

318525
3
20j



UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

ESCUELA DE PSICOLOGIA

con estudios incorporados a la
Universidad Nacional Autónoma
de México

1976 - 1981

FALLA DE ORIGEN

**"EL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR EN NIÑOS DE
6 A 12 AÑOS DE EDAD POR FACTORES
EMOCIONALES"**

T E S I S

**Que para obtener el Título de
LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

p r e s e n t a

CECILIA DEL RIO SOTO

**ASESOR DE TESIS:
LICENCIADO ANABELL PAGAZA ARROYO**

México, D. F.

1995



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 está 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.

**A mis padres,
quienes siempre
quisieron ver la
culminación de este
trabajo.**

**A mis asesores: Pita,
Anabell, Marcela y
David, por sus valiosos
consejos.**

**A Rocío, por su
motivación y apoyo a lo
largo de la realización
de este proyecto.**

INDICE

	Página
Resumen	4
Introducción	5
Justificación	16
capítulo 1. Desarrollo emocional del niño de 6 a 12 años	18
1.1. Las emociones en el niño	20
1.1.1. Cómo se desarrollan	20
1.1.2. Características de las emociones	23
1.1.3. Formas emocionales más comunes del niño	25
1.2. Desarrollo emocional del niño según Erik Erikson	33
1.2.1. Esbozo biográfico de Erikson	33
1.2.2. Supuestos fundamentales	35
1.2.3. Concepto de desarrollo	39
Capítulo 2. Desarrollo cognoscitivo del niño de 6 a 12 años	44
2.1 Desarrollo cognoscitivo del niño según Piaget	45
2.1.1. Esbozo biográfico de Piaget	45
2.1.2. Conceptos básicos de su teoría	45
2.1.3. Etapas del desarrollo cognoscitivo en el niño	49
2.2. Desarrollo cognoscitivo del niño según Bourjade	53
2.2.1. Conceptos básicos de su teoría	53
Capítulo 3. Desarrollo de la percepción visomotora del niño de 6 a 12 años	56
3.1. Concepto de percepción	57
3.2. Desarrollo de la percepción en el niño	59
3.3. Factores emocionales y su repercusión en el aprendizaje	63
Capítulo 4. Bajo rendimiento escolar	66
Capítulo 5. Metodología	83
5.1 Introducción	83
5.2. Objetivo	83
5.3. Planteamiento del problema	84
5.4. Formulación de Hipótesis	84
5.4.1. Hipótesis nula	84
5.4.2. Hipótesis alterna	85
5.5. Variables	85
5.5.1. Variable independiente	85
5.5.2. Variable dependiente	85
5.5.3. Definición conceptual	85
5.5.4. Definición operacional	86

5.6.	Selección de la muestra	88
5.6.1.	Criterios de inclusión	88
5.6.2.	Criterios de exclusión	88
5.6.3.	Criterios de eliminación	88
5.7.	Tipo de muestreo	89
5.8.	Tipo de estudio	89
5.9.	Nivel de Investigación	89
5.10.	Diseño de Investigación	90
5.11.	Instrumentos	90
5.12.	Procedimiento	92
5.13.	Análisis Estadístico	93
Capítulo 6.	Resultados	94
6.1.	Resultados sociodemográficos	94
6.2.	Resultados inferenciales	99
Capítulo 7.	Discusión	103
Conclusiones		105
imitaciones y sugerencias		105
ibliografía		112
Anexo		116

RESUMEN:

El presente estudio de investigación, pretendió comprobar que el bajo rendimiento de los niños en edad escolar, puede estar asociado a factores emocionales específicos, factores que han sido estudiados más detenidamente por B. Bricklyn y P. Bricklyn (1975), cuando se encuentra que la inteligencia del niño es normal o superior y su maduración en la coordinación visomotora es adecuada a su edad. Además, se investigó si estos factores eran más comunes en los niños que en las niñas.

Para ello, se analizaron las historias clínicas de varios niños para elegir 30 que cubrieran los requisitos de edad (6-12 años), que incluyeran evaluaciones de las siguientes pruebas psicológicas: Bender (Bender, 1938), el Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) (Wechsler, 1949), y el Test Proyectivo HTP, (Koch, 1957). Por lo tanto, el estudio fué no probabilístico porque los casos no se eligieron al azar sino con un interés específico.

El análisis de resultados sociodemográficos se llevó a cabo mediante la análisis de frecuencias, porcentajes, medias y desviación estándar. Los resultados inferenciales se analizaron mediante la prueba estadística χ^2 cuadrada, la cual demostró que no existen factores emocionales específicos que estén asociados al bajo rendimiento escolar; así como tampoco existen diferencias en el sexo. Por lo tanto, se aceptaron las hipótesis nulas.

INTRODUCCION

Para comprender mejor los factores que influyen para que un niño en edad escolar presente un bajo rendimiento escolar y de ahí poder justificar el objetivo de la presente investigación, se hizo primero una revisión bibliográfica del tema. Especialmente, se enfocó ésta a aquellos estudios a nivel de tesis de Licenciatura, de Maestría y/ o doctorado en Psicología y en Pedagogía así como en estudios del tema de carácter internacional y que todos éstos hubieran sido realizados en los últimos 15 años. En la investigación bibliográfica se encontró que se han realizado estudios interesantes acerca del tema, sobre todo a nivel de Licenciatura en el área de Psicología.

Posteriormente, se hizo una clasificación de los mismos de acuerdo a semejanzas en cuanto a posibles factores que pueden estar asociados al bajo rendimiento escolar. Esto, se realizó con la finalidad de ver cuántos de los mismos hablaban sobre factores emocionales, sin dejar de contemplar otros orígenes. Se trató de clasificar aquellos que en general cubrían los mismos márgenes de edad planteados en la presente investigación.

De todo este análisis, se desprendió lo siguiente:

Primero, se encontró que hay investigaciones que a priori descartaban posibles causas para que un niño presentara bajo rendimiento escolar, y se dejaban abiertos los resultados. Se mencionaron porque de alguna u otra manera, se encontraron y/o detectaron factores emocionales. Esto es, en dichas investigaciones se eligieron niños cuya inteligencia fuera normal o superior, que no presentaran problemas visomotores o problemas de aprendizaje.

Una de éstas, fué realizada por Cid González, S., (1980).

Esta persona, analizó 20 niños con bajo rendimiento escolar, con inteligencia normal y maduración adecuada en la coordinación visomotora, en edad de 6 a 10 años y sin importar grado escolar. Su hipótesis de trabajo fué que el bajo rendimiento escolar se debía a factores emocionales. Utilizó como instrumentos : WISC, Bender, CAT (forma animales) y GOODENOUGH.

Tomó como variables edad, sexo, grado escolar, nivel socio-económico, lugar de origen, número de hermanos, así como datos generales de los padres (edad, ocupación, escolaridad, tabaquismo y alcoholismo).

En sus conclusiones, sin embargo, se refirió más bien a si había o no diferencias entre niños y niñas que dieran un resultado diferente en el desarrollo emocional y no tomó en cuenta otros factores para análisis, sino solo los mencionó en los resultados como circunstancias que salieron a la luz.

Por ejemplo, dice en su discusión final: "...tanto las niñas como los niños que presentan bajo rendimiento escolar con una inteligencia promedio y maduración adecuada en la coordinación visomotora, tienen una imagen pobre de sí mismos al ser inseguros; son débiles, dependientes, temerosos, con necesidades de apoyo y afecto, aceptación y atención"(Cid González, S., 1980, p.p.15).

Por otro lado, también menciona algunos datos importantes acerca de los roles familiares:

"La madre será más afectuosa que el padre, que será más frustrante, castigador y rechazante por lo que medio ambiente lo percibirán frustrante, hostil, amenazante, privativo; y al sentir gran temor perderán y abandonarán la competencia y es ésta imagen pobre de sí mismos y la hostilidad familiar y del medio ambiente lo que causa sus problemas de aprendizaje." (Cid González, S., 1980, pp15)

Por lo tanto, se cree que Cid González encontró otras posibles causas del bajo rendimiento en los niños de 6 a 10 años de edad (factores emocionales como inseguridad, temor, etc. y roles familiares), pero que éstos solo fueron encontrados al azar y por lo tanto, no fueron analizados más detenidamente.

Gómez Tejeda, M del C (1977) es otra autora que en su tesis analizó los protocolos de Bender de 38 niños de 6 y 7 años de escuela oficial y nivel socio-económico bajo, para evaluar su madurez de percepción y su ajuste emocional, en base a un mismo protocolo (Koppitz, 1938). Es un estudio cuanti y cualitativo de calificación con niños que presentan problemas emocionales y niños sin problemas y en el que se pretendían encontrar diferencias en la percepción visomotora y en los indicadores emocionales.

En sus conclusiones, menciona que : "... los niños con problemas de aprendizaje mostrarán en el Bender una mayor incidencia de indicadores emocionales que los niños sin problemas emocionales".(Gómez Tejeda, M. del C., 1977, p.p.30). Por lo tanto, ella está concluyendo que sí existen factores emocionales, que pueden

ser detectados a través de un instrumento como es el Bender, cuando se encuentran niños con problemas de aprendizaje.

Como segunda clasificación, hay investigaciones que sí parten de un problema de aprendizaje para tratar de detectar causas. Por ejemplo, se encontró una investigación hecha por Batiz, G., (1985) donde se habla acerca de los niños que tienen problemas de aprendizaje. Aquí el autor dice que aún cuando la inteligencia de un niño sea normal, habrá una baja autoestima y que esto puede repercutir en su vida futura. En esto, concuerda con Bricklyn (1975), ya que en sus estudios dice que por lo menos en el 90 % de los escolares de bajo rendimiento, el mal se debe a tensiones emocionales o al enfrentamiento de conflictos debilitadores de su autoestima. Para enfatizar este estudio de Batiz, G. (1985), se vió que en sus conclusiones menciona que los niños con problemas de aprendizaje generalmente tienen problemas de personalidad.

Como tercera clasificación, están aquéllos autores que de alguna manera relacionan la dinámica familiar con las repercusiones en el aprendizaje. Uno de éstos, es de Alarcón Chávez, C. y Alvarez B., (1989). Investigaron cómo funciona la dinámica familiar y la ansiedad y vieron si estos factores predisponen el bajo rendimiento escolar de niños de primaria, pero solo en las materias de Español y Matemáticas. Encontraron que hay otras variables que influían como son intereses, hábitos de estudio, relación profesor-alumno, autoestima, problemas físicos y mentales, alimentación y variables de personalidad (introversión-extraversión).

Otro de ellos es de Arrieta Reyna M.G. y Esparza Pérez M.L. (1986). Es un estudio donde se revisan teorías con respecto a problemas de aprendizaje para posteriormente investigar la dinámica familiar en estos .

En sus conclusiones indican que "un niño muestra problemas de aprendizaje debido a que existen características desfavorables dentro de la familia" (OP CIT, 1986, pp 15).

Además, en sus conclusiones reportan que sí es significativo el papel de la familia para el desarrollo óptimo del niño.

Otra tesis semejante es de Martínez Cardona, R. y Aguirre Unzueta, M.A. (1987) . Ellas hacen un estudio exploratorio para conocer a un grupo de familias cuyos hijos presentaban problemas de aprendizaje. Usaron un cuestionario de Evaluación familiar y el "Family Interaction Aperception Test" (FIAT).

En sus conclusiones sugieren que sí existe una relación entre los problemas de aprendizaje de los niños y las características disfuncionales de las familias.

Algo semejante encontró Canales del Olmo, E.L. (1991) en su tesis de doctorado, donde analiza la relación familiar, el bajo rendimiento y el estilo de aprendizaje. Ella encontró que el bajo rendimiento no solo es causado en los niños por los malos hábitos de estudio y el nivel de inteligencia, sino también por la clase social (lo cual es una variable no muy estudiada), el tipo de cultura de la familia, las aspiraciones y expectativas de los padres, la estabilidad cultural paterna, el tamaño de la familia, así como los prejuicios de los profesores.

Relativo a este mismo tema de la familia, Dávila G.N. y Uzcanga P. , en una investigación realizada en 1980 acerca de cómo influye el ambiente familiar en los problemas de aprendizaje, dicen que éstos son causados por dificultades de tipo orgánico, dificultades de tipo emocional y factores de etiología mixta. El estudio fué realizado para obtener más datos del panorama familiar en niños que no presentaban datos de alteración orgánica y que sí tenían serios problemas de aprendizaje.

Se usó una técnica grupal (PDH, del Dr Harold Besseel, 1980) y en sus conclusiones da algunas características de las familias que tienen niños con problemas de aprendizaje. Estas características son: padre y/o madre ausente o parcialmente ausente; padre y/o madre con algún hábito vicioso; agresión abierta y/o encubierta.

Hay otro estudio (Durán Gómez, LMC, 1983) que llega a conclusiones semejantes a este anterior aunque la autora estudió los efectos del divorcio en el rendimiento escolar del adolescente. En una parte del mismo, dice textualmente: "Las inadaptaciones sociales y emocionales del niño tienden a inhibir el nivel de aprendizaje"(Durán Gómez, LMC, 1983, p.13).

Más adelante dice:

"Se ha demostrado a través de una serie de investigaciones la estrecha relación causal entre rendimiento escolar y medio ambiente. Así, los niños que tienen problemas y dificultades en la escuela, que repiten el año escolar o presentan inmadurez escolar, pertenecen a familias extremadamente grande o pequeñas, a familias afectadas de toda índole, que sufren dificultades económicas y sociales."(IBID, pp14)

Así, concluyó que en el bajo rendimiento escolar influyen causas exógenas y causas endógenas (fenómenos intelectuales, físicos y de personalidad) y da algunas recomendaciones para educar a estos niños.

Por último, hay una investigación más reciente (Esparza Zamudio, L,1990) que habla sobre las causas de bajo rendimiento escolar , mismas que concuerdan con otras investigaciones. Estas son:

De tipo orgánico

De tipo pedagógico y

De tipo emocional (frecuentemente ligadas al ambiente familiar)

Es un estudio comparativo sobre adolescentes de bajo rendimiento escolar y estudiantes de buen aprovechamiento, del mismo nivel escolar y socioeconómico.

Se analizó la percepción que cada uno tiene de su familia y se pretendió ver cómo la interacción familiar influía en el rendimiento escolar. Las conclusiones hablan acerca de la comunicación familiar, los modos de control de conducta, jerarquías, roles, límites, etc.

Como cuarta clasificación, están aquellos estudios donde se analiza el tipo de enseñanza como un factor que puede determinar y/o contribuir al bajo rendimiento escolar de los niños.

Acerca de esto, en estudios internacionales que abarcan cerca de 15 años, se encontró lo siguiente:

Roselle Miller y Otros (1981) investigaron, como continuación de los 3 años de educación elemental, los efectos de varias técnicas de desarrollo para púberes que presentaban problemas emocionales que causaban un bajo rendimiento escolar.

Los 58 sujetos elegidos, en cuya evaluación original no se encontraron evidencias de daños neurológicos funcionales, ni inteligencia subnormal, fueron sometidos a 4 tratamientos específicos dentro de sus salones normales de clase.

Estas técnicas, incluían un trato más personal del maestro hacia el joven, así como algunas estrategias específicas para mejorar sus relaciones sociales.

Se encontraron cambios significativos en la conducta social de ellos así como en la resolución de algunos problemas académicos a largo plazo.

En estos, su historia no indicaba daños cerebrales ni mínimos y en general eran chicos que recibían apoyo extraescolar.

No hubo diferencias significativas en el área académica de aquellos que en su historia personal había evidencias de hiperactividad, perseveración o alguna indicación de problemas de aprendizaje causados por una disfunción cerebral.

Otro estudio que se encontró relativo al tema, fué realizado por Dworkin H., P. y Otros (1981). Este habla sobre los resultados de un estudio de 21 niños que tenían problemas básicos en su desarrollo académico, en el cual se recomendó el uso de un programa de apoyo

escolar y parental y donde se vieron grandes avances de aquellos niños que tuvieron ambos apoyos.

Hay estudios que hablan también acerca de la necesidad de que los padres supervisen más la tarea para mejorar el rendimiento. Uno de estos, encontrado en el Journal of Learning Disabilities (Vol 27 Núm 8, Octubre 1994) habla acerca del interés de mejorar el bajo rendimiento escolar de algunos niños. Se encontró que en general esta sí es efectiva pero que también deben tomarse en cuenta las prioridades del estudiante, del grado escolar y de la atención de los padres. En general detectaron que sí hay un incremento del aprendizaje, una mejor comprensión, mejor capacidad para formar conceptos y procesar información, así como un mejoramiento en los hábitos de estudio; sin embargo, esto también ocasiona fatiga física y emocional, menor acceso a las relaciones sociales, más interferencia paterna y más necesidad de protección.

A esta misma conclusión han llegado otros investigadores como la realizada por Birnbaum B. (1989) en su disertación doctoral, misma que se menciona en bibliografía y Patzilt, K.E. (1991) en una investigación documental de niños que fueron estimulados a través de reforzamiento positivo cada vez que realizaban en forma adecuada su tarea de casa.

Acerca de las tareas de casa como instrumentos importantes en el aprendizaje, hay investigaciones como la de Foley, R.M. (1992); otros es de Sah, A. and Borland, J.H. (1989).

