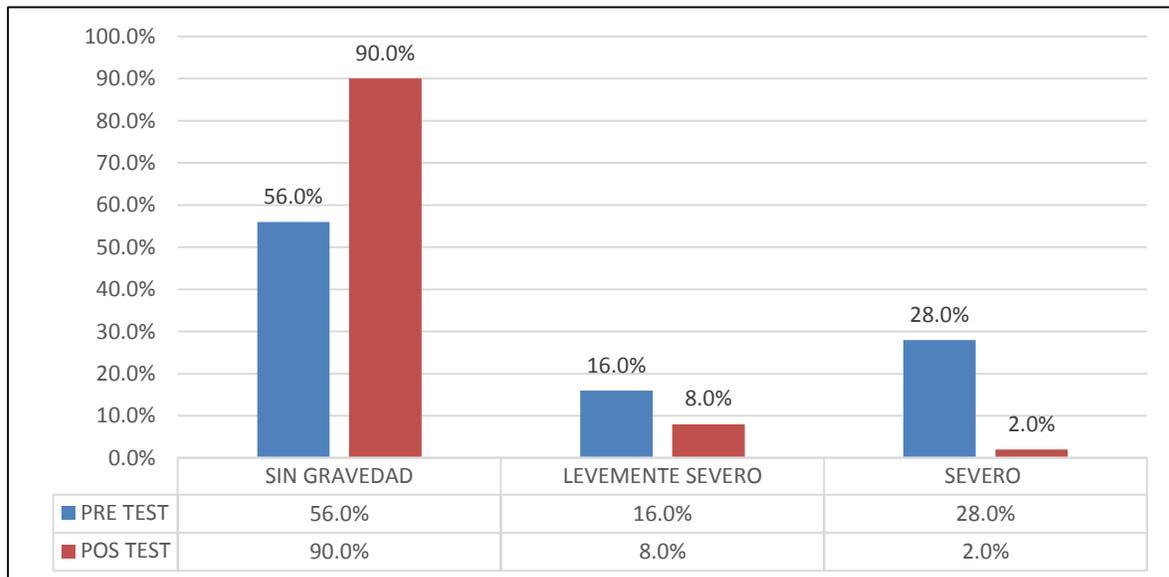
Grafica comparativa de los resultados de antes y después del taller IDEAS IRRACIONALES, en donde se muestra un cambio mayormente significativo del 44% entre el pre –test y pos – test en el apartado de severo dando como resultado un cambio mayúsculo al pos –test en el apartado de sin gravedad. Algunos de los reactivos con mayor valor en la calificación de levemente severo del pre – test fueron: Mi familia me trata como: “casi no me toman en cuentan”, “alguien extraño” y “si no fuera parte de ella”, mientras que los resultados más resaltantes del pos – test en ese mismo apartado fueron: Mi familia me trata como: “si fuera única”, “alguien responsable” y “alguien amado”.

MI MADRE Y YO

GRAFICA DE COMPARACIÓN PRE TEST Y POS TEST

Pre – test	Frecuencia	Porcentaje
Sin gravedad	28	56.0%
Levemente severo	8	16.0%
Severo	14	28.0%
Total de alumnos	50	

Pos – test	Frecuencia	Porcentaje
Sin gravedad	45	90.0%
Levemente severo	4	8.0%
Severo	1	2.0%
Total de alumnos	50	



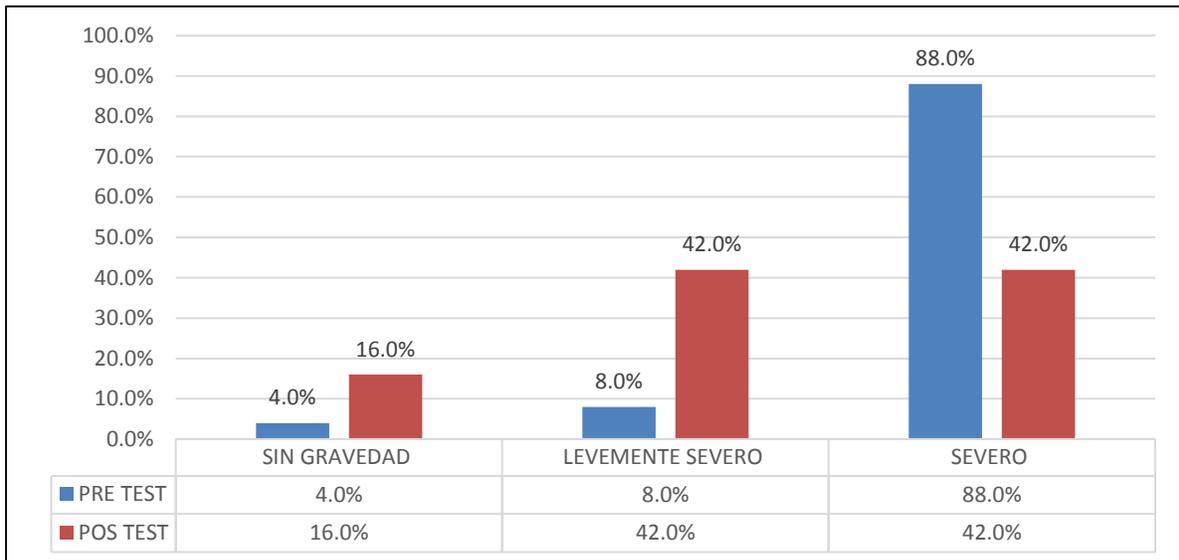
Grafica comparativa de los resultados de antes y después del taller IDEAS IRRACIONALES, en donde se muestra un cambio del 26% entre el pre –test y pos – test en el apartado de severo dando como resultado un cambio mayúsculo al pos – test en el apartado de sin gravedad. Algunos de los reactivos con mayor valor en la calificación de levemente severo del pre – test fueron: Mi madre y yo: “no tenemos comunicación”, “no nos hablamos” y “nos peleamos seguido”, mientras que los resultados más resaltantes del pos – test en ese mismo apartado fueron: Mi madre y yo: “somos amigas”, “nos llevamos mucho mejor”, “compartimos más tiempo juntos” y “platicamos más seguido”.

DESEARIA QUE MI PADRE

GRAFICA DE COMPARACIÓN PRE TEST Y POS TEST

Pre – test	Frecuencia	Porcentaje
Sin gravedad	2	4.0%
Levemente severo	4	8.0%
Severo	44	88.0%
Total de alumnos	50	

Pos – test	Frecuencia	Porcentaje
Sin gravedad	8	16.0%
Levemente severo	21	42.0%
Severo	21	42.0%
Total de alumnos	50	



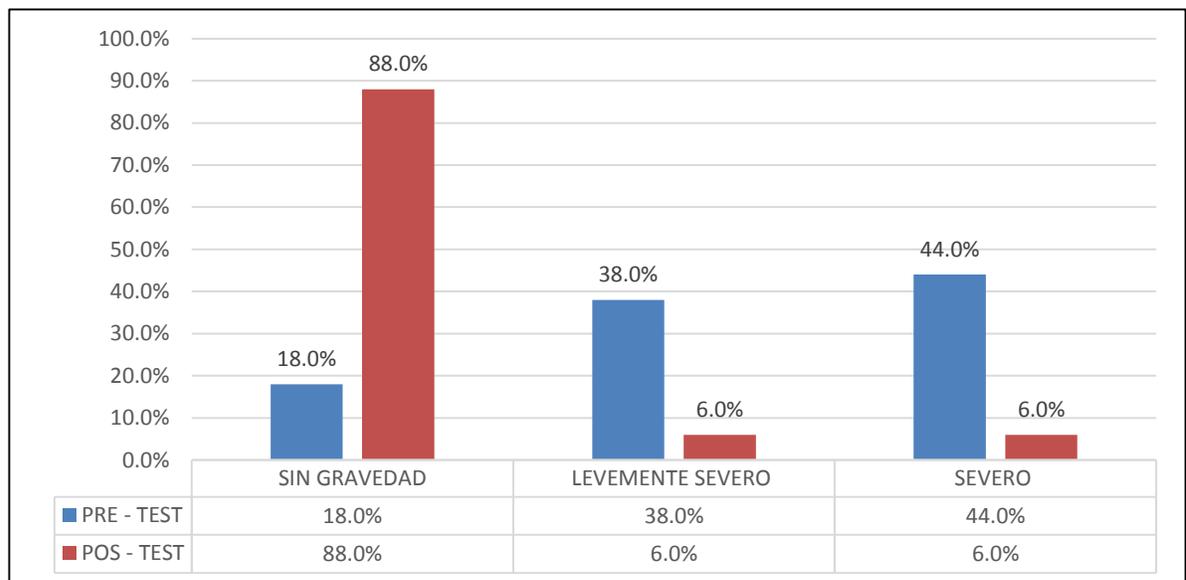
Grafica comparativa de los resultados de antes y después del taller IDEAS IRRACIONALES, en donde se muestra un cambio verdaderamente significativo del 46% entre el pre –test y pos – test en el apartado de severo dando como resultado un cambio dispersado al pos –test entre el apartado de levemente severo y sin gravedad. Algunos de los reactivos con mayor valor en la calificación de levemente severo del pre – test fueron: Desearía que mi padre: “me pusiera más atención”, “me quisiera” y “no fuera borracho”, mientras que los resultados más resaltantes del pos – test en ese mismo apartado fueron: Desearía que mi padre: “fuera así como es siempre”, “fuera eterno” y “estuviera siempre a mi lado”.

LA MAYORIA DE LAS FAMILIAS QUE CONOZCO

GRAFICA DE COMPARACIÓN PRE TEST Y POS TEST

Pre – test	Frecuencia	Porcentaje
Sin gravedad	9	18.0%
Levemente severo	19	38.0%
Severo	22	44.0%
Total de alumnos	50	

Pos – test	Frecuencia	Porcentaje
Sin gravedad	44	88.0%
Levemente severo	3	6.0%
Severo	3	6.0%
Total de alumnos	50	



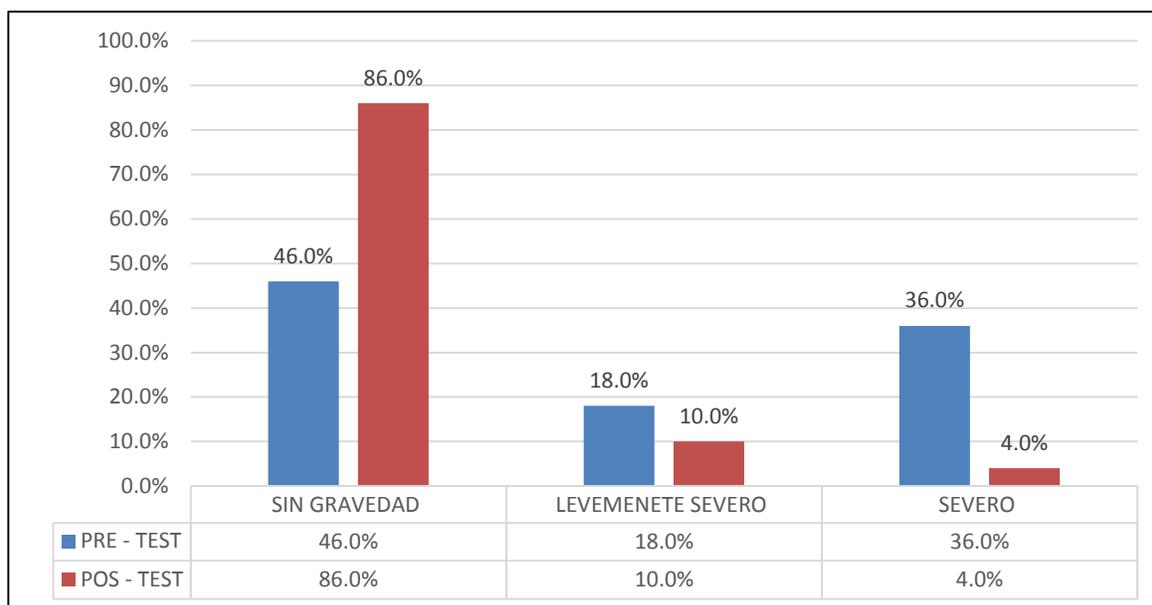
Grafica comparativa de los resultados de antes y después del taller IDEAS IRRACIONALES, en donde se muestra un cambio verdaderamente significativo del 38% entre el pre –test y pos – test en el apartado de severo dando como resultado un cambio al pos –test en el apartado sin gravedad. Algunos de los reactivos con mayor valor en la calificación de levemente severo del pre – test fueron: La mayoría de las familias que conozco: “son infelices”, “son desunidas” y “son muy raras”, mientras que los resultados más resaltantes del pos – test en ese mismo apartado fueron: La mayoría de las familias que conozco: “son amables”, “tienen buena comunicación” y “son felices”.

CREO QUE LA MAYORIA DE LAS MADRES

GRAFICA DE COMPARACIÓN PRE TEST Y POS TEST

Pre – test	Frecuencia	Porcentaje
Sin gravedad	23	46.0%
Levemente severo	9	18.0%
Severo	18	36.0%
Total de alumnos	50	

Pos – test	Frecuencia	Porcentaje
Sin gravedad	43	86.0%
Levemente severo	5	10.0%
Severo	2	4.0%
Total de alumnos	50	



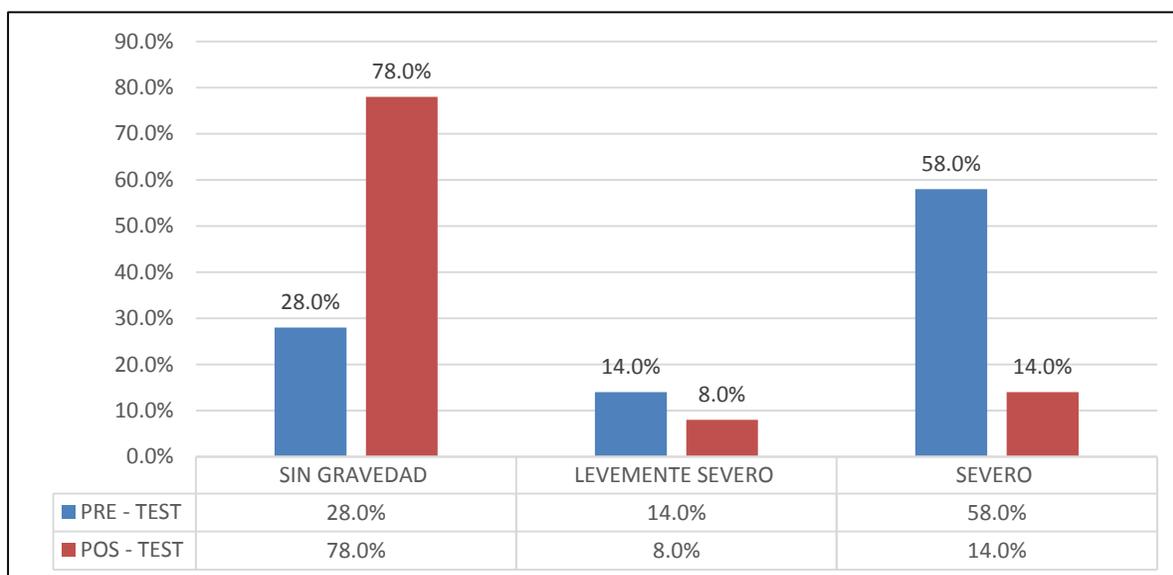
Grafica comparativa de los resultados de antes y después del taller IDEAS IRRACIONALES, en donde se muestra un cambio significativo del 32% entre el pre –test y pos – test en el apartado de severo dando como resultado un cambio al pos –test en el apartado sin gravedad. Algunos de los reactivos con mayor valor en la calificación de levemente severo del pre – test fueron: Creo que la mayoría de las madres: “no ponen atención a su familia/hijos” y “son irresponsables”, mientras que los resultados más resaltantes del pos – test en ese mismo apartado fueron: Creo que la mayoría de las madres: “se llevan bien con sus hijos”, “son cariñosas”, “son amables” y “cuidan de su familia”.