Ambos estudios llegaron a la misma conclusión: hubo un incremento significativo en el rendimiento escolar de los niños que fueron

reforzados en forma positiva al realizar en forma adecuada sus tareas (márgenes, limpieza, tarea completa, tiempo determinado).

Así mismo, hay estudios específicos para ver si el simple hecho de dejar tarea a los niños mejora su rendimiento escolar en forma significativa, como el de Walberb, H.J. (1991). Este autor por ejemplo, concluye que es importante la tarea en casa ya que actúa como reforzador casi inmediato del conocimiento, pero siempre y cuando se limite al conocimiento que se quiere incrementar y a que no se exceda de tiempo ya que solo ocasionaría fatiga .

En base a toda esta investigación preliminar, se puede observar que todos estos autores hablan de causas diversas que provocan un bajo rendimiento escolar, y algunas de ellas hablan de tipos específicos de personalidad.

Por lo tanto, la clasificación quedó así:

Primero: investigaciones donde la posible causa del bajo rendimiento escolar no está determinada a priori pero donde aparecen factores emocionales.

Segundo: Estudios donde hay niños con problemas de aprendizaje y donde se quisieron detectar rasgos emocionales a través de un instrumento como el Bender (Bender, 1938).

Tercera: Dinámica familiar y su repercusión en el aprendizaje

Cuarta: Técnicas de aprendizaje y su repercusión en el rendimiento escolar.

Después de esta revisión, y una vez corroborado el que el tema no hubiera sido agotado, se procedió a estructurar un marco teórico que sirviera de base a la presente investigación. Se tomó en cuenta el que por un lado, se está tomando un lapso de edad determinado. Por otro lado, el que el niño es un ser en continuo desarrollo, mismo que no es sólo físico, sino que corren paralelos otros desarrollos, como son: desarrollo neuromotor, desarrollo intelectual o cognoscitivo, desarrollo psicoafectivo, desarrollo de la percepción, todos sobre una base genética.

De estos desarrollos, se analizaron y capitularon aquéllos que son necesarios para un buen aprendizaje, tomando en cuenta que se iban a elegir niños sin problemas genéticos de base. Estos desarrollos fueron:

- Desarrollo emocional
- Desarrollo cognoscitivo y
- Desarrollo de la percepción visomotora.

Por último, se investigaron todos aquellos autores que hubieran estudiado el bajo rendimiento escolar para ver qué causas encontraron como probables o reales.

JUSTIFICACION

El presente trabajo de investigación se realizó por un deseo personal de encontrar datos significativos que ayudaran a ampliar los conocimientos actuales sobre este tema y porque en nuestra sociedad se tiene la creencia muy generalizada de que un niño que presenta un bajo rendimiento académico, es un niño flojo, con pocos o malos hábitos de estudio o que tiene un problema de maduración o de aprendizaje que hay que detectar; o cuya inteligencia es inferior a lo normal; y se olvida que pueden existir causas emocionales que pueden estar influyendo en el niño, mismas que pueden generar un alto grado de ansiedad que a su vez produzcan un bloqueo para el aprendizaje.

Estas causas emocionales probablemente deriven de una personalidad específica y cuyas características ya han sido detectadas en algunas investigaciones, mismas que se señalan en la Introducción.

Por ello, el interés del presente estudio fué corroborar si realmente éstas se dan en la mayoría de los niños con bajo rendimiento escolar y si es más común en niños que en niñas.

Se pensó que era importante conocer esto primero para que, después, otros investigadores analicen si este tipo de personalidad es creada por un tipo de padres específicos o un tipo de sistema escolar

Probablemente, no sea un solo factor el causante, ya que la personalidad es una suma de factores tanto congénitos como ambientales y familiares y habría que analizarlos todos.

Sin embargo, se consideró interesante comprobar si realmente había un tipo de características específicas que hicieran a este grupo más susceptible a las circunstancias familiares y ambientales.

CAPITULO I . DESARROLLO EMOCIONAL DEL NIÑO DE 6 A DOCE AÑOS DE EDAD.

Para poder sustentar una buena base en este capítulo, se tenía que tomar en cuenta el desarrollo emocional del niño en una forma evolutiva puesto que se trataba de enfocar este estudio en un lapso de edad determinado.

De los teóricos que hacen un estudio sistemático al respecto, se eligió a Erik Erikson porque se consideró que este autor condensaba adecuadamente en sus escritos el tema del desarrollo humano dentro de la sociedad en que vive, estableciendo un estudio científico del desarrollo infantil.

Sus ideas acerca de las condiciones básicas de una personalidad sana se tomaron en cuenta para tener una pauta de comparación. Además, Erikson está considerado como uno de los principales expositores e intérpretes del pensamiento freudiano y él mismo afirma que "Freud es la roca que sirve de fundamento a todo el desarrollo de la teoría de la personalidad" (Erikson, 1976)

O sea que Erikson toma como base a Freud pero lo trasciende y habla más del desarrollo del yo y su capacidad innata de relacionarse con el medio ambiente. Este postulado es uno de los cuáles se eligieron como línea, ya que la presente investigación partió del trabajo de Bricklyn (Bricklyn, 1975) cuyos planteamientos fundamentales hablan acerca de diversas causas condicionantes del rendimiento escolar insuficiente, como son: causas físicas; causas pedagógicas; causas sociológicas y causas emocionales. Y porque dice que aunque el ambiente social es una parte muy importante para estimular el

desempeño académico y que éste puede ser el inicio del rendimiento deficiente, éste continuará como tal por causa del conflicto emocional.

Otro postulado básico de Erikson, que lo separa de alguna manera de Freud y que también fué elegido, fue que él considera muy importante la relación del individuo con los padres dentro de un contexto familiar, y con un medio social más amplio y esto se quiso tener en cuenta en las posibles conclusiones .

Por último, algo muy atractivo de Erikson es su visión optimista del desarrollo, ya que él señala las oportunidades de desarrollo del individuo que le ayudan a triunfar sobre los riesgos psicológicos de la vida, y si por algo se eligió este tema de tesis fue precisamente para dar un punto de vista optimista acerca de todos aquellos niños que pueden ser condenados al fracaso por visiones pesimistas de su rendimiento futuro cuando han fallado sistemáticamente en la escuela.

Por otro lado, se pretendió estudiar como se forman las emociones en el ser humano, que papel desempeñan en la vida del niño y cómo deciden su destino, sobre todo en el área escolar. Para ello, se tomó como base el estudio teórico que hace Hurlock (Hurlock, E., 1982) acerca del tema. Por lo tanto, el capítulo quedó así:

- 1) Las emociones en el el niño, qué son, cómo se desarrollan, qué características tienen y cuáles son las formas emocionales más comunes en los niños y
- 2) El desarrollo emocional del niño según Erik Erikson

1.1. LAS EMOCIONES EN EL NIÑO

Para poder estudiar el desarrollo emocional del niño, es necesario conocer primero que son las emociones. Hurlock (1982) considera que las emociones son muy importantes en el desarrollo del niño ya que sirven como motivadores para actuar, como agentes perceptuales para las personas y el medio ambiente y que inclusive son éstas las que determinan la adaptación que va a tener el niño a la vida. También dice que las emociones se desarrollan en la infancia y que por ello esta es una etapa crítica.

1.1.1. COMO SE DESARROLLAN

Hay algunos autores como Bakwin citado por Hurlock, E., en su libro "Desarrollo Psicológico del Niño" (1982), que afirman que el niño ya nace con una capacidad emocional que no necesita ser aprendida. Para confirmar esto, dice que cuando el recién nacido recibe estímulos fuertes, presenta un estado de excitación general que es reflejo de una conducta emocional no aprendida. Conforme crece, entonces va teniendo respuestas emocionales más específicas que pueden ser provocadas por estímulos que antes eran neutros. Por otro lado, Gesell (también citado por Hurlock, E. OP CIT) habla de las emociones como entidades no fijas, que cambian según la edad y van siendo más dirigidas a una acción específica según el niño va teniendo diferentes aprendizajes.

Para Hurlock (1982), las emociones están presentes al nacer, pero su desarrollo se debe a la maduración y al aprendizaje y no a uno de ellos solo. Incluso dice que es difícil a veces separar el efecto de uno y otro.

En cuanto a la maduración, la capacidad de respuesta emocional está controlada por el desarrollo neural y endocrino, que a su vez dependerán del control cortical específico de los lóbulos frontales, mismo que se logra totalmente hasta la edad adulta. Por ello los niños no tienen un control maduro total de sus emociones ni una capacidad total de percibir significados, ya que también esto dependerá de su desarrollo intelectual y de su capacidad perceptual para esperar durante mayor tiempo el estímulo y concentrar la tensión emocional en un objeto.

También es esencial el desarrollo de las glándulas endocrinas y el niño pequeño carece relativamente de los productos endocrinos esenciales para mantener algunas conductas fisiológicas al stress.

En cuanto al aprendizaje, la forma que un niño adopte en la expresión de sus emociones, dependerá de lo que él ha aprendido que es socialmente aceptado y lo que le ha dado frutos en cuanto a qué conductas le ayudan más rápido a conseguir lo que quiere. Hurlock opina al respecto, que en general el desarrollo de las emociones en el niño se deben a dos tipos de aprendizaje: por condicionamiento y por imitación.

Dice que es por condicionamiento, porque los niños pequeños carecen todavía de capacidad de razonamiento adecuado para juzgar críticamente una situación. Además, predomina mucho en ellos la

imaginación más que la realidad y todo esto ayuda a que sea más fácil y rápido el condicionamiento, ya que una emoción condicionada no será estática sino que por lo que se acaba de mencionar, se extenderá a personas, objetos y situaciones semejantes a aquellos con los que se asocian. A veces, esta extensión será directa, específica y relacionada y otras se irá haciendo por pasos intermedios. Esto pasa mucho con los miedos de los niños pequeños (que se estudiarán más adelante).

Otro aspecto que contribuye mucho también, son las experiencias que amenazan la autoestima del niño y su autoconfianza, sobre todo si estas ocurren en su casa o en su escuela. Por ello, las preferencias de los niños o las cosas que más les agradan o desagradan son respuestas emocionales generalizadas que se han extendido desde personas, objetos o situaciones específicas por un proceso de condicionamiento.

Por otro lado, también las respuestas emocionales a situaciones específicas pueden ser aprendidas porque se han observado en otras personas (imitación). Una característica de las emociones es que son "contagiosas" y se extienden de una persona a otra y esto no depende tanto de la edad del niño sino de la emoción misma.

Esto es sumamente importante ya que el tipo de emoción que el niño aprenda a experimentar determinará cuál ha de ser su temperamento. Hurlock (1986) define el temperamento como "...una forma emocional persistente y que colorea el método característico del niño de adaptarse a la vida ". (Hurlock, E., 1986, p.p. 296).

Así mismo y como se mencionó anteriormente, la salud del niño y su equilibrio endocrino son importantes en este temperamento, pero los estímulos emocionales de los primeros años formativos de la infancia y la forma en cómo el niño aprenda a responder a ellos, son los que van a determinar su temperamento.

Por ello, es esencial que predominen las emociones placenteras como el afecto, el amor, la alegría, ya que éstas llevarán a sentimientos de seguridad y confianza. Esto no quiere decir que el niño deba carecer de emociones desagradables. Al contrario, todo niño necesita experimentar tanto emociones agradables como desagradables, pero deben predominar las primeras para asegurar su salud mental.

Tampoco significa que las emociones placenteras lleven necesariamente a buenas adaptaciones personales y sociales. Hay que recordar que tenemos el papel del aprendizaje y por ello todo niño necesita un número razonable de experiencias desagradables y frustraciones para que adquiera una tolerancia a la frustración y sepa "encajarla" sin derrumbarse emocionalmente frente a los problemas. Solo que estas experiencias podemos nosotros (padres, escuela principalmente) controlarlas.

1.1.2. CARACTERISTICAS DE LAS EMOCIONES

Como se mencionó en el subtema anterior, el aprendizaje representa un papel muy importante en el desarrollo de las emociones, y por ello, las emociones de los niños pequeños difieren mucho de las del adolescente y las del adulto. Sin embargo, hay ciertos rasgos

característicos de las emociones de los niños. Hurlock (1986) hace una clasificación muy interesante de estas características :

Dice que las emociones de los niños son:

- 1.- Las emociones de los niños son breves: como el niño pequeño experimenta su emoción y la expresa abiertamente hasta antes de ser socialmente controlado, estas emociones duran pocos minutos y acaban bruscamente.
- 2.- Las emociones de los niños son intensas: No hay un grado de expresión constante y además éste no es igual a las del adulto. En el niño, las emociones son muy intensas.
- 3.- Las emociones de los niños son transitorias: Los niños cambian de una emoción a otra fácilmente debido a tres factores principales: a) el niño expresa sus emociones sin reserva y así se desahoga; b) no comprende totalmente la situación porque su experiencia es limitada y su desarrollo intelectual todavía inmaduro y c) su atención no es constante y por ello se puede olvidar fácilmente de qué le provocó su emoción.
- 4.- Las emociones de los niños aparecen con frecuencia: El niño experimenta las emociones más frecuentemente hasta que aprende a controlarse por la presión social y el castigo.
- 5.- Las respuestas emocionales de los niños son diferentes: Esto significa que conforme va creciendo el niño, su expresión emocional se va haciendo más personal.

6.- Las emociones pueden descubrirse por los síntomas de la conducta: los adultos aprenden a controlar sus emociones; los niños en cambio aun cuando estas no coincidan exactamente en cuanto a estímulo y reacción, son más fáciles de detectar por la tensión, inquietud, pesadillas, enuresis, succión del pulgar, frotación de genitales frecuente, etc.

7.- Las emociones cambian de fuerza: Conforme el niño va creciendo hay emociones que van disminuyendo en intensidad, o al contrario se hacen más fuertes. Esto se debe en parte a modificaciones de los impulsos, pero también al desarrollo de las capacidades intelectuales y al cambio de sus intereses y valores.

8.- La forma de expresión emocional cambia: El niño pequeño, difícilmente logra controlar sus emociones y las expresa tal cual las siente. Conforme va creciendo va aprendiendo que la aprobación social depende del grado de control que sepa ejercer sobre la expresión de sus emociones, y este aprendizaje deriva de las enseñanzas de sus padres primero, y del grupo social después.

1.1.3. FORMAS EMOCIONALES COMUNES EN LOS NIÑOS

Debido a que la presente investigación de tesis abarca un lapso determinado de edad, y a que se están revisando los desarrollos más importantes del niño que pueden afectar su rendimiento escolar, se consideró importante indagar si existen formas emocionales que sean comunes a todos los niños, su grado de normalidad y su forma de expresión, para así poder tener un punto de comparación al examinar l

los factores emocionales encontrados en el HTP de los casos elegidos para su estudio.

Según Hurlock (1986), cuando ya han pasado los primeros meses de vida, es posible observar cierto número de formas emocionales diferenciadas.

Una de ellas, es el miedo. Es importante mencionar que el miedo es un estímulo que a cualquier edad ocurre de manera súbita e inesperada y el niño apenas y tiene tiempo de adaptarse a él. Esta adaptación será más fácil conforme vaya madurando y creciendo intelectualmente.

Cuando el niño nace es protegido de muchos estímulos, pero después del primer año de vida hay algunos que empiezan a afectarle. El que este efecto sea más o menos racional depende por un lado -como ya se mencionó- de su desarrollo intelectual, y por otro, de sus experiencias de aprendizaje. Todos los miedos se aprenden, aunque no todos de la misma forma. Algunos se dan por asociación directa con estímulos que normalmente causan miedo (ejem. los ruidos fuertes); otros se aprenden por imitación, cuando ven las reacciones de miedo de sus padres, hermanos, amigos, etc; otros se dan como consecuencia de experiencias desagradables, y otros son por observar estímulos fuertes en tv, cine, cuentos, etc. e imaginarse las situaciones. Cabe aquí recordar que el niño pequeño se guía mucho por su imaginación, más que por la realidad.

Por lo tanto, el miedo en los niños depende de su edad, del sexo, de las experiencias pasadas, del nivel de desarrollo intelectual, de los valores sociales y culturales que ha aprendido de sus padres y del grado de seguridad que posee. El número y su gravedad generalmente es

más fuerte a los 3 años y vuelve a retornar a los 11. A los 3 años, los temores surgen principalmente ante las personas, los objetos o los animales del medio ambiente del niño. En cambio, a los 11 años estos temores son más generalizados y se convierten en angustia. Aquí es importante señalar que aunque los miedos cambian con la edad, el niño no va cambiando rápidamente de un miedo a otro, sino que hay una evolución gradual de miedos específicos a miedos generalizados.

También es importante tener en cuenta el estado físico y psicológico del niño al momento de presentársele un estímulo que le pueda causar miedo, ya que no es lo mismo un niño sano a un niño enfermo o cansado o que psicológicamente está perturbado por otras causas. Así mismo, si él recuerda experiencias semejantes, hará una asociación de estímulos que normalmente no le causarían miedo.

La estructura de su personalidad es otro factor a tomar en cuenta para su susceptibilidad al miedo. Hurlock(1986) señala que los niños más inseguros muestran mayor tendencia a asustarse más fácilmente por imitación.