SIENTO QUE MI PADRE ES

GRAFICA DE COMPARACIÓN PRE TEST Y POS TEST

Pre – test	Frecuencia	Porcentaje
Sin gravedad	14	28.0%
Levemente severo	7	14.0%
Severo	29	58.0%
Total de alumnos	50	

Pos – test	Frecuencia	Porcentaje
Sin gravedad	39	78.0%
Levemente severo	4	8.0%
Severo	7	14.0%
Total de alumnos	50	



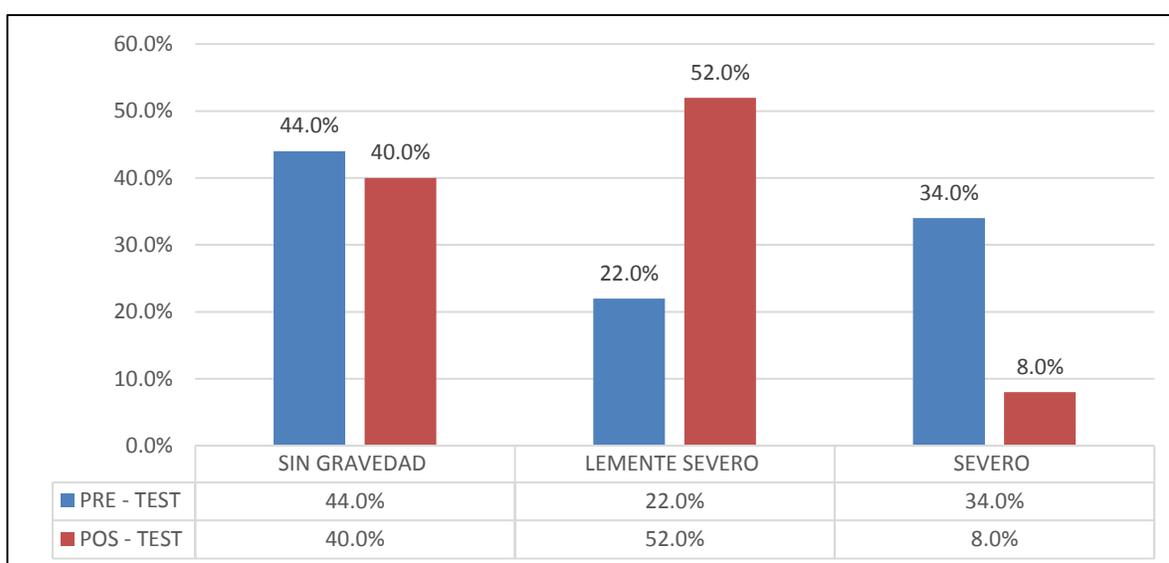
Grafica comparativa de los resultados de antes y después del taller IDEAS IRRACIONALES, en donde se muestra un cambio realmente significativo del 44% entre el pre –test y pos – test en el apartado de severo dando como resultado un cambio al pos –test en el apartado sin gravedad. Algunos de los reactivos con mayor valor en la calificación de levemente severo del pre – test fueron: Siento que mi padre es: “una mala persona”, “egoísta”, “machista” y “peleonero”, mientras que los resultados más resaltantes del pos – test en ese mismo apartado fueron: Siento que mi padre es: “divierto”, “buena persona” y “el mejor”.

CUANDO ERA NIÑO MI FAMILIA

GRAFICA DE COMPARACIÓN PRE TEST Y POS TEST

Pre – test	Frecuencia	Porcentaje
Sin gravedad	22	44.0%
Levemente severo	11	22.0%
Severo	17	34.0%
Total de alumnos	50	

Pos – test	Frecuencia	Porcentaje
Sin gravedad	20	40.0%
Levemente severo	26	52.0%
Severo	4	8.0%
Total de alumnos	50	



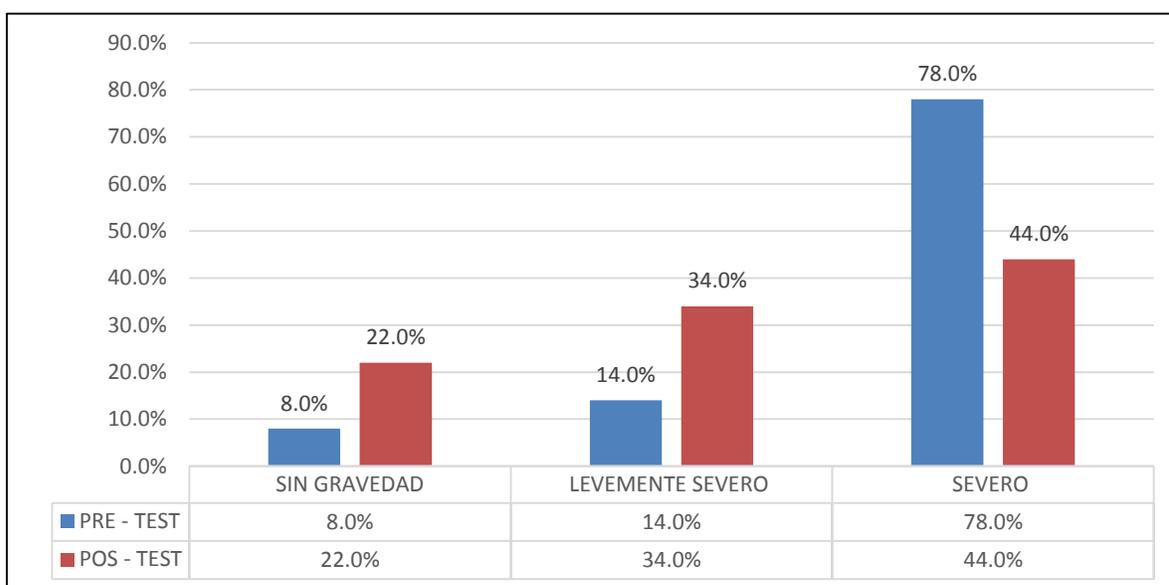
Grafica comparativa de los resultados de antes y después del taller IDEAS IRRACIONALES, en donde se muestra un cambio del 26% entre el pre –test y pos – test en el apartado de severo dando como resultado un cambio al pos –test en el apartado de levemente severo. Algunos de los reactivos con mayor valor en la calificación de levemente severo del pre – test fueron: Cuando era niño mi familia “no me quería”, “me maltrataba” y “no me agradaba”, mientras que los resultados más resaltantes del pos – test en ese mismo apartado fueron: Cuando era niño mi familia: “me apreciaba poco”, “se juntaba con otras familias”, “salía a pasear” y “no era como lo es ahora”.

ME AGRADA MI MADRE PERO

GRAFICA DE COMPARACIÓN PRE TEST Y POS TEST

Pre – test	Frecuencia	Porcentaje
Sin gravedad	4	8.0%
Levemente severo	7	14.0%
Severo	39	78.0%
Total de alumnos	50	

Pos – test	Frecuencia	Porcentaje
Sin gravedad	11	22.0%
Levemente severo	17	34.0%
Severo	22	44.0%
Total de alumnos	50	



Grafica comparativa de los resultados de antes y después del taller IDEAS IRRACIONALES, en donde se muestra un cambio significativo del 34% entre el pre –test y pos – test en el apartado de severo dando como resultado un cambio al pos –test en el apartado levemente severo y sin gravedad. Algunos de los reactivos con mayor valor en la calificación de levemente severo del pre – test fueron: Me agrada mi madre pero: “no me gusta convivir con ella”, “no sabe convivir con su familia”, “es peleonera” y “quisiera que fuera atenta”, mientras que los resultados más resaltantes del pos – test en ese mismo apartado fueron: Me agrada mi madre pero: “a veces es estricta”, “se enoja cuando no hago las cosas” y “no me gusta cuando se enoja”.

CONCLUSIONES

A partir de este trabajo de investigación y siendo este el último apartado, consideramos lo difícil que es realizar una investigación de esta índole, pero nos llevamos una buena impresión y unos enormes conocimientos que se dieron a lo largo de este proyecto.

Según los datos recopilados en el presente proyecto, podemos decir que, el vínculo ya sea emocional y/o afectivo que exista entre padres e hijos, es un impulso para crear una mejor oportunidad de vida, tanto en padres como en hijos, centrándonos un poco más en el tema, podemos exponer, que este vínculo afectivo de padres a hijos acarrea una gran motivación para desarrollar un aumento en el rendimiento académico.

Según la Terapia Racional Emotiva de Albert Ellis, la cual se enfoca al cambio de ideas irracionales a ideas racionales por medio de premisas, podemos deducir que los factores familiares, mas en específico padre y/o madre, se consideran variables en la escolaridad y el trabajo del estudiante, ya que después del taller que se implementó (mejores padres – mejores hijos) se obtuvieron resultados en las evaluaciones mostradas en el Test de Sacks (pos test) mostrando un cambio de ideas al completar las premisas que este test describe. Se mostró una considerable disminución en los niveles de las áreas: “actitud frente a la madre”, “actitud frente al padre” y “actitud frente a familia”, pasando de severo a levemente severo o sin gravedad.

Así pues, observamos la eficacia de la terapia racional emotiva en el cambio de ideas irracionales que esta describe, ya que una vez cambiada las ideas irracionales de los padres se observa un vínculo fortalecido hacia los hijos y de esta manera los hijos (estudiantes) mejoran su entorno social, emocional y escolar, incluyendo un rendimiento académico.

Los factores relacionados al rendimiento académico van a ser diversos y van a depender de diferentes tipos de motivación como lo son aspectos familiares,

personales, académicos y sociales. Es por ello que entre las necesidades que plantea Maslow se encuentra la necesidad de posesión y amor, esto tiene relación directamente con el factor familiar, una familia con bases sólidas, apoyo y respeto tiene a generar mejores individuos, con mejor autoestima y con mayor seguridad para relacionarse y ser asertivamente participe, así pues, la estima de una persona le ayuda a alcanzar metas y objetivos, todo esto se logra como ya se mencionó antes con una familia que cumpla con estos parámetros, al realizar el taller y por medio del taller (mejores padres – mejores hijos) pudimos dar técnicas que permitieran a los padres de familia llevarlas a cabo con sus hijos no solo para fortalecer el vínculo afectivo, si no para llevar una mejor comunicación.

Por ultimo las decisiones de los padres afectan a los hijos, es por ello que seguir guiando a los jóvenes por medio de ideas que realmente sean importantes los mantendrá fuera de pensamientos irracionales y así podrán tener un mejor rendimiento social, laboral y académico, todo esto se puede lograr con un guía que tenga estos mismo pensamientos (ideas racionales), para así favorecer al joven.

SUGERENCIAS

La educación en México normalmente se considera a partir de calificaciones, lo que no se toma en cuenta es que la educación es diferente al rendimiento académico, aunque ambas cosas van ligadas, ya que todo el entorno de una persona influye en su desempeño, no obstante algunos factores influyen más que otros por eso nos atrevemos a dar algunas sugerencias.

En la vida, se da lo que se conoce, uno dice lo que sabe, y entonces ¿Cómo damos agua cuando el vaso está vacío?, Es por ello que como primer sugerencia, podemos decir que para que el padre o tutor sea un guía para su hijo, este primero debe saber ciertas cosas que involucran su vida social, afectiva y familiar por esto debe aprender a discriminar lo que no necesita por ende, se debe seguir fortaleciendo este taller para que los padres aprendan a discriminar lo que les “conviene y lo que no” tanto para su beneficio como para el beneficio de sus hijos.

Así mismo, seguir realizando este tipo de talleres en donde se involucren ya sea al padre, al tutor o al guía, para darles a conocer la importancia que tiene el dar afecto, amor y cariño desde la primer infancia al joven, así mismo para darles a conocer que tipo de comunicación es la apropiada para este, si es errónea como cambiarla a ser asertiva y si es asertiva de qué manera darla para que influya en la vida del joven.

Las escuelas deben tener orientadores especializados para promover este tipo de talleres ya sea individual o grupalmente, también deben de estar capacitados para reconocer situaciones, en donde el alumno sufra problemas, tanto familiares, sociales y escolares para así poder canalizar a los jóvenes a recibir terapia en donde puedan mejorar la calidad del desempeño familiar del padre y escolar y familiar del hijo.

Ya por último realizar un programa de escuelas para padres en donde incluyan actividades para padres e hijo e interactúen entre sí, tomando en cuenta la diversidad de estructuras familiares, su realidad, como explotar al máximo sus

calidades, para fortalecer la dinámica del vínculo afectivo – rendimiento académico.

ANEXOS

ANEXO 1

Cuestionario de frases incompletas (PRE-TEST Y POST-TEST)

Instrucciones: A continuación se te presentan una serie de frases, LEE cuidadosamente y contesta con tus propias palabras, NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS. La información que escribas será tomada de manera confidencial...

1. Siento que mi padre raras veces _____
2. Cuando tengo mala suerte _____
3. Si estuviera encargado _____
4. Las personas que están sobre mi _____
5. Creo que un verdadero amigo _____
6. Cuando era niño (a) _____
7. Mi idea de la mujer (hombre) perfecta _____
8. Cuando ve a una mujer y un hombre juntos _____
9. Comparada con los demás de las familias, la mía _____
10. Mi madre _____
11. Haría cualquier cosa por olvidar la vez que _____
12. Si mi padre tan solo _____
13. Siento que tengo habilidad para _____
14. Sería perfectamente feliz si _____
15. La mayoría de mis amigos no saben que tengo miedo de _____
16. No me gusta la gente que _____
17. Pienso que la mayoría de los muchachos (as) _____
18. Yo creo que la vida matrimonial es _____
19. Mi familia me trata como _____
20. Mi madre y yo _____
21. Mi más grande error fue _____
22. Desearía que mi padre _____
23. Quisiera perder el miedo de _____
24. La gente que más me agrada _____
25. Si fuera niño(a) otra vez _____
26. Creo que la mayoría de los hombres _____
27. La mayoría de las familias que conozco _____
28. Creo que la mayoría de las madres _____
29. Cuando era más joven me sentía culpable de _____
30. Siento que mi padre es _____
31. Lo que más quiero en la vida _____
32. Cuando no estoy, mis amigos _____
33. Lo menos que me gusta de los hombres(mujeres) _____
34. Cuando era niño mi familia _____
35. Me agrada mi madre pero _____

😊iiiiiiGRACIAS!!!!!!😊

ANEXO 2

PLANEACIÓN DEL TALLER

TEMA: “MEJORES PADRES – MEJORES HIJOS”

➤ **Objetivo general**

Proporcionar a los padres de familia por medio de la Terapia Racional Emotiva herramientas para crear y/o fortalecer el vínculo afectivo Padre – Hijo.