Por lo tanto, en el miedo es difícil predecir estímulos provocadores, ya que éste no depende de un estímulo específico sino de todas las circunstancias que lo rodean, de las experiencias pasadas, de su estado físico y psicológico actual, etc.

Sin embargo, hay temores más o menos comunes a los rangos de edad. Según Hurlock(1986) en la primera infancia, los temores más comunes son a los ruidos fuertes, los animales, las personas, los lugares y objetos extraños, los cuartos oscuros, los lugares altos, los

que más temores presenta por un desarrollo más amplio de su imaginación, y por sus recuerdos de experiencias pasadas. Los más comunes son a los fantasmas, los animales imaginarios, los ladrones, los esqueletos y lugares que ha visto en cine o tv. Conforme va creciendo y entra a la edad escolar, aumenta el miedo a la oscuridad, a quedarse solo, a lo sobrenatural, a los lugares remotos, a la muerte, a los elementos naturales y en cuanto se va acercando la preadolescencia, es el temor al fracaso, al ridículo y a ser diferentes.

Otra forma emocional común de los niños es la preocupación. Esta es una forma imaginaria de temor, ya que no hay un estímulo directo del medio ambiente que la provoque, sino que deriva de situaciones imaginarias que él cree que podrían pasar. También puede derivar de películas, historietas, libros, etc. Como es algo irreal no se encuentra en los niños muy pequeños. Por lo tanto, aun cuando son ilógicas, son normales en la edad escolar. Las más comunes van en relación al trabajo escolar y al temor a no pasar de curso; a llegar tarde a la escuela, fallar en los exámenes, ser regañado por el maestro, sacar malas calificaciones; a la salud y seguridad de su familia sobre todo si han sido regañados y/o castigados por ellos; a su propia salud; a morir; a problemas económicos; a sus vestidos. Además, como una de las características de las emociones es que son "contagiosas" -como ya se mencionó anteriormente-, al platicarse sus experiencias unos a otros, se las contagian porque el niño se imagina que "eso" podría ocurrirle a él. El resultado es que tendrá más preocupaciones, aun cuando éstas no se relacionen con sus propias experiencias.

Una emoción importante de los niños, y que deriva de la anterior, es la ansiedad. La ansiedad "se caracteriza por aprensión, malestar y un presentimiento del que el individuo no puede escapar" (Hurlock, E., 1986, p.p.306).

La ansiedad provoca que el niño se bloquee y sea incapaz de solucionar su problema. Aun cuando la ansiedad deriva del temor y de la preocupación, el niño generalmente no es consciente de su causa. Además, la preocupación deriva de situaciones específicas mientras que la ansiedad proviene de situaciones generalizadas e imaginarias. También, como la ansiedad depende de la capacidad de imaginarse algo que no está presente, su aparición es más tardía. Generalmente, deriva de preocupaciones constantes e intensas, que le han minado su confianza y es más común de los 10 a los 12 años.

La rabia es una respuesta emocional más frecuente en la infancia porque genera más atención y satisfacción de deseos. El nivel de tolerancia a la frustración en el niño, es el factor más importante para tomar en cuenta en esta emoción. También son importantes su estado físico y emocional en ese momento y la situación en que se producen los estímulos. El medio ambiente del hogar, sus métodos disciplinarios, el número de hermanos, así como los métodos de enseñanza de la escuela deben ser así mismo considerados. Sin embargo, en su análisis Hurlock (1986) menciona que los estímulos que más producen rabia son la falta de habilidad del niño, el bloqueo de sus actividades, el impedimento de sus deseos y las irritaciones

constantes. Todo esto va en relación directa a la independencia del niño y su grado de madurez para enfrentarla.

Los celos pueden considerarse como una respuesta de rabia normal a una pérdida de afecto real o imaginaria y derivan de una actitud de resentimiento dirigido a las personas. Aquí la diferencia con la rabia es que ésta puede también ser dirigida hacia objetos o hacia sí mismo.

En los celos, influye también cierto temor e inseguridad y esto dependerá mucho de la educación que se de al niño y de cómo lo tratan los demás. El problema radica en que causa infelicidad y puede generalizarse en la vida adulta.

A diferencia de las emociones anteriores, los celos son provocados por estímulos sociales sobre todo por aquellas personas importantes para el niño. Son muy normales y comunes sobre todo entre los 2 y los 5 años de edad o cuando es el primogénito y único durante mucho tiempo. También esto va a depender de las conductas de favoritismo de los padres, a veces sin darse cuenta; de la asociación constante del niño con alguno de sus padres porque él haya desarrollado una actitud de propiedad hacia él o ella; de la edad en que ingrese al colegio y algún hermano(a) se quede en casa; y también serán provocados por envidia de posesión de bienes materiales.

Otra emoción muy desarrollada en el niño es la curiosidad. Durante los primeros 3 meses, este interés por el medio ambiente está limitado por la mala coordinación de los ojos y el estado subdesarrollado de su audición. Pero a partir de los 3 meses

cualquier cosa nueva o distinta, sea objeto, persona, ruido le llaman poderosamente la atención. La curiosidad es algo ilimitado en el niño, a cualquier edad; lo único que va cambiando con ella es el campo que abarca. También, el grado dependerá de la adaptación adecuada del niño, ya que un niño reconcentrado en sí mismo, mal adaptado en lo personal y social, será menos curioso. También va a depender esto de la educación que reciba: si es muy sobreprotegido, si se le contestan sus preguntas, etc.

Otra emoción positiva, como la curiosidad normal, es la alegría, placer o deleite. Generalmente, esta deriva de los impulsos internos del niño y a diferencia de las anteriores, la alegría es una emoción generalizada e indiferenciada. Siempre se expresa con muestras de satisfacción. La cantidad de alegría que un niño experimenta, dependerán de su edad y de los estímulos que la provocan. De igual forma, influye mucho el medio ambiente, el bienestar físico y psicológico, sus expectativas.

En la primera infancia, los niños responden a mayor número de estímulos que les causan placer, como son las actividades con otros niños, los nuevos descubrimientos, el hacer travesuras a otros, las incongruencias que observa. Más tarde, al niño escolar le causará placer todo aquello que le da bienestar, los juegos de palabras, las pequeñas calamidades, los ruidos bruscos, los pequeños peligros, las bromas, los chistes y más grandes o pre-adolescente, todo aquello que le han prohibido, las cosas que le dan éxito, el ser alabado sobre todo por alguien del sexo opuesto.

Por último, el cariño es también una reacción emocional normal, dirigida hacia las personas, los animales o las cosas. Originalmente, el cariño es algo espontáneo en el niño; sin embargo, el aprendizaje es aquí muy importante para determinar a qué personas u objetos se fija ese cariño, ya que el niño tenderá a querer a aquellas personas que le quieren o son amistosas con él y por lo tanto hay un condicionamiento importante. Cuando es pequeño, este cariño se desarrolla principalmente hacia las personas y más adelante se extenderá a animales y objetos. Los estudios realizados en niños pequeños (según Hurlock, 1982), revelan que antes de los 5 primeros meses el bebé responde en forma indiscriminada a todas aquellas personas que son amistosas con él. Después de los 6 meses, muestra afecto solo a determinadas personas y siente miedo hacia los extraños. Durante el segundo año de vida, se incluye en su cariño (e inicia así el amor a sí mismo) y a sus objetos preferidos y le es difícil separar lo animado de lo inanimado. Hacia los 4 años, su dependencia emocional familiar, puede ayudarlo a mostrar cariño por otras personas que muestran interés o cariño por él fuera de casa. Incluso este cariño se extenderá a sus compañeros de clase y hacia sus hermanos, siempre y cuando no sea criticado, ignorado o que abusen de él.

Sin embargo, el grado de afecto que un niño tenga por los demás y la forma cómo lo demuestre depende de muchos factores, pero sobre todo, de la cantidad de cariño que reciba de otros y de la forma cómo se lo muestren.

De toda esta descripción de las formas emocionales de la infancia, se puede ver que todas las emociones juegan un papel muy importante en la vida del niño; que es importante fomentar las emociones buenas para el niño en su desarrollo; que debe haber dirección para ayudar al niño a desarrollar las formas de expresión emocional que le pueden ser más útiles en su vida y que toda emoción, estimulada con suficiente frecuencia, puede convertirse en un hábito positivo que ayude a la adaptación de la vida.

1.2. DESARROLLO EMOCIONAL DEL NIÑO SEGUN ERIK ERIKSON

1.2.1. ESBOZO BIOGRAFICO DE ERIKSON

Erik H. Erikson, nació en Francfort Alemania en 1902. Su padre murió cuando él era pequeño y su madre volvió a casarse poco después. En 1939, obtuvo la ciudadanía norteamericana. Asistió a la escuela elemental en Alemania y posteriormente trabajó como docente en una escuela norteamericana en Viena. Ahí, adquirió su entrenamiento psicoanalítico bajo Anna Freud y August Aichhorn. También conoció personalmente a Sigmund Freud. Enseñó y practicó el psicoanálisis y posteriormente aplicó éste a los problemas educativos. De 1933 a 1935, dictó conferencias en Boston y después fué un año investigador asociado de Psicología del Departamento de Neuropsiquiatría de la Escuela Médica de Harvard. De 1936 a 1939 ocupó un cargo en el Instituto de Relaciones Humanas de Yale, donde se dedicó a tres problemas fundamentales:

a) los conceptos de las modalidades sociales, según se manifiestan en la conducta espacial lúdica de los niños; b) el desarrollo del yo como un continuo y c) investigaciones antropológicas acerca del hombre, estudiando para ello a una reservación india.

De 1939 a 1944 participó en un estudio longitudinal de la Universidad de California acerca de orientación infantil. Posteriormente se dedicó 6 años a docencia en el Instituto Psicoanalítico de San Francisco y la Fundación Menninger de Kansas. Fué en esta época cuando escribió su libro "Childhood and Society" donde desarrolló su principal línea teórica: las tareas del desarrollo desde el punto de vista psicoanalítico más la influencia del medio social.

Esta publicación hizo que Erikson se convirtiera en uno de los principales expositores de la psicología del yo en Estados Unidos, título que Anna Freud ostentaba en Inglaterra. El trabajo de Erikson refleja las inquietudes de nuestra época, y sus ideas acerca de una personalidad sana representan una nueva teoría del desarrollo infantil.

En los últimos quince años, su pensamiento creador ha despertado gran interés fuera de Estados Unidos y sus obras han sido publicadas y traducidas en muchos países. Sus obras abarcan muchos problemas contemporáneos: acerca de los negros y su papel social; acerca del desempeño de la mujer; de la juventud; etc.

Como Freud, la mayoría de sus estudios provienen de casos clínicos y es considerado uno de los principales expositores e intérpretes de su

obra; sin embargo, merece reconocimiento como erudito y científico propio por haber trascendido la obra psicoanalítica.

1.2.2. SUPUESTOS FUNDAMENTALES

Aún cuando Erikson considera que Freud es la base de todo el desarrollo de la teoría de la personalidad, él afirma que su teoría representa un progreso decisivo con respecto a la teoría freudiana. Este progreso, según Maier (1976), puede verse claramente en tres áreas fundamentales:

1) El individuo tiene la capacidad innata de relacionarse de manera coordinada con un ambiente típico y predecible. Por lo tanto, atribuye continuidad a la experiencia lo que significa que la función del yo trasciende las fases del desarrollo sexual propuestas por Freud.

Es una teoría que analiza más las relaciones con la realidad porque considera que el hombre se interesa más por controlar, dominar y vencer.

2) Para la relación del ser humano con su familia, se debe tomar en cuenta el marco de referencia histórico-cultural; y

3) Freud consideraba como esencial el papel del inconciente como determinante del desarrollo psicológico sano. Erikson sí toma en cuenta el inconciente pero se aboca a ver las oportunidades de desarrollo del sujeto.

Por otro lado, su método -aún cuando utiliza un método psicoanalítico- se centra más en las "señales" inconcientes y

preconcientes que surgen de la comunicación verbal. También se interesa en la condición lúdica del juego. En cambio, Freud se interesaba por la comprensión de los hábitos individuales idiosincrásicos que luego se volvían medios de placer franco o inquietud secreta.

Otro punto importante de la teoría de Erikson, es que él piensa que los fenómenos psicológicos y las estructuras biológicas han seguido una historia evolutiva similar. Esto significa que la salud psicosocial de una persona, depende de una serie de equilibrios básicos donde están implícitos un sistema latente de valores universales del crecimiento humano, unas necesidades comunes del yo en crecimiento y ciertos elementos semejantes en los sistemas de educación infantil. Y para que haya unidad en esta discontinuidad, Erikson considera que es el mismo individuo a través de su yo y del proceso social reunidos, quien unifica las fuerzas psicológicas, biológicas y sociales.

Esto constituye una visión muy optimista del ser humano, ya que destaca el poder creador y adaptativo del individuo y respeta la capacidad de cada uno para crear su propio modo de vida.

Hay que destacar que este papel de lo social es también básico en cuanto a que el ser humano debe respetar la sociedad y la cultura circundante y a su vez, estas instituciones sociales deben respetar y reconocer a los individuos que dependen de ellas.

Ahora bien, para Erikson, al igual que Freud, el ser humano es un organismo cargado de energía psicosexual desde que nace y esta

energía genera todos los procesos psicológicos. Le llama también libido que es "una fuerza o energía innata, indiferenciada e inespecífica, que en parte es sexual, pero sobre todo es un aspecto no especificado del sistema humano que impulsa a su realización" (Maler, 1976, p.p.28). Esta libido tiene dos inclinaciones humanas que se oponen dinámicamente: un impulso de vivir, de gratificarse y sobrepasar los propios límites y por el otro lado un impulso a retornar a la condición anterior del nacimiento o por lo menos a situaciones más seguras. De estas dos formas, surge una conducta esencial y constante en la vida, que va a ir variando dependiendo de la maduración somática y fisiológica del sujeto y que a su vez, crea diferentes demandas y modos de expresión libidinal. Para decirlo de otro modo, para Erikson la maduración corporal halla su contraparte emocional en el desarrollo de la personalidad. Sin embargo, más que interesarse en la personalidad misma, se interesa en la relación emocional de las personas, ya que dice que la naturaleza del contenido emocional, o la calidad de las relaciones interpersonales, determinan el núcleo básico de la estructura del hombre. -Es en base a este punto principalmente que se eligió a Erikson para estudiar el desarrollo emocional del niño-.

Por otro lado, Erikson opina que las fuerzas libidinosas se asocian a distintos niveles de la experiencia vital y como Freud, reconoce que hay experiencias inconscientes, preconscientes y conscientes. Sin embargo, él desecha la idea de la predominancia de los instintos y más bien sugiere que el yo no es una instancia dominada por el ello

por el super yo (o experiencias personales y actitudes de los adultos y pares significativos); sino que la conducta individual está determinada por la capacidad del individuo para desarrollar y utilizar sus procesos yoicos. O sea, que los mecanismos de defensa que Freud menciona como directores del ello, en Erikson son más bien mecanismos adaptativos del yo en los procesos de juego, lenguaje, pensamiento y actos.

Sobre todo, le atribuye al juego un papel muy importante en la formación de la personalidad del niño, ya que considera que éste, además de ser una función del yo, le sirve al niño de autocuración al utilizarlo para compensar sus fracasos por medio de la liberación de los límites que impone el yo por el tiempo, el espacio y la realidad, manteniendo a la vez una noción de realidad. Por lo tanto, el juego es considerado aquí por Erikson como un medio muy adecuado de expresión del yo; así como los sueños son una expresión del ello. Además, las funciones del yo son las que determinan una personalidad sana y madura porque, como dice Maier (1976), Erikson propone tres logros del yo:

- 1) la conciliación del orgasmo genital y las necesidades sexuales estragenitales;
- 2) la conciliación del amor y la sexualidad y
- 3) la conciliación de las pautas procreadoras sexuales y productoras de trabajo.

En resumen, Erikson supone que el recién nacido ya está dotado psicológicamente de personalidad, ya que tiene su herencia individual y sus potenciales innatas para su propio desarrollo, en el cual van a

influir la familia y la sociedad. Por lo tanto, las influencias del ambiente biológico, social e ideacional, corren paralelos con los procesos biológicos y psicológicos innatos. Y sobre todo, es importante ese influjo cultural que se transmite y percibe en forma inconciente.

1.2.3. CONCEPTO DE DESARROLLO

Para Erikson, el desarrollo es un proceso evolutivo universal que se funda en una secuencia de hechos biológicos, psicológicos y sociales y que implica un proceso autocurativo normal cuando se enfrentan las crisis naturales del desarrollo.

Estas crisis se van dando por fases en continuo movimiento y por ello no hay para él una personalidad dada, ya que cada fase supone una resolución de los problemas previos, sin perder totalmente las adquisiciones importantes.

Un niño pasará a otra fase cuando esté preparado biológica, psicológica y socialmente y cuando su preparación individual coincida con la preparación social.

Aquí van a influir varias cosas: las leyes internas del desarrollo, que son irreversibles; las influencias culturales que van marcando los límites y la reacción individual de cada niño; y las fuerzas libidinosas que continuamente luchan para crear un equilibrio y que son las que van dando las realizaciones de cada fase.