➤ **Objetivos específicos**

- ✓ Definir el rol que juegan los padres respecto con sus hijos
- ✓ Descubrir las creencias “irracionales” que tienen los padres respecto a su vida diaria
- ✓ Ayudar a los padres de familia a comprender que las creencias “irracionales” que causan sus problemas (familiares y personales)
- ✓ Ayudar a los padres de familia a vivir más tiempo minimizando sus problemas emocionales
- ✓ Moderar las creencias irracionales y de esa manera crear las emociones apropiadas
- ✓ Formular metas realistas

CONDICIONES DEL TALLER

- ✓ **Horario:** 5 pm a 6 pm
- ✓ **Día:** Lunes y Viernes
- ✓ **Lugar:** Instalaciones de la preparatoria anexa a la normal de Amecameca (Sala audiovisual)
- ✓ **Duración:** 60 minutos
- ✓ **Sesiones:** 14 sesiones en total
- ✓ **Grupo:** 50 padres de familia (sus hijos deben asistir a la escuela antes mencionada) preferentemente los alumnos deberán tener bajo rendimiento y serán del turno matutino.

PLANEACIÓN DEL TALLER POR SESIÓN

- **ACTIVIDAD I**

TEMA: Aplicación del test sacks

OBJETIVO: Conocer el vínculo afectivo que existe entre padres e hijos

DURACIÓN: 60 minutos

MATERIAL: Copias del test sacks y lápices

Actividades	Descripción
1. Presentación	1. De la evaluadora y en general de lo que se trabajara dentro el taller
2. Reglas del taller	2. Se dará a conocer las reglas generales del taller, tanto para los alumnos como para sus padres, así como sus beneficios.
3. Aplicación del test	3. Aplicación del TEST SACKS DE FRACES INCOMPLETAS (PRETEST) para exploración del problema de la población

- **ACTIVIDAD II**

TEMA: INTRODUCCION AL TALLER

OBJETIVO: Emerger al grupo dentro del taller, resolviendo dudas y exponiendo algunos de los beneficios que se obtendrán al final del taller. Así como una exposición de las ideas irracionales que se han ido creando.

DURACIÓN: 60 Minutos

MATERIAL: Cañón, USB, laptop

Actividades	Descripción
1.- Presentación a los padres de familia	1.- Se realizara una presentación tanto de la evaluadora como del grupo en general, así como de lo que se trabajara dentro del taller y sus beneficios al final de este.
2.- Reglas del taller	2.- Se darán a conocer las reglas del taller, lo que está permitido y lo que no,
3.- Dinámica para romper el hielo “me acuerdo de...”	3.- Presentación de forma general, “Mi nombre es.... el de ella o él es.... y a ella o él le agrada...”
4.- Exposición de creencias irracionales	4.- Exposición de ideas irracionales de acuerdo a la terapia racional emotiva. NOTA: Traer una lista de ideas irracionales que ellos tienen.

• **ACTIVIDAD III**

TEMA: NO TODO LO QUE BRILLA ES ORO

OBJETIVO: Exponer y brindar información sobre la premisa “No todo lo que hago debe ser aprobado por los demás”

DURACIÓN: 60 minutos

MATERIAL: Laptop, cañón, USB, hojas blancas, lápiz, goma, sacapuntas

Actividades	Descripción
1.- Revisión de tarea 2.- Explicación de premisas escritas 3.- Exposición de la premisa “No todo lo que hago debe ser aprobado por los demás” 4.- Sesión de preguntas 5.- Ejercicios en casa	1.- Revisar y exponer las ideas irracionales que hayan escrito. 2.- Dar una explicación rápida y concisa de cómo afectan la ideas irracionales en la vida individual y familiar 3.- Exposición de la premisa no todo lo que hago debe ser aprobado por los demás, desde el punto de vista de la terapia racional emotiva. 4.- Cada sesión tendrá 10 minutos para preguntas, dudas y comentarios que pudieran surgir. 5.- Cada sesión tendrá una tarea como mínimo para realizarlas en casa.

• **ACTIVIDAD IV**

TEMA: VALGO POR LO QUE SOY, NO POR LO QUE CONSIGO

OBJETIVO: Exponer y brindar información sobre la premisa “Tengo que ser competente en todos los aspectos de mi vida, para poder considerarme una persona de valor”

DURACIÓN: 60 minutos

MATERIAL: Laptop, cañón, USB, hojas blancas, lápiz, goma, sacapuntas

Actividades	Descripción
1.- Revisión de tarea 2.- Exposición de la premisa “Tengo que ser competente en todos los aspectos de mi vida, para poder considerarme una persona de valor” 3.- Audio “Necesito amarme” 4.- Sesión de preguntas 5.- Ejercicios en casa	1.- Revisar y exponer la primera idea irracional en su lista de ideas irracionales y explicar cómo cambiaron esa idea a una idea racional. 2.- Exposición de la premisa “Tengo que ser competente en todos los aspectos de mi vida, para poder considerarme una persona de valor” 3.- Audio “necesito amarme” para realizar una reflexión sobre la premisa ya descrita anteriormente. 4.- Cada sesión tendrá 10 minutos para preguntas, dudas y comentarios que pudieran surgir. 5.- Cada sesión tendrá una tarea como mínimo para realizarlas en casa.

• **ACTIVIDAD V**

TEMA: MI PENSAR NO SIEMPRE ES EL ACTUAR DE LOS DEMAS

OBJETIVO: Exponer y brindar información sobre la idea irracional “Ciertas personas son malas, perversas y ruines y deben ser severamente castigadas y penalizadas”.

DURACIÓN: 60 minutos

MATERIAL: Laptop, cañón, USB, hojas blancas, lápiz, goma, sacapuntas, libro “arte de no amargarse la vida”

Actividades	Descripción
1.-Revisión de tarea 2.-Exposición de la tercera idea irracional. 3.-Lectura en forma de reflexión del cuento “La historia del conductor alterado” 4.-Sesion de preguntas 5.-Ejercicios en casa	1.- Exponer de qué manera les ayudo la segunda premisa. 2.- Exposición de la idea irracional “Ciertas personas son malas, perversas y ruines y deben ser severamente castigadas y penalizadas”. 3.- Se leerá un cuento en forma de reflexión del autor Rafael Santandreu “El arte de no amargarse la vida” 4.- Cada sesión tendrá 10 minutos para preguntas, dudas y comentarios que pudieran surgir. 5.- Cada sesión tendrá una tarea como mínimo para realizarlas en casa.

• **ACTIVIDAD VI**

TEMA: ES TERRIBLE Y CATASTROFICO QUE LAS COSAS NO FUNCIONEN COMO A UNO LE GUSTA

OBJETIVO: Exponer y brindar información sobre la idea irracional “Es tremendamente horroroso que las cosas no nos salgan tan perfectas como desearíamos que salieran”.

DURACIÓN: 60 minutos

MATERIAL: Laptop, cañón, USB, espejos

Actividades	Descripción
1.-Revisión de tarea 2.-Exposición de la cuarta idea irracional. 3.-Actividad “El perfeccionismo” 4.-Sesion de preguntas 5.-Ejercicios en casa	1.-Exponer de qué manera les ayudo la tercer premisa. 2.-Exposicion de la idea irracional “Es tremendamente horroroso que las cosas no nos salgan tan perfectas como desearíamos que salieran”. 3.-Cada una de las personas se verá al espejo y comenzaran observando cada una de las imperfecciones físicas, después pasaran a las imperfecciones emocionales y se perdonaran por cada una de ellas. 4.-Cada sesión tendrá 10 minutos para preguntas, dudas y comentarios que pudieran surgir. 5.-Cada sesión tendrá una tarea como mínimo para realizar en casa.

• **ACTIVIDAD VII**

TEMA: EN MIS MANOS ESTA CONTROLAR MIS REACCIONES EMOCIONALES

OBJETIVO: Exponer y brindar información sobre la idea irracional “La infelicidad humana se debe a causas externas y nosotros no tenemos capacidad para controlar nuestras emociones perturbadoras”.