En su libro "Infancia y Sociedad" Erikson (1976) habla de estas etapas de desarrollo. Se tomarán en cuenta para la presente

investigación solo aquellas que corresponden a la etapa infantil. Cabe aclarar primero, que cuando Erikson habla de crecimiento y desarrollo, se refiere a una serie de actitudes básicas alternativas que pueden ser conscientes y por lo tanto observables, o inconscientes y solo se pueden conocer a través de tests y del análisis.

La primera etapa, la llama confianza básica vs desconfianza básica, y se refiere a un estado general de confianza que implica no sólo que el niño haya aprendido a confiar en la continuidad de los proveedores externos, sino que puede confiar en sí mismo y en la capacidad de sus órganos para enfrentar las urgencias. Por esto, su primer logro social será su disposición a permitir que su madre se aleje sin experimentar demasiada ansiedad o rabia, ya que ella se ha convertido en una certeza interior así como en algo exterior previsible. Esta es la primera tarea del yo y depende no tanto de la cantidad de alimento que se recibe ni de excesivas demostraciones de amor, sino más bien de una relación donde la madre tiene como cualidad saber combinar un cuidado sensible de las necesidades individuales del niño y un firme sentido de confiabilidad personal. Esto dará al niño una firme base para su identidad futura, donde se combinará un sentimiento de "ser aceptable" y de ser aceptado por los demás por lo que uno es.

Ahora bien, Erikson siempre habla de la relación que cada etapa tiene con uno de los elementos básicos de la sociedad. En esta primera fase, dice que la fe de los padres que sustenta la confianza que emerge en el recién nacido, tiene su salvaguardia social en la institución religiosa, ya que la confianza nacida del ciudadano es de hecho la piedra de toque de la realidad de una religión dada. Esto lo

explica en el hecho de que todas las religiones tienen en común un abandono periódico de tipo infantil en un Proveedor.

La segunda etapa (autonomía vs vergüenza y duda), lleva implícita la maduración muscular que lleva al niño a explorar, a elegir por su propia cuenta y a apoderarse de las cosas. Por ello, es muy importante aquí el control firme de los padres pero a la vez tranquilizador, para que el niño confíe que lo que ganó en la etapa anterior no se perderá por este nuevo deseo de explorar. Es importante guiar al niño con cuidado en esta etapa porque es todavía muy inmaduro en su discriminación para retener y soltar. Si se le niega al niño esta experiencia gradual y bien guiada o si no posee la confianza básica, volverá contra sí mismo toda su urgencia de discriminar y manipular, es decir será un niño que se sobremanipulará a sí mismo en forma obsesiva y así mismo manipulará los objetos en forma repetitiva. Así mismo, cuando se avergüenza al niño en forma excesiva ante sus intentos de explorar y manipular, no se logrará corregirlo, sino más bien será un niño que tratará de hacer las cosas a escondidas, o que estará buscando la oportunidad de vengarse. Si tomamos un paralelo con la teoría freudiana, de la cual es base la de Erikson, se verá que esta etapa coincide con la etapa anal, donde la principal característica es expulsar y retener. Erikson hace una referencia a esto mismo pero en base a lo que ha quedado atrás, lo que se ha expulsado atrás en actuación y lo que se ha retenido. Por ello, si existe una gran duda en el niño con respecto a todo lo que ha dejado atrás, esto será base para un sentimiento de duda compulsiva futura e incluso a temores paranoides en el adulto.

Si por el contrario, el niño obtiene un equilibrio entre amor y odio, cooperación y terquedad, libertad de expresión y autosupresión, adquirirá un sentimiento de autocontrol sin pérdida de autoestimación y por lo tanto tendrá una reminiscencia perdurable de buena voluntad y orgullo.

Al igual que en la etapa anterior, la contraparte social será aquí el principio de la ley y el orden, ya que el niño y más adelante el adulto, tendrán una necesidad perdurable de que su voluntad esté reafirmada y delineada dentro de un orden que al mismo tiempo delimite la conducta de los demás (derechos y obligaciones sociales).

En la siguiente etapa (iniciativa vs culpa) como en todas ellas, el niño vuelve a experimentar un nuevo deseo de conocer, de explorar (la emoción de la curiosidad mencionada anteriormente). La culpa puede venir del propio niño de sentirse enojado contra aquellos que pueden quitarle campos de acción a su ambición, como serían los hermanos más pequeños u otros compañeritos de escuela. Es inclusive una lucha entre la dependencia paterna y la autonomía, donde también influye mucho el que a esta edad el niño ya ha introyectado la mayoría de las normas morales (super yo).

Si el niño ha sido debidamente manejado y controlado en sus iniciativas, será inclusive un niño cooperador, preocupado por los demás y creativo.

Esta etapa pues, pone las bases para la siguiente etapa de la industria vs la inferioridad, en cuanto a que es la etapa donde el niño enfrenta la vida escolar y por lo tanto, debe olvidar sus deseos pasados y someterse a leyes impersonales para ser un futuro

trabajador y un futuro proveedor. Coincide esta etapa con la de latencia descrita por Freud, donde el niño debe ahora sublimar sus deseos de conquistar y aprende a que debe ser reconocido por su producción. Es decir, ya no es una conquista de sus necesidades orgánicas ni de sus fuerzas musculares; ahora debe desarrollar un sentido de la industria donde los límites de su yo incluyen sus herramientas y habilidades de trabajo.

El peligro de esta etapa radica en el hecho de que el niño puede sentirse inadecuado e inferior en sus habilidades o en el manejo de las herramientas y que eso le haga perder su status entre sus compañeros y perder toda esperanza de identificarse con ellos. Desde el punto de vista social, es una etapa muy decisiva puesto que la industria implica hacer cosas junto a los demás y con ellos.

Con el establecimiento de una buena relación inicial con el mundo de las habilidades y las herramientas y con la venida de la pubertad, la infancia llega a su fin y la juventud comienza y todas las mismidades y continuidades en las que se confiaba previamente vuelven a ponerse hasta cierto punto en duda, debido a una rapidez del crecimiento corporal y una nueva madurez genital.

CAPITULO 2. DESARROLLO COGNOSCITIVO DEL NIÑO DE 6 A 12 AÑOS DE EDAD

A medida que el niño va creciendo físicamente, también sus capacidades cognoscitivas cambian notablemente y se vuelven más complejas y mejor diferenciadas. La finalidad de este capítulo será pues explicar cómo, en forma breve, se van sentando las bases de este desarrollo. Para ello, se revisarán teorías en este sentido - principalmente a Piaget y Bourjade-, haciendo una extensión más amplia en los cambios más significativos que se dan a esta edad. Para poder sentar una base explicativa con la cual dar comienzo este estudio, se obtuvo del estudio de Piaget una definición del concepto y por ello se consideró que: desarrollo cognoscitivo serán todas aquellas asociaciones libres de pensamiento, las ensoñaciones y el flujo libre de ideas que se van produciendo en el niño continuamente; y además, todos aquellos procesos que se llevan a cabo cuando el niño trata de resolver algún problema que otros le han planteado o que él se ha planteado a sí mismo.

Normalmente, y a grandes rasgos, este proceso es así: codificación, memoria, generación de hipótesis, evaluación, deducción. De los 5-6 años a los 12, hay un gran cúmulo de palabras, conceptos y reglas y cada vez más el niño tenderá a no utilizar imágenes. Así mismo, su memoria aumenta en cuanto a capacidad.

Todo esto se ampliará más al desarrollar este capítulo. Para ello, se ha dividido éste en el estudio del desarrollo cognoscitivo en el niño desde dos puntos teóricos:

- 1) El desarrollo cognoscitivo del niño según Piaget, dando una breve descripción de su vida, y analizando sus supuestos fundamentales y su concepto de este desarrollo y
- 2) El desarrollo cognoscito del niño según Bourjade, dando a conocer sus conceptos fundamentales.

2.1 DESARROLLO COGNOSCITIVO DEL NIÑO SEGUN PIAGET

2.1.1. ESBOZO BIOGRAFICO DE PIAGET

Uno de los teóricos que más han estudiado el desarrollo cognoscitivo del niño, ha sido Piaget.

Jean Piaget, nació en Neuchatel Suiza en 1896 y desde pequeño se dedicó al estudio arduo. Desde los 10 años ya hacía publicaciones sobre todo de aspectos del desarrollo biológico. Se graduó en Ciencias Naturales aunque también estudió Filosofía. Sus estudios en el campo de la Biología, le llevaron a la conclusión de cuan importantes son la maduración y la influencia del medio ambiente, no solo en este campo sino posteriormente en el desarrollo cognoscitivo de los seres humanos. Esto le sirvió para luego hacer estudios dentro del campo de la Psicología, mismos que son ampliamente reconocidos en la actualidad y de los que ya nunca salió: estudios sobre el desarrollo mental de los niños principalmente basados en la observación y registro cuidadosos.

Murió en Ginebra el 16 de Septiembre de 1980 a los 84 años de edad.

2.1.2. CONCEPTOS BASICOS DE SU TEORIA

Para poder explicar cómo y porqué se da el desarrollo cognoscitivo, se deben comprender 4 conceptos básicos de la teoría de Piaget, mismos que están basados en los mismos principios biológicos del organismo, ya que como se vió en su biografía para él "tanto la actividad intelectual como la biológica son parte del proceso total mediante el cual un organismo se adapta al ambiente y organiza la experiencia"(Wadsworth,B.J.,1992, pp10).

Así, estos conceptos básicos son:

1) ESQUEMAS

..que "son estructuras cognoscitivas o mentales mediante las cuales los individuos se adaptan intelectualmente al medio y lo organizan" (IBID, pp10) y que además van cambiando conforme el niño crece y nunca dejan de cambiar.

Estos esquemas no tienen una base biológica real, es una hipótesis y solo se supone que dependen del sistema nervioso central. Son como registros de un archivo que al principio solo son datos sensoriales pero poco a poco se van haciendo más complejos y abstractos gracias a otros dos procesos importantes: la asimilación y el ajuste.

2) ASIMILACION

"La asimilación es el proceso cognoscitivo mediante el cual las personas integran nuevos elementos perceptuales, motores o

conceptuales a los esquemas o patrones de conducta existentes" (IBID, pp 13).

Es como quien dice un proceso de adaptación mental por el cual aquello que captamos no cambia sino que se hace mejor (en cuanto a conocimiento). Este "mejoramiento" es en realidad un ajuste.

3) AJUSTE

...."consiste en la creación de nuevos esquemas o de la modificación de los antiguos". (IBID, pp14)

Esto sería así: a veces el niño recibe un estímulo que no se parece en nada a lo que él conoce. Por lo tanto, puede crear un nuevo esquema donde poner esto o puede modificar otro que ya tiene parecido.

Estos dos procesos son en realidad ajustes que luego implican una asimilación. Por lo tanto este proceso de asimilación es lo último siempre y requiere tiempo y experiencia. Por eso, ninguna conducta es pura asimilación o puro ajuste, siempre hay dos procesos aunque en algunas conductas predomine uno de ellos.

Se podría decir que en el desarrollo cognoscitivo, el ajuste implica un desarrollo cualitativo del conocimiento, mientras que la asimilación es un cambio cuantitativo - cuánto conocimiento te entra y cómo se va transformando-.

4) EQUILIBRIO: Es para Piaget un balance entre la asimilación y el ajuste, lo cual permite en el niño un adecuado desarrollo y una eficaz interacción con el medio.

O sea, la asimilación y el ajuste son las herramientas adecuadas con que se cuenta, ya que siempre va a haber desequilibrios que fomenten o motiven a buscar un equilibrio o sea una mayor asimilación o ajuste.

Por lo tanto, podemos resumir que "en la asimilación el organismo "acomoda" los estímulos a los esquemas existentes, en el ajuste, el organismo "cambia" los esquemas para acomodarlos a los estímulos" (OP CIT, 1992, pp 18)

"El equilibrio, por otra parte, es el mecanismo interno que regula estos procesos" (IBID, pp18).

Visto así, precisamente como nos adaptamos biológicamente al mundo que nos rodea, así el desarrollo intelectual es también un proceso de adaptación.

Por otro lado, también el desarrollo cognoscitivo, dice Piaget, está compuesto por tres elementos: contenido, función y estructura. El contenido es lo que el niño sabe y que refleja su actividad intelectual y que varía de una edad a otra.

La función son las características de esta actividad o sea la asimilación y el ajuste. Estas son estables y continuas siempre. La estructura son aquellas conductas que podemos inferir porque están organizadas en esquemas. Estas, se van desarrollando poco a poco.

Todo esto implica que el niño manipule su medio ambiente, no solo en movimientos físicos sino a través de mecanismos internos para

tener conocimientos. Los conocimientos así adquiridos, dice él, pueden ser de 3 tipos:

- 1) Físicos cuando conocemos las características físicas de las cosas porque las manipulamos.
- 2) Conocimientos lógico-matemáticos: se dan también al contacto con el objeto, pero a diferencia de (1) aquí el niño debe reflexionar acerca del objeto e inferir el conocimiento.
- 3) El conocimiento social, es decir las reglas, leyes, sistemas morales, ética y sistemas de lenguaje no pueden adquirirse como el (1) y el (2) sino este se da al interactuar con otras personas.

En base a todo esto, se puede afirmar que para Piaget todo cambio intelectual y cognoscitivo es por lo tanto resultado de un proceso de desarrollo y esto supone "un proceso coherente de cambios sucesivos y cuantitativos en las estructuras cognoscitivas (esquemas), y que cada estructura con su cambio correspondiente se deriva lógica e inevitablemente del anterior" (IBID ,pp24)

Por ello, todo el desarrollo intelectual es continuo y va poco a poco.

2.1.3. ETAPAS DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO EN EL NIÑO

Para su estudio, Piaget dividió todo el desarrollo intelectual en 4 etapas:

- 1) SENSOMOTORA (DE LOS 0 A LOS 2 AÑOS)
- 2) PREOPERATIVA (DE LOS 2 A LOS 7 AÑOS)

- 3) DE OPERACIONES CONCRETAS (DE LOS 7 A LOS 11 AÑOS)
- 4) DE OPERACIONES FORMALES (DE LOS 12 AÑOS EN ADELANTE)

Tomando en cuenta el objetivo de este estudio de investigación , solo se analizó la etapa 3, aunque se hizo antes una pequeña síntesis para poder comprender lo posterior. Cabe señalar que él mismo hace hincapié en que todos los niños pasan por todas las etapas aunque la velocidad puede variar dependiendo de la madurez física y psicológica del niño, de sus experiencias activas, de su interacción social y de la progresión general de su equilibrio.

Así vemos que el niño, desde que nace y hasta los 4 años, a través de varios procesos llega a construir símbolos, a utilizar un lenguaje y a tener una representación real. Ya puede a esta edad distinguir entre significadores (palabras e imágenes) y significados (o sea imágenes perceptuales ausentes).

Sin embargo, todavía a esta edad no conoce muchos conceptos ni la naturaleza de las clases y de la membresía de clase. Además, su pensamiento y su lenguaje todavía son muy egocéntricos y limitados a pocos objetos a la vez o a solo partes sobresalientes de un objeto o de un problema.

De los 4 a los 7-8 años empieza el pensamiento inductivo que es cuando el niño conceptualiza más, elabora conceptos y hace más

representaciones complejas de pensamiento. Ya puede hacer agrupaciones de objetos aunque su lógica todavía es limitada para explicar porque perdura el elegir perceptualmente solo aquellos aspectos sobresalientes de las cosas.

Sin embargo, en el estudio que nos ocupa -niñez intermedia o edad escolar (6a12 años de edad)- el niño tiene un cambio significativo en sus procesos cognoscitivos.

Anteriormente se habló que para Piaget la cognición es un proceso adaptativo ya que es así como el niño se va enfrentando al conocimiento

Estos conocimientos, que se van coordinando a través de operaciones simples, es lo que constituye la inteligencia y su adquisición es gradual hasta el crecimiento total y uso de operaciones complejas. Este logro en el pensamiento se da porque en la mente del niño hay una serie de operaciones coordinadas entre sí en sistemas de conjunto que tienen por oposición al pensamiento intuitivo de la primera infancia, la propiedad esencial de ser reversibles. Esto no significa que el niño al que se muestran dos objetos iguales a los que enfrente de él se les da otra forma, ha entendido la conservación de la materia por una identidad. Cualquier niño ve que no se ha añadido ni quitado nada. Lo que sucede es que a esta edad el niño es capaz de regresar al origen de las cosas. Para ejemplificar más esto: si se tienen dos bolas de plastilina del mismo tamaño y peso, y enfrente del niño se aplasta una y se hace torta y luego se le pregunta si son iguales, a la edad de 7-12 años, es capaz de visualizar el principio cuando ambas eran bolas.

Todo esto no es más que corregir una intuición perceptiva saliendo de sí mismo o de su egocentrismo como cuando era más pequeño.

Este pensamiento así transformado, tiene además otros logros importantes: el de la noción temporal (y al mismo tiempo la de la velocidad) y la del espacio ya como unidades propias y no como esquemas de acción o de intuición.

La noción de tiempo se construye porque el niño ya es capaz de crear una clasificación de los acontecimientos por orden y además de ver la duración de cada uno y del intervalo entre ellos. Junto a este logro se da el de la velocidad y a esto ayuda el que cualquier niño más pequeño es capaz de intuir por ejemplo que si un coche rebasa a otro es porque éste va más rápido.