DURACIÓN: 60 minutos

MATERIAL: Laptop, cañón, USB, grabadora con entrada USB

Actividades	Descripción
1.-Revisión de tarea 2.-Exposición de la quinta idea irracional. 3.-Reconocimiento y meditación de cada una de las emociones que tiene los sujetos así como de música de relajación “olas del mar” 4.-Sesion de preguntas 5.-Ejercicios en casa	1.-Exponer de qué manera les ayudo la cuarta premisa. 2.-Exposicion de la idea irracional “La infelicidad humana se debe a causas externas y nosotros no tenemos la capacidad para controlar nuestras emociones perturbadoras”. 3.-Con el paso del tiempo los sujetos van aprendiendo a conocerse, en esta etapa podrán reconocer las emociones que en ese momento les aqueja y podrán controlarla con técnicas que le darán a conocer así como música para ayudar a que esto tenga mayor efecto. 4.-Cada sesión tendrá 10 minutos para preguntas, dudas y comentarios que pudieran surgir. 5.-Cada sesión tendrá una tarea como mínimo para realizar en casa.

• **ACTIVIDAD VIII**

TEMA: EL MIEDO NO ME PARALIZA

OBJETIVO: Exponer y brindar información sobre la idea irracional “Todas aquellas personas situaciones amenazantes o que nos pueden dar grandes preocupaciones o traernos conflictos, deben ser evitados a cualquier precio”.

DURACIÓN: 60 minutos

MATERIAL: Laptop, cañón, USB, grabadora con entrada USB

Actividades	Descripción
1.-Revisión de tarea. 2.-Exposición de la sexta idea irracional. 3.-Conocer y poder afrontar los miedos con la técnica “como vencer el miedo” así como con música de meditación. 4.-Sesion de preguntas 5.-Ejercicios en casa	1.-Exponer de qué manera les ayudo la quinta premisa. 2.-Exposicion de la idea irracional “Todas aquellas situaciones amenazantes o que nos pueden dar grandes preocupaciones o traernos conflictos, deben ser evitados a cualquier precio”. 3.- Al conocer y reconocer cada una de sus ideas irracionales podrán vencer el miedo a cada situación amenazante y esto se podrá afrontar con la técnica “como vencer el miedo” técnicas que se le darán a conocer con ayuda del tema. 4.-Cada sesión tendrá 10 minutos para preguntas, dudas y comentarios que pudieran surgir. 5.-Cada sesión tendrá una tarea como mínimo para realizar en casa

• **ACTIVIDAD IX**

TEMA: ESTA EN MIS MANOS EL PODER RESOLVER MIS CONFLICTOS

OBJETIVO: Exponer y brindar información sobre la idea irracional “Es mucho más fácil evitar dificultades y responsabilidades que afrontarlas”

DURACIÓN: 60 minutos

MATERIAL: Laptop, cañón, USB, hojas blancas, lápiz, goma, sacapuntas

Actividades	Descripción
1.-Revisión de tarea 2.-Exposición de la séptima idea irracional. 3.- Aprender a vivir responsablemente	1.-Exponer de qué manera les ayudo la sexta premisa. 2.-Exposición de la idea irracional “Es mucho más fácil evitar dificultades y responsabilidades que afrontarlas” 3.- Apuntar cada frase en un papel e ir escribiendo entre cinco y diez finales diferentes, escribiendo lo primero que nos venga a la cabeza. Una vez que se haya llenado todo, se revisara lo que se escribió y hará una reflexión sobre ello.
4.-Sesion de preguntas 5.-Ejercicios en casa	4.-Cada sesión tendrá 10 minutos para preguntas, dudas y comentarios que pudieran surgir. 5.-Cada sesión tendrá una tarea como mínimo para realizar en casa

• **ACTIVIDAD X**

TEMA: CONFIO EN MI Y SOY INDEPENDIENTE

OBJETIVO: Exponer y brindar información sobre la idea irracional “Uno debe ser siempre dependiente de los demás y tener alguien más fuerte en quien pueda confiar”

DURACIÓN: 60 minutos

MATERIAL: Laptop, cañón, USB, hojas blancas, lápiz, goma, sacapuntas

Actividades	Descripción
1.-Revisión de tarea 2.-Exposición de la octava idea irracional. 3.- Aprender a ser independiente	1.-Exponer de qué manera les ayudo la séptima premisa. 2.-Exposición de la idea irracional “Uno debe ser siempre dependiente de los demás y tener alguien más fuerte en quien pueda confiar” 3.- Realizar una lista sobre las cosas que realizamos con dependencia y explicar que una persona racional se esfuerza por mantener autonomía y responsabilidad en sus decisiones, sin negarse a buscar o aceptar ayuda cuando lo estima conveniente
4.-Sesion de preguntas 5.-Ejercicios en casa	4.-Cada sesión tendrá 10 minutos para preguntas, dudas y comentarios que pudieran surgir. 5.-Cada sesión tendrá una tarea como mínimo para realizar en casa

• **ACTIVIDAD XI**

TEMA: HAY QUE DEJAR EL PASADO ATRÁS

OBJETIVO: Exponer y brindar información sobre la idea irracional “Nuestras experiencias y eventos del pasado son los que determinan nuestra conducta presente; no podemos nunca librarnos de la influencia del pasado”

DURACIÓN: 60 minutos

MATERIAL: Laptop, cañón, USB, hojas blancas, lápiz, goma, sacapuntas

Actividades	Descripción
1.-Revisión de tarea 2.-Exposición de la novena idea irracional. 3.- Realizar el cuento de mi vida 4.-Sesion de preguntas 5.-Ejercicios en casa	1.-Exponer de qué manera les ayudo la octava premisa. 2.-Exposicion de la idea irracional “Nuestras experiencias y eventos del pasado son los que determinan nuestra conducta presente; no podemos nunca librarnos de la influencia del pasado”. 3.- Realizar un cuento acerca de lo que le ha ocurrido en nuestro pasado para posteriormente aprender a dejar esto atrás. 4.-Cada sesión tendrá 10 minutos para preguntas, dudas y comentarios que pudieran surgir. 5.-Cada sesión tendrá una tarea como mínimo para realizar en casa

ACTIVIDAD XII

TEMA: CADA UNO CON SU VIDA

OBJETIVO: Exponer y brindar información sobre la idea irracional “Deberíamos preocuparnos mucho por los problemas y trastornos de otras personas”

DURACIÓN: 60 minutos

MATERIAL: Laptop, cañón, USB, grabadora con entrada USB

Actividades	Descripción
1.-Revisión de tarea 2.-Exposición de la décima idea irracional. 3.- Cambiar de idea irracional a idea racional, así como el ejercicio ¡aprendo a despreocuparme por lo despreocupante” 4.-Sesion de preguntas 5.-Ejercicios en casa	1.-Exponer de qué manera les ayudo la novena premisa. 2.-Exposicion de la idea irracional “Deberíamos preocuparnos mucho por los problemas y trastornos de otras personas”. 3.- Convertir la décima idea irracional en una idea racional, además de ayudar a afrontar esta idea con un ejercicio de relajación en donde aprenderán a respirar y a tener ideas imaginativas en donde sustituyan la idea irracional por una imagen de su agrado para después pasar a una idea racional. 4.-Cada sesión tendrá 10 minutos para preguntas, dudas y comentarios que pudieran surgir. 5.-Cada sesión tendrá una tarea como mínimo para realizar en casa

- **ACTIVIDAD XIII**

TEMA: MI CARCEL SON MIS PROPIOS PENSAMIENTOS

OBJETIVO: Exponer y brindar información sobre la idea irracional “Siempre hay una solución única y perfecta para cada problema, y esta es la que debemos encontrar o de lo contrario fracasaremos”