La diferencia con la etapa anterior radica en que el niño pequeño intuye esto solo si lo ve pero por ejemplo, si los coches pasan por un túnel él ya no sabe que pasará después. En cambio, hacia los 8 años es capaz de una deducción racional porque ya adquirió la noción de tiempo.

Por último, la noción de espacio no es muy claro como aparece. Se cree que depende de todo un desarrollo madurativo general lo cual implica pasar de la intuición al uso de operaciones.

Para Piaget, una operación es psicológicamente una acción cualquiera cuya fuente es siempre motriz, perceptiva o intuitiva. Esta fuente a su vez, proviene de esquemas sensoriomotores, experiencias efectivas o mentales (intuitivas) y que constituyen, antes de ser operatorias,

la propia materia de la inteligencia sensorio-motriz y más tarde de la intuición (son esquemas de acción).

Un esquema de acción " es una respuesta generalizada que puede utilizarse para resolver toda una variedad de problemas" (Mussen, et al , 1977, pp504).

Así, el niño, durante su infancia posee varios esquemas que como ya mencionó se van asimilando y acomodando.

Cuando el niño es ya capaz de simbolizar, sus esquemas mentales serán entonces simbólicos aunque todavía no será capaz de conceptualizar.

Así, al entrar en esta edad -de operaciones concretas- el niño tiene logros importantes en su desarrollo cognitivo .

2.2. DESARROLLO COGNOSCITIVO DEL NIÑO SEGUN BOURJADE

2.1. CONCEPTOS BASICOS DE SU TEORIA

Hay otros autores, como Bourjade (citado por Wadsworth, B.J.,1992) que hablan del desarrollo cognoscitivo del niño y dicen que hay leyes generales que explican esta evolución en la estructura mental del niño.

Para él, todo parte del egocentrismo del niño, que es caracterizado por un estado de confusión entre el yo y las cosas. Por eso, la primera evolución será pasar de lo indefinido a lo definido, de lo general a lo particular (Ley de Diferenciación o Disociación).

Otro aspecto de este egocentrismo, consistía en que el niño relacionaba todo con sí mismo, ya que como dice Piaget, hay un

predominio de la asimilación sobre la acomodación. Por ello, hay un desequilibrio que el niño debe corregir y esto lo lograra cuando logre separarse su yo de las cosas. es decir, cuando el niño adquiera conciencia de sí mismo y del objeto al cual deberá acomodarse. De aquí surge pues la segunda ley de desarrollo mental. que es la organización metódica de las relaciones entre el sujeto y las diversas situaciones frente a las cuales se encuentra o dicho de otra forma, el progreso que va desde lo subjetivo a lo objetivo (Ley de Integración o de Organización).

Debido a la correlación que existe entre ambas leyes, Bourjade, las une en una sola. Sin embargo, dice él, esto no significa que el desarrollo mental del niño sea rectilíneo. Si hay una transformación de acuerdo a estas leyes pero no se dan en todas las actividades del niño.

De acuerdo a esto, hay en algunos actos del niño, sobre todo a la edad que nos ocupa, un "descalce" entre la acción y la reflexión, estando ésta última siempre más atrasada (Ley del Descalce o de los Niveles del pensamiento).

Pero, ¿cómo logra el niño pequeño salir de su egocentrismo hermético a nivel mental ?

Lo más importante, dice Boujarde, es la maduración anatomofisiológica del organismo, pero también, la acción de actos psicológicos que hacen que el niño adquiera clara conciencia de sí mismo y que es resultado de una desadaptación o de una resistencia que el niño encontrará de parte del medio.

Podrán ser hechos o cosas que se negarán al esfuerzo del niño a asimilarlas, o personas con las cuales el niño debe enfrentarse desde pequeño.

Así, podemos resumir que la causa determinante de la evolución mental del niño será doble: biológica y social a la vez.

CAPITULO 3. DESARROLLO DE LA PERCEPCION VISOMOTORA EN EL NIÑO DE 6 A 12 AÑOS DE EDAD

Para estructurar este capítulo se tomó como base el hecho totalmente comprobado de que cualquier ser humano conoce el mundo a través de los órganos de los sentidos: la vista, el oído, el tacto, el olfato, el gusto. Así mismo, el que la sensibilidad del cuerpo y del movimiento nos dan el conocimiento de nosotros mismos y del ambiente.

El estudiar este proceso es sumamente importante para entender cómo ha llevado a cabo el niño su aprendizaje escolar, así como para ver si algún problema en su desarrollo visomotor le ha creado problemas emocionales.

Por ello, en este capítulo se estudió primero el desarrollo de la percepción como teoría según Forgas (Forgas, 1976) y según Bartley (Bartley, S. 1976). Luego se analizaron los datos teóricos que al respecto ha encontrado una autora como lo es Margarita Nieto (Nieto, M., 1987) en cuanto a qué procesos perceptuales son necesarios para el correcto aprendizaje en un niño de edad escolar. Esto, para poder ubicar el trabajo en el lapso de edad propuesto.

Por último, se escogió a Elizabeth M. Koppitz (Müstenberg Koppitz, E., 1989) para ver la incidencia de factores emocionales de los niños con problemas académicos en el Test de Bender. Esta es un hipótesis interesante planteada por ella, y que textualmente dice: "...los niños con una pobre percepción visomotora, según la mide el Test Bender, presentan una incidencia significativamente mayor de

indicadores emocionales que los niños bien adaptados" (Koppitz, 1989, p.p.164).

Esto se ampliará más posteriormente.

3.1. CONCEPTO DE PERCEPCION

El conocimiento inmediato del mundo exterior, indispensable para hacer un buen esfuerzo adaptativo, proviene de las sensaciones y las percepciones del niño.

El niño conoce el mundo a través de las ventanas de los órganos de los sentidos. La vista, el oído, el tacto, el olfato, el gusto, la sensibilidad del cuerpo y de su movimiento, le proporcionan el conocimiento de sí mismo y de su ambiente.

La estrecha relación que existe entre esta actividad sensorial y la adaptación, se evidencia en el niño claramente durante la primera infancia cuando hay un predominio especial de los intereses sensoriales perceptivos. Durante esta etapa el niño queda impresionado con todo lo que captan sus sentidos, especialmente todo lo que se mueve y esta actividad es tan intensa que logra acapararlo totalmente.

El siguiente paso después de la sensación es la percepción, la cual alcanza la integración mental de los estímulos recibidos mediante funcionamientos neuronales complejos, entre los que destaca la función simbólica, la memoria y la capacidad intelectual. Para Forgas (1976) la percepción "es el proceso de extracción de información" (Forgas, R., 1976, p.p.13), lo cual implica un proceso de recepción, adquisición, asimilación y utilización del conocimiento.

Por lo tanto, será percepción ... "el conjunto total y el aprendizaje y el pensamiento como subconjuntos incluidos en el proceso perceptual" (IBID, p.p.14).

Forgus (1976) es pues un autor que por así decirlo, une los tres procesos cognoscitivos. El dice que el aprendizaje es una actividad por la cual la información que recibimos o adquirimos por la experiencia, pasan a formar parte de nuestros repertorios. Luego, esos datos nos sirven de puntos de comparación o modelos que debemos manipular para solucionar problemas y esto lo hacemos a través del pensamiento.

Por esto se eligió esta visión de Forgas, ya que hay muchos autores que separan la sensación de la percepción y para él esto es algo muy simplista ya que es difícil, dice él, encontrar sensaciones puras cuando el organismo ha tenido ya alguna relación con el medio que lo rodea. Cree que es mejor considerar a la percepción como un proceso continuo que varía desde eventos simples, hasta aquellos de gran complejidad que requieren aprendizaje y pensamiento más activos.

Bartley (1976) va más allá en su definición de la percepción y da algunas características más específicas de ésta, que pueden servir para tener una base más sólida en la estructuración de este trabajo. Dice Bartley (1976) que la percepción es simbólica, o sea que es una conducta que manifiesta una relación abstracta entre el organismo y su ambiente; también, sirve para la formación de conceptos en cuanto a que cuando la persona visualiza una situación, no lo hace como si esta fuera única sino que la ve como formando parte de otras situaciones y por lo mismo le pone nombres o conceptos. Esto a su

vez, forma parte de otra característica de la percepción que es evaluativa. O sea que normalmente, todas las respuestas inmediatas a un estímulo llevan implícitas una serie de prejuicios; es decir que ante una situación nosotros reaccionamos en términos de un gran espectro que va desde algo que nos parece dañino, hasta lo que nos parece muy agradable y en medio de ellos está lo indiferente. Y aquí es donde entra el aspecto emocional de la percepción. Bartley (1976) por lo tanto, considera que la conducta emocional es aquella que se encuentra en cualquiera de los dos extremos del espectro y también sostiene que los aspectos emocionales de la conducta expresan el valor que la situación estímulo tiene para lo que el percipiente es, como a sus experiencias pasadas.

Otra característica de la percepción según este mismo autor, es que las percepciones pueden ser predictivas cuando el observador se ve enfrentado a una serie de alternativas. Esta predicción se basará en otra propiedad que es la constancia de percepción, es decir, aun cuando un objeto cambie de tamaño y de posición, seguirá siendo el mismo. Esto se aplica también a la forma.

El cómo se desarrolla la percepción en el niño, será estudiado en el siguiente subtema.

3.2. DESARROLLO DE LA PERCEPCION EN EL NIÑO

Margarita Nieto (1987) es una estudiosa de los procesos perceptuales del niño y su relación con el aprendizaje. Para ella,

"la función simbólica es la representación mental de la información sensorial recibida"(Nieto, M. 1987, pp94).

La memoria es la que permite fijar los estímulos recibidos mediante una serie de estereotipos que establecen modificaciones neuronales que se quedan definitivamente en la corteza cerebral.

Estos estereotipos son en realidad gnosias (conocimientos), que son totalmente indispensables en la integración mental y por ende en el aprendizaje.

Hay muchas gnosias importantes que el niño debe ir adquiriendo mediante estos procesos, por ejemplo:

La conciencia corporal, que con ayuda del equilibrio, la dominancia hemisférica, la lateralidad y la información propioceptiva vestibular, rigen las funciones motrices y del aprendizaje; la orientación espacial y la ubicación viso-espacial son indispensables para el grafismo; la noción temporal (última en adquirirse), sirve de apoyo importante para casi todas las áreas del aprendizaje: lectura, escritura, matemáticas, . etc.

Así, podemos decir pues que las percepciones que son las más importantes para el niño que ingresa a la escuela, son: la vista, el oído y el tacto y los aspectos de estas percepciones que están más ligados al progreso infantil en la edad que ocupa la presente investigación (6-12 años) son:

función figura-fondo; discriminación gruesa y fina de forma, color, tamaño, proporción etc.; coordinación visomotriz; localización espacial y memoria visual (con la percepción visual).

Captación de formas, superficies, pesos, volúmenes, trazos y letras; sensibilidad corporal profunda y percepción háptica, relacionando tacto con movimiento (con la percepción táctil). presencia-ausencia de sonido; discriminación de cualidades del sonido; localización espacial y temporal de la fuente sonora; discriminación fonémica; captación del orden secuencial de sonidos; integración fonémica y memoria auditiva (con la percepción auditiva).

Por lo tanto, para lograr todo lo anterior, el desarrollo perceptual, según Margarita Nieto (1987) debe pasar por las siguientes etapas:

- 1.- Intra-neurosensorial: es decir cuando las percepciones no son independientes unas de otras y se unen para funcionar (primera infancia).
- 2.- Inter-neurosensorial: cuando casi todas las percepciones son independientes pero algunas todavía se unen para asociar sus contenidos e integrarlos en un concepto (ejem. asociaciones visomotoras, visoespaciales, etc.) (segunda infancia)
- 3.- Integración perceptual: es ya una integración mental de la imagen perceptivo motriz del conocimiento. (adolescente).
- 4.- La memorización de la integración perceptual: mediante procesos químicos complejos que cambian la fisiología cortical y producen los engramas referentes a los conocimientos adquiridos (adulto).

Todo este proceso, por lo tanto, va a formar el pensamiento, que contendrá conceptos y lenguaje y que pondrán en juego las funciones

mentales superiores como son la ideación, el juicio, el razonamiento y la abstracción.

Por otra parte, la internalización de este pensamiento, provoca a su vez una respuesta por medio del movimiento, cuya ideación es la praxia.

La praxia "es la capacidad de realizar un conjunto de movimientos sucesivos para llegar a un fin determinado"(Nieto, M. 1987, pp 96) El desarrollo de las praxias ayuda al niño a aprender a caminar, a comer, a leer, a escribir. Esto regula su conducta y depende a su vez de varios sistemas funcionales:

- 1.- Niveles automáticos de acción
- 2.- Funciones de integración mental superior
- 3.- La acción de la emoción y la afectividad

La acción de la motricidad y la emoción es muy estrecha ya que ésta puede ocasionar cambios a nivel muscular y fisiológico que puedan inhibir o impulsar una conducta.

A su vez, la organización entre el proceso sensorial y el motor, dependen de un proceso de retroalimentación donde se internalizan nuevas respuestas corregidas.

En base a todo este proceso integral gnosia-praxia, podemos concluir que antes de que un niño vaya a la escuela, ya ha aprendido una serie de habilidades que lo capacitan para vivir y relacionarse en su mundo.

Generalmente estos aprendizajes los adquirió de una manera natural e imitativa en el hogar.

Es ahí donde adquiere, por lo tanto, una serie de destrezas sensorio-motoras para sobrevivir y destrezas perceptivo-motoras para imitar al adulto y lograr independencia personal.

Cuando es pre-escolar, adquiere destrezas perceptivo-motoras que lo preparan para el aprendizaje escolar y su adaptación social y por ello, de los 6 a los 12 años, debe adquirir destrezas gnósico-prácticas que lo capaciten para el trabajo - algunas ya mencionadas- y destrezas psicosociales para adaptarse al ambiente.

Por lo tanto, como capitulación, se debe entonces señalar que para que el niño este apto para el aprendizaje escolar necesitará haber reunido una serie de condiciones básicas referentes a su nivel de maduración perceptivo-motora y psicosocial.

Es decir, deberá tener:

- 1.- Un adecuado desarrollo perceptivo-motor que comprenda la noción corporal, espacial, temporal, ritmo y modalidades perceptuales.
- 2.- Un desarrollo verbal.
- 3.- Un desarrollo en su pensamiento lógico y
- 4.- Un equilibrio afectivo emocional.

3.4. FACTORES EMOCIONALES Y SU REPERCUSION EN EL APRENDIZAJE

Elizabeth Müstenberg K. (1989) es un autora cuyo interés principal era buscar un test breve y significativo de percepción

viso-motora para niños pequeños. Sin embargo, cuando trabajaba en una clínica psicológica para niños se dió cuenta de la gran cantidad de niños que presentaban problemas perceptuales por tener dificultades emocionales y de aprendizaje.

Aún cuando en la presente investigación no se tomaron en cuenta los datos clínicos emocionales derivados del Bender (Bender, 1938), sí se quiso revisar sus datos clínicos encontrados en sus estudios y su teoría derivada de ello.

Su principal hipótesis dice así: "los niños con un problema de ajuste mostrarán en el Bender una incidencia mucho mayor de indicadores emocionales que los niños bien adaptados" (Mústenberg K.E., 1989, p.p. 164). Esto es así cuando se interpreta el Bender como un test proyectivo.

Ella utilizó para su estudio 272 niños de entre 5 y 10 años, de los cuales 136 eran enviados a una clínica de conducta por problemas emocionales y los otros 136 no tenían historia de desajustes emocionales. Se utilizó chi cuadrada con un nivel de significancia de .001. Los resultados que encontró fueron que los niños con problemas emocionales también tienden a presentar significativamente más a menudo una percepción visomotora inmadura. Y que los niños con inmadurez perceptual tienden a presentar problemas emocionales pero como síntomas secundarios. Por lo tanto, Mústenberg K. supone que si un niño presenta indicadores emocionales sin ninguna evidencia de dificultades en la función visomotora, puede suponerse que sus problemas están relacionados primariamente con sus experiencias sociales y emocionales.

Una vez determinado esto, se cree que es importante ver qué repercusión puede tener en el desempeño escolar.

Sullivan, Blyth y Koppitz(1958) (citados por Müstenberg, K.E., 1989), han encontrado que el desempeño escolar parece ser relativamente estable durante los dos primeros años del ciclo primario; posteriormente, influye su maduración, sus experiencias sociales de éxito o fracaso; su nivel de autoestima y su seguridad personal. También influyen el déficit o no sociocultural y emocional de su ambiente, su nivel de inteligencia y su capacidad perceptual.

Se ha visto - y ya se mencionó- que los problemas perceptuales pueden ocasionar problemas emocionales secundariamente. Lo que pasa es que estos niños tienden a ser muy vulnerables y se frustran fácilmente cuando no pueden aprender tan bien como otros niños. La situación se intensifica a menudo porque los padres y maestros no reconocen los problemas perceptuales específicos del niño y lo consideran haragán o terco porque no hace los deberes bien a pesar de que es inteligente. Es al contrario si el niño tiene un problema emocional y una percepción visomotora normal e inteligencia normal. Este niño tenderá a mostrar poco interés en el aprendizaje y su progreso académico generalmente es escaso.