DURACIÓN: 60 minutos

MATERIAL: Laptop, cañón, USB, grabadora con entrada USB

Actividades	Descripción
1.-Revisión de tarea 2.-Exposición de la décima primera idea irracional. 3.-Leer una reflexión sobre el fracaso y realizar una dinámica imaginativa junto con música de relajación. 4.-Sesion de preguntas 5.-Ejercicios en casa	1.-Exponer de qué manera les ayudo la décima premisa. 2.-Exposicion de la idea irracional “Siempre hay una solución única y perfecta para cada problema y esta es la que debemos encontrar, o de lo contrario fracasaremos”. 3.-Contar la historia de KFC para la motivación con música de relajación de fondo y darse cuenta que no todo debe ser perfecto así como realizar una técnica imaginativa para contra atacar la idea irracional. 4.-Cada sesión tendrá 10 minutos para preguntas, dudas y comentarios que pudieran surgir. 5.-Cada sesión tendrá una tarea como mínimo para realizar en casa

- **ACTIVIDAD XIV**

TEMA: EL FINAL HA LLEGADO

OBJETIVO: Exponer y brindar información

DURACIÓN: 60 minutos

MATERIAL: Laptop, cañón, USB, hojas blancas, lápiz, goma

Actividades	Descripción
1.-Revisión de tarea 2.-Enseñar a cambiar ideas irracionales con la técnica ABC 3.-Sesion de preguntas 4.-Ejercicio de terminación del taller	1.-Exponer de qué manera les ayudo la décima primera premisa. 2.-Describir y enseñar la técnica del ABC de Albert Ellis y llevar a cabo ejemplos para fortalecer esta técnica. 3.-Cada sesión tendrá 10 minutos para preguntas, dudas y comentarios que pudieran surgir. 4.-Dar gracias por la participación y realizar la técnica “la vida es dulce” en donde por cada acierto de ideas racionales que den como sugerencia se le da una mordida al chocolate que previamente se les obsequio.

TALLER:

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

FECHA	ACTIVIDAD	TIEMPO
24 – abril – 2017	Introducción al taller	60 Minutos
26 – abril – 2017	No todo lo que brilla es oro	60 Minutos
28 – abril – 2017	Valgo por lo que soy, no por lo que consigo	60 Minutos
2 – mayo – 2017	Exposición de la tercera idea irracional	60 Minutos
4 – mayo – 2017	Es terrible y catastrófico que las cosas no funcionen como a uno le gusta	60 Minutos
8 – mayo – 2017	En mis manos esta controlar mis reacciones emocionales	60 Minutos
11 – mayo – 2017	El miedo no me paraliza	60 Minutos
16 – mayo – 2017	Exposición de la séptima premisa	60 Minutos
18 – mayo – 2017	Confío en mí y soy independiente	60 Minutos
22 – mayo – 2017	Hay que dejar el pasado atrás	60 Minutos
24 – mayo – 2017	Exposición de la décima premisa	60 Minutos
26 – mayo – 2017	Mi cárcel son mis propios pensamientos	60 Minutos
29 – mayo – 2017	El final ha llegado	60 Minutos

NOTA: Todas las actividades empezarán puntualmente en el horario de las 5:00 P.M, el material que sea utilizado por los participantes será otorgado por la evaluadora sin costo alguno, la revisión de trabajos y tareas es periódica conforme avancen las sesiones. Total de horas del taller 840 minutos.

BIBLIOGRAFIA

- Ainsworth M. (1979). Apego de madre – bebe. American psychologist. Vol. 215. Pag. 80-92.
- Ainsworth M. y Bell S. (1970). Apego, exploración y separación, ilustrados a través de la conducta de niños de un año en una situación extraña. Lecturas de psicología del niño. Vol. 1, Madrid: Ed. Alianza.
- Ainsworth M., Blehar M., Waters E. y Wall S. (1978). Patrones de apego: Estudio psicológico de una extraña situación. Nueva Jersey: Ed Erlbaum.
- Allen y Land (1999). Manual de teoría e investigación sobre el apego: Apego en la adolescencia. Nueva York: Ed. Guilford.
- Alves L. (1990). Compendio de didáctica general. Buenos Aires: Kapeluz.
- Art y Rohana S. (2011). Nadie da lo que no tiene. Argentina: Ed. A+S
- Artola A. y Pizzi R. (2000). La familia en la sociedad plurista. Argentina: Edit. Espacio.
- Attie T. (2004). Los fracasos escolares. Revista psicología. Vol. 1. Pag. 2-15.
- Ausebel D., Novak J., y Hanesia H. (2009). Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo. México .Ed. Trillas.
- Barceló E., Levuis S. y Moreno M. (2006). Funciones ejecutivas en estudiantes que presentan bajo y alto rendimiento académico. Revista psicológica del caribe. Vol. 18. Pag. 109 -138.
- Becerril E. y Álvarez L. (2012). La teoría del apego en las diferentes etapas de la vida. Los vínculos afectivos que establece el ser humano para la supervivencia (Trabajo de grado) Universidad de Cantabria: España.
- Berryman J. (1994). Psicología del desarrollo. México: Ed. El manual Moderno.
- Bischof L. (2007). Interpretación de las teorías de la personalidad. México: Ed. Trillas.
- Blatt J. y Levy K. (2003). Teoría del apego. Psicoanálisis. Desarrollo de la personalidad y psicopatología. Psychoanalytic Inquiry. Vol. 23. Pag.102-150
- Bloch M. (1984). Tratado de psicología del niño. Desarrollo afectivo y moral. Madrid: 3ra edición, Ed. Morata
- Bowlby J. (1979). Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida. Madrid: Ed. Morata.
- Bowlby J. (1983). La pérdida (El apego y la Pérdida). Barcelona: Ed. Paidós.
- Bowlby J. (1985). La separación (El apego y la Perdida II). Barcelona: Ed. Paidós.
- Bowlby J. (1988). Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría del apego. Barcelona: Ed. Paidós.
- Bowlby J. (1989). Una base segura. Barcelona: Ed. Paidós.

- Bowlby J. (1993). El vínculo Afectivo. Barcelona: 1ra Edición, Ed. Paidós.
- Bowlby, J. (1986). Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida. Madrid: Ed. Morata.
- Bricklin P. (1981). Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar. México: Ed. Pax.
- Calesso M. (2007). Vínculo afectivo y estrés en la maternidad adolescente: Un estudio con metodología combinada (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. España.
- Cantón J. D. (2000). Apego y competencia social. Madrid: Ed. Alianza.
- Carlson E. (1998). Un estudio prospectivo longitudinal de apego desorganizado. Rev. Child Development. Vol.69. Pag.107-129.
- Cassidy y Marvin. (1991). Organización del apego en niños de tres y cuatro años de edad: Revista Coding Guidelines.
- Cervantes M. (2004). Aspectos psicosociales de las familias de niños con problemas escolares. Revista psicología. Vol. 1 Pág. 24 – 27.
- Chavez A. (2005). Albert Ellis: La vida y obra de un terapeuta cognitivo. Revista de psicología.
- Coll C. (1996). Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Ed. Alianza.
- Contreras K. Caballero C., Palacios J y Pérez A. (2008) Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios. México: Ed. Aljibe.
- Cozby P. (2005) Método de investigación del comportamiento. Mexico: Ed. Mc Graw-Hill,
- Dallal y Castillo E. (1997). Caminos del desarrollo psicológico: De lo prenatal al primer año de vida. México, DF: Ed. Plaza y Valdez.
- Dentici O. (1975). El problema del rendimiento escolar. Barcelona: Ed. Heder.
- Dryden W y Ellis A. (1989). Práctica de la Terapia Racional Emotiva. España: Ed. Desclee de brouwer.
- Elizalde A. y Hopenhayn M. (1986). Desarrollo a escala humana, una opción para el futuro. Santiago de Chile: Ed. ETSAM.
- Ellis A. y Abrahms E. (1986). Terapia Racional – Emotiva (TRE).México: Ed. Pax.
- Ellis A. y Grieger R. (1990). Manual de terapia Racional-Emotiva Volumen 2. España: Desclee de brouwer.
- Fernández O., Luquez P. y Leal E. (2010). Procesos socio-afectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el ámbito escolar. Revista Telos. vol. 12. Pag. 63-78.
- Fonagy P. (1999). Persistencias Transgeneracionales del apego: Una nueva teoría. Revista Apertura psicoanalíticas. Vol. 3.
- Fuentes B. (1989). Conocimiento y formación del adolescente. México: Ed. Continental.
- García I. (2000). La integración educativa en el aula regular, principios, finalidades y estrategias. México: SEP.

- Gautier R. y Boeree G. (2006). Teorías de las personalidades: una selección de los mejores autores del siglo XX. México: Universidad Iberoamericana.
- Goleman D. (2000). La práctica de la inteligencia emocional. Barcelona: Ed. Kairós.
- Gonzales M. (1982). Incidencia del entorno socioeconómico sobre la marcha académica del alumno. Revista educación en México.
- Grinder R. (1992). Significado psicológico e identidad en adolescentes. México: Ed. Limosa.
- Hernández R., Fernández C. y Baptista P. (2006). Metodología de investigación. México: Ed. McGraw-Hill, 4^{ta} edición.
- Hilburn C. (1996). Archivos adjuntos de los adolescentes y los padres de familia de resolución de problemas estilos. Proceso familiar. Vol. 35. Pág. 57 – 82.
- Hollon S., DeRubeis R., Shelton C., Amsterdam D., Salomon M., O'Reardon P. y Cols. (2005). Prevención de la recaída después de la terapia cognitiva vs medicamentos en la depresión moderada a grave. Archivos de Psiquiatría General. Vol. 62. Pág. 417-422.
- Hurlock E. (1990). Psicología de la adolescencia. Buenos Aires: Ed Paidós.
- Izard, C. (2009). Teoría e investigación de la emoción: puntos culminantes, preguntas sin respuesta, y ediciones emergentes. Revista psicología. Vol. 60, Pag.1-25.
- Jiménez M. (2000). Competencia Social: Intervención preventiva en la escuela: infancia y saciedad, Revista de estudios. México D.F.: Dialnet.
- Juárez J. (2003). Valores de cada día. Venezuela: Ed. Paulinas.
- Lane R. y Nadel L. (2000). Neuroscencia cognitiva de la emoción. Nueva York: Oxford Universidad.
- Latirgue Teresa & Vives Juan. (1994). Guía para la detección de alteraciones en la formación del vínculo materno-infantil durante el embarazo. México: Universidad Iberoamericana.
- Lazarus R. (1991). Emoción y adaptación. Nueva York: Oxford Universidad.
- Main Mary. (2001). Las categorías organizadas del apego e el infante, en el niño y en el adulto: Atención flexible versus inflexible, bajo estrés relacionado con el apego. 2016. Journal of the American Psychoanalytic Association. Sitio Web: <http://www.aperturas.org>
- Manonni M. (1965). La entrevista con el psicoanalista. Argentina: Ed. Gedisa.
- Marrone M. y Diamont Nicola. (2001). La teoría del apego: Un enfoque actual. Madrid: Ed. Psimatica.
- Maslow A. (1943). Teoría de la motivación humana. Psychological Review.
- Moreno T. (2004). La atención de problemas académicos en los estudiantes; reflexiones y estrategias. Revista Zona Próxima. Recuperado en julio 2016 de <http://www.redalyc.org/pdf/853/85300506.pdf>

- Muñoz J. (2009). La importancia de la socialización en la educación actual. Revista digital innovación y experiencias educativas. Vol. 14. Pág. 4-9.
- Navarro Rubén. (2003). El rendimiento académico, concepto, investigación y desarrollo. Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y cambio en educación. Recuperado en Marzo 2016, de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55110208>.
- Navas R. (1981). Revista latinoamericana de Psicología. Vol. 13.
- Newman B. y Newman P. (1991). Manual de psicología infantil. vol I: Ed. Ciencia y Tecnología.
- Noguez S. (2002). El desarrollo potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein en revista electrónica de Investigación Educativa. Recuperado en Junio de 2017 de <http://redie.vabc.mx>.
- Oldham, John. (2007). tratado de los trastornos de la personalidad. España: Ed. Masson.
- Otero Valentín. (1997). Los adolescentes ante el estudio: causas y consecuencias del rendimiento académico. Madrid: Ed. Fundamentos.
- Palacios J. (1998). Familia y Desarrollo humano. España: Ed. Alianza.
- Parra V. y María Luisa (2005). Comunicación entre la escuela la familia. México: Ed. Paidós.
- Pearson G. (1973). La adolescencia y el conflicto de las generaciones. Buenos Aires.Ed. Siglo XXI.
- Pichon-Riviere. (1980). Teoría del vínculo. Buenos Aires: Ed Nueva visión.
- Plutchick, R. (2002). Emociones y vida: perspectivas desde la psicología, la biología y la evolución. Washington: American Psychological Association.
- Reidl L. y Jurado S. (2006). Culpa y vergüenza: caracterización psicológica y social, México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Repetur K. y Quezada L. (2005). Vínculo y desarrollo psicológico: La importancia de las relaciones tempranas. Revista Digital Universitaria. Vol. 6. Pág. 3-15.
- Reyes Y. (2003). Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Mayor de San Marcos: Extraído de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Salud/Reyes_T_Y/T_completo.pdf
- Rivera J. (2003). Las emociones y el bajo rendimiento académico. Ensayo: UNAM.
- Rodrigo M. y Palacios J. (1998). Familia y desarrollo humano. Madrid: Ed. Alianza.
- Rogers C. (2003). El proceso de convertirse en persona. México: Ed. Paidós.
- Saad E. (2000). Programa de facultamiento a padres para promover la autodeterminación de sus hijos con discapacidad intelectual. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Sánchez J. y Hernández L. (1992). La relación con el padre como factor de riesgo psicológico en México. *Revista Mexicana de psicología*. Vol. 9. Pag. 27 – 34.
- Scherer K. (2004). Los sentimientos integran la representación central de la organización de la respuesta impulsada por la evaluación en la emoción. *Ámsterdam: Ed. Sentimientos y emociones*.
- Solloa G. (2004). Bajo rendimiento académico ¿Es un problema de aprendizaje o un problema emocional? *Revista psicología*. Volumen 1. Pag. 19-23.
- Spínola H. (1990). Rendimiento académico y factores psicosociales. *Revista Paraguaya de Sociología*. vol. 78.
- Spitz R. (1945). Una teoría genética de campo sobre la formación del yo: Sus implicaciones en la patología. México.: Ed. F. C. E.
- Steinberg L., Mounts N., Lamborn S. y Dornbusch S. (1991). Autorización de los padres y el ajuste adolescente a través de nichos ecológicos variados. *Journal of Research on Adolescence*. Vol. 1. Pág. 19-36.
- Toledo M. (1999). El traspaso escolar, una mirada al aula desde el sujeto. México: Ed. Paidós.
- Trujillo M. y Martín S. (2010). *Desarrollo socio afectivo*. España: Ed. Editex.
- Urrici E. (1984). *El mundo del adolescente*. Buenos Aires: Ed. Ultramar.
- Vecina M. (2006). Emociones positivas. *Revista papeles del psicólogo*. Vol. 27. Pág.9-17.
- Vigotsky L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Ed. Crítica.
- Wildlocher D. (2004). *Sexualidad infantil y apego*. México. Ed. Siglo XXI.