Por último, lo más importante que se debe tener en cuenta en estos problemas es que un niño rara vez madura simultáneamente en las diferentes funciones mentales superiores.

CAPITULO 4. BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

Para la estructuración de este capítulo se tomó como línea general los datos teóricos de Bricklyn, B. y Bricklyn, P. (1975) ya que se considera como uno de los autores que ha estudiado y trabajado más en este aspecto. Por otro lado, también se quiso averiguar si había otros autores que estudiaran este tema como tal o éste se englobaba dentro de los problemas de aprendizaje comunes. Se detectaron varios autores que trataban el tema como tal, entre ellos están Guy Avanzini (1985), E. Mira y López (1972), Margarita Nieto (1987), Margarita Pansza (1991) y A.H. Phillips (1987). Se trató, al estudiarlos, de dar una revisión más o menos exhaustiva del tema, mencionando datos importantes que de alguna manera completaran los estudios de Bricklyn.

De los numerosos estudios que Bricklyn B. y Bricklyn P. (1975) han hecho del tema, han encontrado que la mayor parte de los niños que presentan un bajo rendimiento escolar, presentan una inteligencia normal y con frecuencia superior. Por lo tanto, ellos definen al escolar inteligente de bajo rendimiento académico como "un niño cuya eficiencia diaria en la escuela (y en otros campos) es muy inferior a lo que podía esperarse de su inteligencia." (IBID, p.p.XV). Además, añaden a esta aseveración, que gran parte de estos niños actúan así a causa de ciertas actitudes emocionales conflictivas. Lo que normalmente pasa con ellos, es que son clasificados como perezosos, indiferentes, negativos, sin motivaciones, poco cooperativos, soñadores, distraídos, etc. Sin embargo, dicen los

autores que para poder afirmar que un niño posee un bajo rendimiento escolar, es necesario tomar en cuenta varios aspectos: primero, debemos conocer la capacidad potencial del niño a través de pruebas de rendimiento intelectual, tomando en cuenta sobre todo aquellos reactivos que no se ven afectados por la ansiedad, tales como el razonamiento general o la capacidad para abstraer ideas; posteriormente, debemos conocer cómo trabaja. Así, en base a estos dos aspectos, se podrá decir que un niño tiene un bajo rendimiento cuando su trabajo no corresponde a su capacidad potencial.

Además, se deben investigar 4 factores que pueden estar influyendo:

- a) factores psicológicos
- b) factores fisiológicos
- c) factores sociológicos y
- d) factores pedagógicos.

Para Bricklyn, B. y Bricklyn, P. (1975), el mayor porcentaje de los casos se debe a factores de tipo psicológico (90%). Y consideran que estos factores psicológicos son actitudes emocionales de los niños (que ellos han identificado y posteriormente se hablará de ellas) y definen estas actitudes como aquellas tendencias a sentir, actuar y a pensar en una forma determinada, que además contienen ideas concientes, sentimientos internos, reacciones definidas del cuerpo y también ideas e impulsos que no alcanzan el nivel conciente. Estas actitudes que según ellos presentan estos niños son:

- a) Pasividad-agresividad:

se refiere al deseo del niño de expresar su ira y resentimientos pasados, y el temor al castigo o la pérdida de amor de sus padres si lo hace.

Generalmente, los padres de estos niños no pueden permitir que su hijo exprese la ira abiertamente. Lo que sucede entonces con el niño es que posteriormente ya no solo tiene temor a expresar su ira sino también a sentirla y se vuelve esto en él una conducta neurótica. Neurótica porque además se ha visto que estos niños son muy sensibles con respecto a sus propios sentimientos de ira lo que hace que sus interpretaciones muchas veces de las situaciones sean irracionales. Y es que no solamente la conducta de represión de la ira de los padres es el único factor que provoca una agresión pasiva; puede ser también producto de la ira que siente el niño de perder su libertad interna, de poder ser él mismo, de ser espontáneo.

Como se dijo antes, su coraje interno es tan grande hacia sus padres, que además esto le provoca culpa y temor ante la perspectiva de amar a alguien más, porque en su fuero interno se siente también indigno de ser querido.

Ahora bien, no todas las conductas pasivo-agresivas son síntomas clásicos de bajo rendimiento. En estos niños, esa pasividad-agresividad se manifiesta precisamente en que se valen del trabajo escolar deficiente como medio para herir a sus padres y al mismo tiempo a sí mismos por la culpa que acompaña sus inclinaciones agresivas (de ahí que se considere una conducta neurótica).

b) Sentido del propio valor, temor al fracaso y capacidad de aprovechamiento:

Un niño normal se considera valioso, piensa que es agradable, que se lleva bien con sus padres y hermanos, que su trabajo escolar es regularmente bueno y de acuerdo a sus metas. Este sentido de su propio valor en gran medida lo ha adquirido de la actitud que sus padres adoptan hacia él.

Pero, si los padres se sienten a menudo disgustados con su hijo, o esperan demasiado de él y sobre todo de su rendimiento escolar, le manifiestan esas actitudes y él empezará a estar disgustado consigo mismo y se exigirá demasiado. Son padres que se interesan más por el aprovechamiento y el éxito ganado en la competencia.

Cuando esto es sentido y asumido así por el niño, hay que recordar que se vuelve una actitud generalizada y para él, un solo fracaso le hace sentir una pérdida total de confianza y de seguridad en sí mismo; y esta débil confianza le hace aumentar sus futuras probabilidades de fracaso.

Posteriormente, no solo le afectarán las actitudes de sus padres, sino también de sus compañeros, maestros y futuros jefes.

c) Temor a ser común y corriente:

La gran importancia que se da al éxito junto al temor al fracaso pueden crear en el niño efectos tan paradójicos como el temor a ser común y corriente o la creencia firme de que solo trabajando duro se merece el amor y por lo tanto "tiran la toalla" rápidamente.

Este temor a ser común y corriente, es una manifestación más del temor al fracaso y de la convicción de que de no ser perfectos perderán al afecto de sus padres. Es como una especie de convicción

distorsionada que si se pudiera poner en palabras sería algo como "para que quiero ser igual que los demás, mejor fracaso y así soy diferente porque lograr el éxito es algo muy difícil". Por lo menos, sobresale en forma negativa y aquí el problema es esa distorsión interna y a veces inconciente que el niño hace de la situación y cree que sobresalir es algo inalcanzable porque la intensidad con que mide este éxito es desproporcionada.

Todo esto no quiere decir que el niño de bajo rendimiento se enorgullece de sus malas calificaciones por sí mismas, sino que trata así de engrandecer su enfoque general de la vida y no de estudiar en particular. Es crear un individualismo pero falso porque está basado en el temor.

d) Equiparar agresión y competencia:

Normalmente, el deseo de actuar en forma satisfactoria se origina en superar agresivamente a los demás, entendiéndose esta agresión dentro de los parámetros normales. A los niños que se les dificulta manifestar o sentir la ira, también les es difícil mantener una actitud de competencia.

e) Dudas internas:

Lo que sucede aquí es que el niño de bajo rendimiento al dudar tanto de sí mismo y de su capacidad, se pasa mucho tiempo sin actuar. No hay una preparación realista de su trabajo.

f) Bajo nivel de frustración:

El niño de este tipo, se frustra rápidamente y no logra persistir en una actividad mucho tiempo, ya que cuando las cosas se

le complican, deja de hacerlas. Es diferente del niño que puede hacer muchas cosas al mismo tiempo porque es inquieto. Lo que pasa con los primeros es que su autoconfianza y su nivel de resistencia se derrumban cuando presienten que van a enfrentar un obstáculo y aparte está el hecho de que su autoimagen es rígida e irreal.

Ellos quisieran además tener un éxito inmediato, no les gusta dar pasos intermedios y prefiere convencerse ante un proyecto "que no vale la pena" el intento. Además, si se le desafía se irrita y quiere culpar a otros.

g) Tendencia a la regresión:

Para Bricklyn B. y Bricklyn P. (1975), regresión significa " la tendencia a retroceder hacia pautas de conducta más infantiles en los momentos de tensión" (IBID,p.p.59).

Lo que sucede es que el niño que hace este mecanismo no confía en las soluciones de su personalidad actual y desea regresar a otros métodos que cuando era más pequeño le funcionaban. Todos tenemos a veces ciertas tendencias regresivas, pero lo que se ha visto es que el niño de bajo rendimiento utiliza estas pautas frecuentemente. Ejems de esto puede ser el gritarle a los objetos; el llorar sin razón; el comportarse de forma infantil y graciosa o "el cerrar los ojos" a los problemas porque se cree infantilmente que se si se cierran los ojos, se acabarán los problemas. También muchas reacciones psicósomáticas son regresivas, ya que el cuerpo refleja o elimina los conflictos difíciles de verbalizar.

Generalmente, se considera que la regresión se da por mecanismos de fijación en etapas donde se tuvo éxito o por ciertos defectos en el desarrollo psicológico. Sin embargo según estos autores que se están analizando, el niño de bajo rendimiento espera obtener mucho de sus regresiones, aunque algunas de ellas sean inconcientes.

Así mismo hablan de muchas otras causas del bajo rendimiento pero que se relacionan o con la inteligencia o con la actuación de los padres o con el método educativo. No se revisaron porque más bien se refieren a aspectos preventivos.

Hay otro autor como Guy Avanzini (1985), que antes de poder llegar a una definición de qué es el bajo rendimiento escolar, dice que debemos conocer que cuando un niño presenta un bajo rendimiento, normalmente se le considera como un niño fracasado (y esto de alguna manera concuerda con Bricklyn). Para poder entrar dentro de esta "clasificación", hay varios aspectos que intervienen: Las calificaciones menores a la media, la repetición del curso, la suspensión de exámenes, etc.

También, dice que se le clasifica como indiferente, perezoso, negativo, sin motivaciones, poco cooperativo, "de lento desarrollo", distraído, soñador, etc.

Sin embargo, difiere hasta cierto punto con Bricklyn citado en que para él si es necesario tomar en cuenta que cuando nos enfrentamos ante un niño "con fracaso" lo primero que tenemos que averiguar es qué lo provoca y generalmente la primera respuesta y la

más común, es que tiene un déficit en su inteligencia. Lo que debemos saber, es que la inteligencia realmente se ejerce en dos planos: uno práctico, que siempre nos indica los medios para llegar al fin, y otro el plano reflexivo, es decir aquel concerniente a los fines que nos proponemos. Este proceso en algunos niños es muy reducido, es decir, les cuesta trabajo prestar atención a varias ideas y son incapaces de despegarse de sus objetivos; por lo tanto, les cuesta mucho trabajo encontrar los medios adecuados, objetivos y por lo mismo, les es más fácil perseverar en métodos a veces inadecuados por la fuerza de la costumbre.

Es decir, son niños que aprenden poco de la experiencia social y les cuesta trabajo utilizar ésta para resolver situaciones actuales y futuras.

Otro punto importante que es necesario destacar, es que este tipo de niños, también tienen dificultad en la expresión verbal, generalmente han presentado historia de lenguaje retrasado, vago o pobre en contenido. Si a esto agregamos que cada vez recibe más conocimiento, va teniendo un problema en su distribución, hay confusión y mezcla y por lo tanto, cuanto más aprende, menos sabe.

Otra cuestión que él toca es que dice que el niño debe tener una cierta edad mental, ya que hay umbrales de receptividad necesarios para ir adquiriendo ciertos conocimientos cada vez más difíciles. (Este punto ya se amplió en el capítulo sobre el desarrollo cognoscitivo).

Pero, ¿qué es lo que pasa en la realidad cotidiana con estos niños? Guy Avanzini (1985) dice que generalmente, al ser considerados como fracasados y perezosos - como se señaló arriba- se les está emitiendo un juicio sobre su conducta y por lo mismo se les desacredita y se les avergüenza.

El peligro aquí radica en que éste adopte realmente esa postura y se cree una imagen de sí mismo así, un modelo al que él o ella se conforma y se adhiere y por lo tanto, su problema de aprendizaje empeore.

Por lo tanto, estos dos autores - Avanzini y Bricklyn- coinciden en que en realidad no existen niños perezosos. Sí puede haber alumnos que no trabajen o que tengan falta de atención. Pero, aquí lo importante es descubrir por qué actúa así. Y muchas veces, se encuentra que precisamente son sus fracasos lo que vuelven a un niño perezoso y no al revés.

Hay además otros factores a tomar en cuenta cuando encontramos a un niño con bajo rendimiento escolar. Bricklyn (1975) de alguna manera lo mencionaba al hablar de cada factor emocional, pero Guy Avanzini le pone más énfasis. Se está hablando de aquellas razones que conducen al papel de la familia.

Avanzini (1985) dice que es muy importante el papel que desempeña la familia, ya que hay padres que ante los fracasos no cesan de repetirle al niño lo ingrato que ha sido, el dinero que se ha invertido en él , etc.

Se debe tener en cuenta que muchos niños, sobre todo de pequeños, trabajan por agradar a sus padres o porque quieren corresponder con lo que de él se espera. De aquí deriva gran parte la formación de su autoestima. También, es importante la valorización que hacen los padres del trabajo en forma general y del suyo propio, así como de la importancia que dan al uso del tiempo libre.

Y un factor que es de los más esenciales, es el nivel cultural de la familia que desgraciadamente muchas veces va unido al factor socioeconómico de ésta.

Esto, repercute sobre todo en el nivel de información y de vocabulario que el niño posea. Otro punto en el que es determinante la labor de los padres, es su habilidad para intervenir en el trabajo escolar. Esto no quiere decir que deben ejercer una vigilancia excesiva y enervante del trabajo del niño que llegue a impedir el desempeño normal de éste; pero sí deben enseñar que el niño debe hacer él solo aquéllo que antes no podía y al mismo tiempo, ayudarlo si es necesario. Así también, vigilar que realmente se realice el trabajo.

Así mismo es notorio como los padres desorganizados en su propia labor, crean hijos que pierden todo, que son muy escrupulosos y por ello no hacen nada, que planean demasiado y no hacen nada, etc. Hay niños que viven siempre obsesionados, agobiados por los minutos pero que resuelven poco; otros que temen ponerse a trabajar por temor a no saber; y otros tantos que ceden al placer del momento y hacen lo

que les place. Y esto es reflejo del ejemplo que reciben de sus padres.

Hay otro tipo de problema cuya raíz también deriva de la familia, y es que aún cuando el nivel cultural puede ser alto en ellas, los resultados de sus hijos son muy bajos. Esto, puede deberse especialmente al clima afectivo del hogar. Hay hogares donde hay desunión entre la pareja o desavenencias muy frecuentes. Ni hablar de casos más severos donde ya hay rupturas importantes.

Esto, crea en el niño un sentimiento de inseguridad y temor de una frustración. El niño, ante esta carencia afectiva, siente que no hay razón para el esfuerzo y menos para crecer y ser adulto.

Otro aspecto, es cuando hay un nuevo nacimiento en el hogar. Los celos, provocan muchas veces en algunos niños reacciones de inquietud, pasividad, que este abortó o que sea agresivo. Cuando esto no es bien manejado por los padres, puede y de hecho genera, un bajo rendimiento escolar.

También la supervaloración del trabajo por alguno de los padres, lleva a algunos niños al fracaso, ya que se les obliga a estudiar constantemente y se ven los juegos como tiempo perdido.

Un asunto al que se da mucha importancia es cuando se hace del padre a un ídolo y se le pone como modelo de excelencia a seguir. Esto puede generar dos tipos de reacción en el pequeño: una, que se da por vencido rápido porque considere imposible alcanzar a ese ídolo. Y otra, que el niño considere como algo no correcto el tener que ser igual o siquiera pretenderlo.

Aquí puede haber también una conducta de agresión ante este deseo de perfeccionismo, es decir, que el niño, cuando se pide algo de él, menos lo haga para enfadar a sus padres (y aquí habla de la actitud pasivo-agresiva descrita por Bricklyn); o puede tener una conducta regresiva (igualmente) y no desear ser mejor para no dejar de ser niño.

Hay también algunos, que no tienen esa curiosidad necesaria para aprender y es que si se analiza a la familia, se vera que ésta misma ha paralizado este deseo al no contestar sus preguntas o decirle que no intervenga en pláticas, etc.

Con todo lo anterior expuesto acerca de la familia se puede concluir con una idea central de otro autor estudiado que es Mira y López (1972) cuando afirma que la influencia familiar es una de las más importantes vías de educación de los hijos. Que aún cuando se podría pensar que es la escuela por el número de horas que el niño pasa en ella, realmente es en la familia donde el niño adquiere una cualidad afectiva que condicionará su adaptación al medio escolar. Es en la familia, y sobre todo en los primeros años -dice él mismo- donde el niño estructura su conciencia, donde se prepara su equilibrio y donde se aprenden las primeras experiencias sociales. En esto, es la familia totalmente determinante. Es ella quien lo moldea en forma cultural y afectiva y quien lo dispone y prepara para las experiencias y su forma de recibirlas.

Así, vemos que según esta postura el niño que más aprovecha es aquel a quien se le ha dado más. Aún cuando esto no signifique que se este dando una postura fatalista, sí es importante señalar que es bastante definitiva su influencia. Y esta influencia aún cuando es básica en los primeros años de vida, también ejerce una gran influencia en toda la escolaridad.

Sin embargo, no solo es la familia la única influencia en el desempeño escolar de los alumnos.

También es necesario tomar en cuenta el propio proceso de aprendizaje. En este aspecto, hay varios autores sobre el tema y que se consideró importante mencionar porque se consideró que eran puntos interesantes para tomar en cuenta en esta revisión general de causas. Primero se debe definir que es aprendizaje y la que se eligió como más adecuada para la presente tesis fué la dada por Mira y López (1972). El dice que Aprender significa "formar hábitos a base del equipo de reacciones heredadas, constitucionales, instintivas, genotípicas" (Mira y López, E., 1972, pp 8)

Este proceso dice, inicia desde el nacimiento, ya que cualquier estímulo afecta al niño ya que antes se creía que el mero hecho de repetir y repetir haría que un niño lograra aprender algo. Pero, en el nivel actual de conocimiento se ha visto que es muy importante tomar en cuenta varios factores:

- 1) El mecanismo cerebral puede tener un problema por alguna enfermedad, por dificultades en el aporte nutricional neuronal o

tener algún conflicto familiar que lo perturba y le requiere de mucha energía mental.

Esto, hace que el problema se vuelva subjetivo y el niño se sienta distinto a los otros y que por más que se esfuerce no logre aprender. Por lo tanto, es importante conocer la edad cronológica y la edad de maduración según las escalas de desarrollo dadas por Gessell ya que nos darían un conocimiento de cómo son sus pautas reaccionales en el aspecto motor, el aspecto adaptativo, el aspecto verbal o de lenguaje y el aspecto social-personal.

2) La relación herencia-ambiente-medio interno ya que éste último es un puente importantísimo entre ambos porque es homeostático y de él depende nuestra salud y nuestro rendimiento.

3) causas hereditarias, germinales, de lesión fetal y causas biotípicas o fuera ya del seno materno.

Causas psíquicas, es decir alguna causa emocional durante el embarazo.

4) Falta de impulso, interés o iniciativa para aprender, lo cual implica que falta esa necesidad en el interés biológico del ser, es decir, es incapaz de ajustar el aprendizaje a la necesidad; o puede ser que esté paralizado por un hermetismo psicológico o de

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

personalidad, o que sus vías nerviosas aferentes sean débiles para descubrir el mundo interior.

5) Insuficiencia de integración motriz que impiden al niño ajustar o integrar rápidamente sus posturas captativas y sus movimientos reactivos a las solicitudes del medio ambiente.

6) exceso de excitación o mucha inhibición en los procesos nerviosos.

Tomando en cuenta todos estos factores dados por este autor, se puede decir que el verdadero aprendizaje, implica ajustar, usar todos los aspectos del aprendizaje en una forma equilibrada que permita al individuo no oponerse al mundo, sino fundirse con él, haciendo una síntesis fecunda.

La meta de un aprendizaje, por lo tanto, es crear un equilibrio en la conducta psicomotriz, en la conducta adaptativa, en la conducta verbal y sobre todo, en la conducta personal-social.

Por último, no se quiso dejar de mencionar el estudio que Margarita Nieto (1987) ha hecho acerca del aprendizaje y la conducta emocional del niño, ya que es una especialista en el tratamiento de los niños con problemas de aprendizaje y porque ella está conciente de que en este tipo de problemas siempre intervienen numerosas causas.

Muchos puntos que ella analiza ya han sido descritos por otros autores, sin embargo se quiso tomar en consideración su análisis que hace de la conducta del niño, ya que dice que es un factor importante

a tener en cuenta antes de cualquier análisis del aprendizaje y porque se considera necesario tener una clasificación de lo que es normal. Esta es una clasificación subjetiva (porque así lo dice ella misma) de la conducta humana y dice que es así:

a) comportamiento reactivo normal, que son todas aquellas crisis normales de desarrollo por las que atraviesan todos los niños desde que nacen como son: ansiedad de los 8 meses que es miedo a los extraños; crisis de negativismo de los 2 a los 3 años, que es cuando el niño se opone a todo, si algo se le niega hace berrinches y tiene escasa tolerancia a la frustración.

Fobias del pre-escolar, que es un miedo normal a personajes reales o de la fantasía o a determinadas circunstancias. Aparecen entre los 2 y 5 años de edad y duran unos 6 meses; conductas rituales del escolar, de los 7 a los 11 años donde el niño siente impulsos de hacer actos fuera de lo común y absurdos.

Otras conductas normales, son la ansiedad de separación del primer día de clases; la crisis de celos ante el nacimiento de un nuevo hermano; la crisis por la pérdida de alguien o algo y las crisis propias de la adolescencia.

b) Los comportamientos neuróticos, que es cuando un comportamiento crítico se agudiza o se prolonga más de lo debido, especialmente si se observan ciertas características conductuales como angustia, ansiedad, fobias, tics, enuresis, pesadillas, terrores nocturnos, depresión, impulsividad, conductas "regresivas" como chuparse el dedo, hablar "como chiquito", enrollarse en posición fetal, etc.

Esta neurosis puede afectar el rendimiento escolar del niño (en el capítulo 1 ya se amplió el tema) y su fracaso escolar, ante las expectativas propias y de sus padres, van a acentuar sus características neuróticas, haciéndose un círculo vicioso. Y mientras más grande sea el problema, más agudos serán los síntomas.

c) El comportamiento psicótico: que se refiere a comportamientos agudos que ya demandan atención especializada generalmente antes de la etapa escolar, ya que generalmente se les detecta y se les rechaza. Aquí, Margarita Nieto habla de "indicios de tendencia psicótica" que si pasan inadvertidos pueden agravarse. Estos indicios son el aislamiento o introspección exagerada, la conducta autista cuando no hay el mínimo deseo de comunicación; los balanceos corporales por largo tiempo y sin finalidad; la autoagresividad; la conducta extravagante o absurda; la verborrea o sea el habla abundante y sin sentido y la impulsividad o agresión repentina sin causa aparente.

Por lo tanto y para resumir, Margarita Nieto nos dice que aún cuando un niño tenga una inteligencia normal, si presenta una dificultad de aprendizaje será natural que debido a las frustraciones frecuentes a las que se enfrenta esté muy lastimado emocionalmente y constantemente dará muestras de bloqueo e intolerancia al fracaso y se mostrará impulsivo, agresivo, negativo, rebelde o indolente.

CAPITULO 5. METODOLOGIA

5.1. INTRODUCCION

La literatura revisada en el marco teórico anterior, apoya la existencia de factores emocionales en los niños que presentan bajo rendimiento escolar.

Como punto central de esta investigación, se señala la presencia de un número de factores emocionales que son comunes en estos niños cuando su inteligencia es normal o superior y su coordinación visomotriz es normal.

5.2. OBJETIVO

El objetivo general de esta investigación fué analizar los factores emocionales que se presentan en los niños(as) de bajo rendimiento escolar.

Los objetivos específicos que se pretendieron fueron:

- 1) analizar las historias clínicas para ver datos generales del niño(a) como eran edad, sexo y conducta escolar;
- 2) identificar de acuerdo a las pruebas de Bender y Wisc, la maduración adecuada a la edad que se evaluaba y un diagnóstico de normal o superior, respectivamente;
- 3) investigar los factores emocionales que arrojó el HTP en cada niño(a);
- 4) corroborar si los resultados encontrados por Bricklyn, B. y Bricklyn, P. (1975) eran iguales o semejantes a los encontrados en estos casos elegidos, al revisar HTP;

- 5) conocer si había diferencias en la presencia de factores emocionales en cuanto a sexo; y por último,
- 6) evaluar estadísticamente estos datos para ver si eran significativos y buscar una relación teórica.

5.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1) ¿Existen factores emocionales específicos como son pasividad-agresividad; sentido del propio valor, temor al fracaso y capacidad de aprovechamiento; temor a ser común y corriente; equiparar agresión y competencia; dudas internas; bajo nivel de frustración y tendencia a la regresión, que estén asociados con el bajo rendimiento escolar en los niños(as) de 6 a 12 años de edad?

2) ¿Existen diferencias en cuanto al sexo en los niños de 6 a 12 años de edad que den como resultado un bajo rendimiento escolar?

5.4. FORMULACION DE HIPOTESIS

5.4.1. HIPOTESIS NULA (H₀)

1) "No existen factores emocionales específicos, que estén asociados al bajo rendimiento escolar".

2) "No existen diferencias en los factores emocionales de acuerdo al sexo para el rendimiento escolar".

5.4.2. HIPOTESIS ALTERNA (H_i)

1) " Si existen factores emocionales específicos , que estén asociados al bajo rendimiento escolar."

2) "Si existen diferencias en los factores emocionales de acuerdo al sexo para el rendimiento escolar".

5.5. VARIABLES

5.5.1. VARIABLE INDEPENDIENTE: Sexo

5.5.2. VARIABLE DEPENDIENTE: Bajo rendimiento escolar, Factores emocionales.

5.5.3. DEFINICION CONCEPTUAL

* Bajo rendimiento escolar: un niño con bajo rendimiento escolar, será definido como "un niño cuya eficiencia diaria en la escuela (y en otros campos) es muy inferior a lo que podía esperarse de su inteligencia." (Bricklyn, B. y Bricklyn, P., p.p.XV).

* Factor emocional : Hurlock (1982) considera que las emociones son muy importantes en el desarrollo del niño ya que sirven como motivadores para actuar, como agentes perceptuales para las personas y el medio ambiente y que inclusive son éstas las que determinan la adaptación que va a tener el niño a la vida.

* Sexo: "Condición orgánica que distingue en una especie dos tipos de individuos que desempeñan distinto papel en la reproducción. El sexo es un carácter hereditario transmitido por los heterocromosomas (cromosomas sexuales);..."(Diccionario Salvat, pp 3039)

5.5.4. DEFINICION OPERACIONAL

* Bajo rendimiento escolar : Cuando el niño fué remitido por la escuela a diagnóstico y posible tratamiento psicopedagógico, debido a que presentaba uno o varios problemas como: distracción continua y fácil, malas notas, repetición de curso, "pereza", problemas de conducta, malos hábitos de estudio, etc.

* Factores emocionales: Cuando se encontró en su HTP o en su historia académica la presencia de los factores emocionales semejantes a los citados por: Bricklyn, B. y Bricklyn, P.,(1975) y que fueron:

a) Pasividad - agresividad: El niño presentó esta actitud cuando se encontró que era incapaz de expresar abiertamente su ira en signos inconcientes o concientes en el HTP.

b) Sentido del propio valor, temor al fracaso y capacidad de aprovechamiento: Cuando aparecieron signos de poca confianza en si mismo y por lo tanto, se encontraron rasgos de inseguridad en su prueba proyectiva.

c) El temor de ser común y corriente : este sentimiento deriva de la importancia que en un hogar se le da al éxito y sobre todo cuando ese niño por más que se esfuerza no llega a mejorar. Esto se traducirá en tener cada vez más malas notas y este fué el factor principal que se tomó en cuenta en el análisis de la historia académica.

d) Equiparar agresión y competencia: Se identificaron acciones agresivas cuando existía un factor de competencia de por medio, ya que es muy común que el niño con bajo rendimiento se sienta bien cuando cree que él ha ganado porque le ha robado a los otros.

e) Dudas internas :Se buscaron signos de falta de atención en clase en su historia académica, así como sentimientos de inadecuación y duda en su HTP.

f) Baja tolerancia a la frustración: Se vió en la historia escolar si el niño terminaba pocas tareas o si no le gustaban las actividades complicadas. También se investigaron sus intereses, ya que este factor hace que estos niños no se arriesguen en tareas donde crean que van a fracasar. Así mismo se buscaron mecanismos de desplazamiento ya que debido a estos sentimientos, son niños que no asumen sus fracasos.

g) Tendencia a la regresión: La forma de buscar este factor, fué encontrar regresiones en sus figuras de los tests proyectivos y

detectar también en las historia, si hubo o hay regresiones importantes.

5.6 MUESTRA

Se analizaron los resultados de varios estudios psicopedagógicos que se realizaron en consulta privada durante los últimos cinco años.

Estos, fueron realizados por un grupo de psicoterapeutas . De éstos, se eligieron 30 casos que cubrían los criterios de inclusión especificados en la presente investigación. Estos, conforman una sola muestra.

5.6.1. CRITERIOS DE INCLUSION

Inteligencia normal o superior de acuerdo a WISC

Madurez psicomotriz de acuerdo a Bender

Ambos sexos

Entre 6 y 12 años de edad

5.6.2. CRITERIOS DE EXCLUSION

Problemas de aprendizaje comunes (dislexia, disgrafia, etc.)

5.6.3. CRITERIOS DE ELIMINACION

Sujetos que presentaron otros factores emocionales que no mencionaron los autores Bricklyn, B. y Bricklyn, P. (1975)

5.7. TIPO DE MUESTREO

La selección se hizo en base a un muestreo no probabilístico intencional. Es decir, que la elección de los casos no fué al azar, sino de acuerdo a los criterios de inclusión.

5.8. TIPO DE ESTUDIO

Tratándose de una investigación perteneciente al ámbito de las ciencias sociales, se realizó un estudio de campo. Fué ex-post-facto ya que se pretendía investigar la causa de efectos, es decir, se investigaron los efectos de una causa conocida. Así mismo, fué un estudio transversal ya que se tomó un rango de edad determinado y no se hizo un seguimiento posterior.

5.9. NIVEL DE INVESTIGACION

Fué un estudio confirmatorio ya que se pretendía, en base a diversos estudios preliminares como el de Bricklyn, B. y Bricklyn, P. (1975), Mira y López (1972), Avanzini, G. (1985), Phillips, E.L. y D.N.W. (1987) y Nieto H., M. (1987), buscar relaciones que confirmaran algunas ideas propuestas por ellos.

5.10. DISEÑO DE INVESTIGACION

Fué un diseño de tipo ex-post-facto ya que la medición se hizo después de que ocurrió el suceso y no se manipularon variables. Así mismo, fué un diseño de una sola muestra, ya que a partir de encontrar la presencia de los factores emocionales que estaban presentes en algunos niños, se separaron aquéllos que no los presentaban para realizar el análisis estadístico.

5.11. INSTRUMENTOS

Fueron 30 estudios elegidos en forma no aleatoria sino en base a los criterios de inclusión ya mencionados en el punto 5.6. Estos, debían incluir necesariamente lo siguiente:

- Historia clínica para ver sexo, edad y tipo de conducta escolar del niño. (Ver anexo 1).
- Test Gestáltico Visomotor de Bender : es un test que fué elaborado por Bender en 1938 (citado en Anastasi, A., 1971) y que durante 20 años ha sido sometido a numerosas investigaciones. Es un test que consiste en nueve figuras que son presentadas una por vez para ser copiadas por el niño en una hoja blanca. Originalmente Wertheimer (1923) había usado esos diseños para determinar los principios de la Gestalt en relación con la percepción. Bender adaptó estas figuras y las usó como un test visomotor. Al hacer esto, aplicó la teoría de la Gestalt al estudio de la personalidad y la práctica clínica. El señala que la

percepción y la reproducción de figuras gúestálticas, está determinada por principios biológicos de acción sensorio-motriz, que varían en función tanto del patrón de desarrollo y nivel de maduración de cada individuo, como de su estado patológico funcional u orgánicamente inducido.

Inclusive, da diagramas que indican las reproducciones normales sin errores y dice que esto debe ser logrado alrededor de los 11 años.

- Test Weschler para niños : Fué elaborado por Weschler en 1949 (citado por Anastasi, A., 1971) y derivó del de adultos. Esta versión es recomendada para las edades comprendidas entre los 7 y los 15 años de edad y además de todas las capacidades cognoscitivas que explora, sirve para diagnosticar a niños que padezcan incapacidades educativas específicas. Su confiabilidad ha sido probada y por ello es un instrumento digno de confianza. Para esta escala , se dice que las confiabilidades de mitades de la escala son de 0.92 a la edad de 7 1/2 años; de 0.95 a la edad de 10 1/2 y de 0.94 a la edad de 13 1/2 años.

- Test proyectivo HTP: Fué elaborado por Koch en 1957 (citado por Anastasi, A., 1971) con un interés clínico fundamental, que consiste en la posibilidad de observar la imagen interna que el examinado tiene de sí mismo y de su ambiente, qué cosas considera importantes, cuáles destaca y cuáles desecha. Los dibujos expresan los imperativos psicodinámicos correspondientes al concepto que el individuo tiene de sí mismo y a su percepción del ambiente.

La casa, el árbol y la persona son conceptos de gran potencia simbólica que se saturan de las experiencias emocionales e ideacionales ligadas al desarrollo de la personalidad, las que luego se proyectan cuando esos conceptos son dibujados.

Para atender a la estandarización, se imponen ciertas restricciones a la expresión totalmente libre, como lo es el tipo de lápiz, la posición de la hoja y el ofrecer una hoja por vez.

- Factores emocionales encontrados por Bricklyn, B. y Bricklyn, P. (1975): Después de numerosas investigaciones, estos autores encontraron que los niños de bajo rendimiento escolar, presentaban algunas características emocionales semejantes, así como ciertas pautas educativas que eran iguales. Ellos mencionan 7 factores emocionales (ya citados anteriormente en capítulo 1) y 6 características familiares (no incluidas en el presente estudio por salir del límite propuesto por el mismo).

5.12. PROCEDIMIENTO

Se revisó el trabajo psicopedagógico de un grupo de terapeutas especializadas en problemas de aprendizaje y se seleccionaron aquellos estudios clínicos que cubrían los requisitos que marcaba la presente investigación, como fué que cubrieran los requisitos de edad, que en su WISC hubieran arrojado un diagnóstico de Normal o Superior y en cuyo Bender tuvieran un diagnóstico de madurez adecuada a su edad y sin embargo, hubieran sido remitidos por la escuela por presentar un bajo rendimiento escolar en general.

Una vez seleccionados estos, se hizo una revisión minuciosa de los resultados del HTP para ver que características emocionales presentaban y así, ver si había relación con los datos encontrados por otros investigadores (ya citados en 5.9.) y corroborar las hipótesis alternas, o entonces quizá deducir que pueden ser otros factores diferentes que pudieran estar influyendo en el bajo rendimiento.

5.13. ANALISIS ESTADISTICO

Se realizaron análisis de frecuencia, porcentajes, medias y desviación estándar de las variables estudiadas.

También, se utilizó una prueba de significancia no paramétrica conocida como Chi cuadrada (χ^2). La decisión de elegir Chi cuadrada, se basó en que por el tipo de muestra elegida donde los datos fueron categorizados en un nivel nominal, no se podía suponer una distribución normal donde se le pudiera asignar un puntaje a cada miembro de la muestra.

CAPITULO 6. RESULTADOS

En base a los objetivos planteados en esta investigación, en los siguientes párrafos se describen los resultados encontrados.

En primer lugar se proporcionan los datos sociodemográficos encontrados en cuanto al factor sexual con el fin de dar a conocer si es mayor o no el número de niños que de niñas que presentan bajo rendimiento escolar.

En segundo lugar, se presentan los resultados inferenciales referentes a las variables estudiadas, es decir bajo rendimiento escolar y factores emocionales, éstos últimos de acuerdo a lo encontrado en HTP.

6.1. RESULTADOS SOCIODEMOGRAFICOS

Con respecto al sexo de los niños, se encontró que de los 30 casos estudiados, 19 fueron niños, es decir el 63.3% del total, mientras que 11 fueron niñas o sea el 36.6% del total (Ver cuadro 1).

El rango de edad de los sujetos en cuanto al sexo fué de 6 a 12 años, siendo la edad promedio de los niños de 9.05, con una desviación estándar de 2.85 y la de las niñas de 8.7 la edad promedio con una desviación estándar de 3.09 (Ver cuadro 2).

En cuanto a la edad promedio de los padres de los niños estudiados, se encontró que la edad promedio de las madres fué de

40.4 años, con una desviación estándar de 8.95; mientras que la edad de los padres promedio fué de 43.09 años con una desviación estándar de 12.4. (Ver cuadro 3)

Del número y porcentaje de sujetos estudiados de acuerdo al estado civil de los padres, se encontró que de los 30 sujetos analizados, había 2 madres solteras (6.6%); 17 padres casados (56.6%); 4 separados (13.3%); 6 divorciados (20%) y 1 madre viuda (3.3). (Ver cuadro 4)

CUADRO 1. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE NIÑOS Y NIÑAS CON BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR.

SEXO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MASCULINO	19	63.3
FEMENINO	11	36.6
NUM. DE CASOS	30	100

Como podemos observar, es mayor el porcentaje de niños que presenta bajo rendimiento escolar, en comparación con las niñas analizadas.

CUADRO 2. EDAD PROMEDIO DE LOS NIÑOS DE ACUERDO AL SEXO

SEXO	X	DE
FEMENINO	8.7	3.09
MASCULINO	9.05	2.85

CUADRO 3. EDAD PROMEDIO DE LOS PADRES DE NIÑOS ESTUDIADOS

SEXO	X	DE
MADRE	40.4	8.95
PADRE	43.09	12.4

CUADRO 4. NUMERO Y PORCENTAJE DE SUJETOS DE ACUERDO A ESTADO CIVIL DE LOS PADRES.

ESTADO CIVIL ESTADO CIVIL	NUMERO	PORCENTAJE
MADRE SOLTERA	2	6.6
CASADOS	17	56.6
SEPARADOS	4	13.3
DIVORCIADOS	6	20
VIUDA	1	3.3

6.2. RESULTADOS INFERENCIALES

Con respecto a los factores emocionales analizados, utilizando para todos ellos la prueba chi cuadrada con $g1=1$ y $P < 0$ igual a .05 se encontró lo siguiente:

- 1) Pasividad-agresividad= Se encontró que 7 niños lo presentaban y 5 niñas; no lo presentaron 11 niños y 7 niñas. La prueba chi cuadrada fué igual a .021
- 2) Sentido del propio valor, temor al fracaso y capacidad de aprovechamiento= se encontró que 11 niños lo presentaron y 4 niñas; y no lo presentaron, 8 niños y 7 niñas. La prueba chi cuadrada fué de 1.26.
- 3) Temor a ser común y corriente: De los 30 casos analizados, 4 niños lo presentaron y 3 niñas; y no lo presentaron 15 niños y 8 niñas. La prueba chi cuadrada fué de .14
- 4) Equiparar agresión y competencia: Se encontró que 7 niños lo presentaron y 1 niña; no lo presentaron 11 niños y 11 niñas. La prueba chi cuadrada fué de 3.42.
- 5) Dudas internas: 7 niños presentaron este factor y 6 niñas, y no lo presentaron 11 niños y 6 niñas. La prueba chi cuadrada fué de .35

6) Bajo nivel de frustración: Fueron 6 niños y 3 niñas los que lo presentaron y 14 niños y 7 niñas que no lo presentaron. La prueba chi cuadrada fué de 0.

7) Tendencia a la regresión: Lo presentaron 10 niños y 2 niñas y no lo presentaron 9 niños y 9 niñas. La prueba chi cuadrada fué de 3.42.

(Ver cuadro 5)

CUADRO 5. RESULTADOS INFERENCIALES DE FACTORES EMOCIONALES PRESENTES Y AUSENTES EN NIÑOS Y NIÑAS

FACTOR	PRESENTE		AUSENTE		X ²	P<.05
	MASC.	FEM.	MASC.	FEM.		
1) Pas. agres.	7	5	11	7	.021	3.85
2) Sent. propio valor	11	4	8	7	1.26	3.85
3) Temor a ser com.	4	3	15	8	.14	3.85
4) Equip. agres. y comp.	7	1	11	11	3.42	3.85
5) Dudas internas	7	6	11	6	.35	3.85
6) Bajo nivel frust.	6	3	14	7	0	3.85
7) Regresión	10	2	9	7	3.42	3.85
TOTAL	52	24	79	55		

Cabe mencionar que aún cuando los factores emocionales analizados, tuvieron un nivel no significativo, los que se refieren a equiparar agresión con competencia y la tendencia a la regresión casi llegaron a un nivel significativo, sobre todo en los niños.

Así mismo, aun cuando fué en general mayor el número de casos tanto de niños como de niñas que no presentaban estos 7 factores, de alguna

manera si hay más casos de niños que de niñas que presentan algunos. En su libro Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar, Bricklyn (1975) señala que es mayor el número de niños que de niñas con bajo rendimiento escolar y dicen que esto puede ser causado por la misma cultura que considera que el aprendizaje es femenino, sobre todo el verbal y que el proceso de socialización hace que a las niñas "les guste más" todo el proceso porque su naturaleza es pasiva; en cambio, dicen, que la naturaleza masculina gusta más de aprendizajes donde intervenga el sistema óseo y el muscular.

CAPITULO 7. DISCUSION

Haciendo una recopilación de datos encontrados en otros estudios ya analizados en el capítulo 4 de Bajo rendimiento escolar y en estudios teóricos analizados en la Introducción como son trabajos de tesis o artículos de revistas, y además tomando en cuenta los datos teóricos analizados en el capítulo 1 sobre Desarrollo emocional del niño de 6 a 12 años según la teoría de Erikson (1976) y la de Hurlock (1982) y todo lo referente al desarrollo cognoscitivo según Piaget (1992) y Boujarde (1992) y del desarrollo psicomotor según Koppitz (1989), Forgus (1976) y Bartley (1976), se puede concluir que:

- 1) El ser humano es un ser bio-psico-social desde que nace y todo su desarrollo va unido y por lo tanto es difícil determinar qué factor de su desarrollo tiene más peso para crear un problema de bajo rendimiento escolar.
- 2) Todo problema de bajo rendimiento escolar, puede ser causado tanto por factores orgánicos como por factores emocionales y pedagógicos. Sin embargo, cuando encontramos que no hay causas orgánicas comprobables, podemos suponer que entonces pueden estar actuando los otros dos factores.
- 3) Es muy difícil, y hasta ahora no comprobado científicamente, que el factor inteligencia sea determinante del rendimiento escolar (Müstenberg Koppitz, E. 1989). Aun cuando en muchos lugares, está

casi establecido como teoría el que un niño con bajo rendimiento escolar, debe tener una inteligencia inferior.

4) Generalmente, y esto lo confirman varios autores ya mencionados como son Alarcón Chávez, C. y Alvarez, B. (1989); Arrieta Reyna M.G. y Esparza Pérez, M.L. (1986); Martínez Cardona R. y Aguirre Unzueta M.A. (1987); Canales del Olmo, E.L. (1991); Dávila G.N. y Uzcanga P. (1980); Durán Gómez, L.M.C. (1983) y Esparza Zamudio, L. (1990), los problemas emocionales de un niño derivan de la dinámica familiar más que del ambiente escolar, ya que son los padres los primeros formadores del niño. Es también cierto que aquí influyen los factores genéticos, pero estos se van matizando conforme el niño va teniendo contacto con su medio ambiente general.

5) Por último, tampoco se ha comprobado científicamente que un determinado sistema escolar produce niños más brillantes que otro. Sí se ha escrito sobre el ambiente del salón de clase y la personalidad del maestro, en cuanto a producir resultados satisfactorios o no en el área académica; también se ha escrito o estudiado acerca de las tareas escolares de casa. Algunos de estos estudios como son de Roselle Miller y otros (1981); Dworkin, P. y otros (1981); Birbaum, B. (1989); Patziel, K.E. (1991); Foley, R.M. (1992); Sah, A. and Borland, J.H. (1989) y Walberg, H.J. (1991) ya fueron mencionados en la introducción.

CONCLUSIONES

En base a los resultados encontrados y manipulados estadísticamente, se puede concluir que ambas hipótesis nulas fueron aceptadas, es decir no hay diferencias significativas que nos indiquen que en una población mayor de niños(as) que presenten problemas de aprendizaje de bajo rendimiento, estos se deban a que presentan una serie de factores emocionales que los predisponen a ello o que esto se deba a que son niños y no niñas.

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS:

Se considera que es difícil obtener un resultado significativo cuando se trata de una muestra tan pequeña. Sin embargo, es importante mencionar que los estudios de Bricklyn, B. y Bricklyn, P. (1975) son estudios muy completos que analizan al niño de bajo rendimiento escolar en cuanto a su personalidad y además hacen un análisis de algunos manejos familiares y escolares que pueden servir como sugerencias a futuro. De acuerdo a la metodología de presentación dada en la introducción, el bajo rendimiento puede ser visto desde diferentes puntos, ya sea el manejo escolar, la dinámica familiar, los propios problemas de aprendizaje ya detectados o una actitud emocional general. Se considera importante tomar esta misma línea para poder hablar sobre las posibles sugerencias de acción.

En cuanto al manejo escolar, Phillips, E.L. y D.N.W. (1987), aportan una serie de ideas acerca del trato que deben tener los maestros hacia los niños de bajo rendimiento escolar: Ellos dicen lo siguiente:

- 1) Todo problema de aprendizaje surge desde el nacimiento y por lo tanto, es importante actuar temprano.
- 2) Entre más temprano se detecta es posible que la causa sea genética pero al ser todavía plástico el desarrollo tanto físico como mental, será más fácil corregirlo.

Y como técnicas, se puede recomendar:

- a) No crear en el niño que no aprende la conciencia de este problema ya que al hacerlo se le hace sentir diferente y por lo tanto habrá una agresión o una depresión en él.
- b) Presentar estímulos adecuados, ya que muchas veces se presentan a los niños una gran cantidad de estímulos sin que éste tenga un equipo preparatorio para el aprendizaje.
- c) Conocer al alumno en sus hábitos psicológicos
- d) Darle una disciplina rutinaria
- e) Hacer con el niño (a) juegos de concentración
- f) La primera presentación de material debe ser impactante así como tener un buen propósito y evitar el mayor número de distractores.
- g) Encontrar el equilibrio de la enseñanza entre ejercicio y comprensión
- h) Constante vigilancia del aprendizaje con una estrecha cooperación del hogar

i) Sistema de deberes en casa y llevarlo a cabo con decisión. Deben ser diarios y no usarse para tener ocupado al niño sino como un refuerzo útil del aprendizaje.

Mira y López (1987), resume estas ideas diciendo que todo aprendizaje implica usar todo lo que poseemos, toda esa integración de aspectos que es interpersonal. Y una idea que se encontró muy adecuada al respecto, se cita así:

"El niño que no aprende es casi siempre un niño que puede aprender si se le somete a un tratamiento adecuado dentro de los límites de su nivel mental y grado de maduración". (Mira y López, E., 1972, pp 5)

Phillips (1987), dice incluso que un niño es adaptable y abierto a todo estímulo y"siempre capaz de aprender". (pp66)

En cuanto al niño de bajo rendimiento escolar, Bricklyn, B. y Bricklyn, P. (1975), nos hablan acerca del trato que tanto un profesional como un maestro como los padres deben tener hacia estos niños. Ellos nos dicen que estos niños generalmente están enojados en muchas ocasiones como otras personas, pero que debido a su personalidad esto a ellos les causa mucha angustia y culpa que a su vez le restan confianza en sí mismos. Al mismo tiempo, son niños agradables y cordiales y por ello es muy difícil el enfoque terapéutico con ellos. Son niños que aparentemente cooperan con el tratamiento pero que tienen una gran resistencia interna debido a que son pasivo-agresivos. Lo que particularmente despista es la

discrepancia entre su condición externa (placentera) y su actitud inconciente sumamente iracunda.

Aparte, dicen estos autores que para ellos es difícil relacionar sus estados emocionales con su trabajo escolar. Es decir, que la mayoría de ellos no pueden advertir la relación que existe entre sus sentimientos profundos y la calidad de su trabajo escolar. El lograr que el niño entienda esta relación puede llevar hasta un año de tratamiento terapéutico siempre y cuando se le haya atendido en los primeros años escolares, ya que cuanto más tiempo haya permanecido sin atención, despoja al niño de sus habilidades fundamentales para adquirir el resto de su educación.

Este tratamiento terapéutico, debe a su vez de ser muy concreto, es decir, la meta será mostrarle la forma en la que se está restando la confianza al anticiparse a conjeturar que mal hará un trabajo.

También hay que señalarle las formas en que se dice a sí mismo cuán horrible sería fracasar y cómo piensa que sería mejor no hacer ni el intento.

La dirección del enfoque de estas formas deberá llevarse a cabo según la personalidad de cada niño, ya que habrá algunos que funcionen con una forma muy dirigida y otros con algo menos estructurado.

El propósito al final es lograr en el niño una mejoría en su trabajo académico aunque sea ligera.

En cuanto a la dinámica familiar, Bricklyn, B. y Bricklyn, P. (op cit) hablan acerca de las madres sobreprotectoras, pero no como comúnmente se les conoce como madres que "agobian", sino como aquella madre que tiene una personalidad errática y que en general se siente

atemorizada ante sus propios sentimientos de ira hacia su hijo. Para estos autores, este tipo de madre carece de sentimiento de libertad interna; son personas que aparentemente "hacen mucho" por su hijo pero a la vez lo rechazan; que quieren tenerlo controlado y también le exigen que sea independiente. Todo esto genera en el niño una autoconfianza inadecuada, donde estará preguntándose continuamente si su desempeño fué excelente. Pero será esta angustia lo que lo haga dudar constantemente y no tener un adecuado rendimiento.

Otro problema que deriva de la dinámica familiar y que estos autores han detectado como causa del bajo rendimiento, es cuando los padres tienen problemas entre sí, ya sea que lo expresen abiertamente o no. Lo que sucede dicen, es que la seguridad del niño se ve amenazada, sus valores personales de fortaleza le fallan y como reacción puede tener un bajo rendimiento. Hay que recordar que los recursos internos de un niño se fortalecen o debilitan dependiendo de la estabilidad que puedan imitar del mundo adulto. ¿Por qué esto puede producir un bajo rendimiento escolar? Ellos dicen que esto puede ser un grito inconciente de protesta llevado a un área donde es posible que los padres lo adviertan. También puede expresar una demanda para que los padres cesen sus hostilidades o puede representar una ansiosa petición para que ellos se reconcilien a causa del problema suyo. Cualquiera que sea la dinámica inconciente que el niño tenga, el rendimiento aquí refleja la reducción de la autoconfianza del niño y su angustiosa inseguridad.

Y por último y para concluir otra forma de manejo familiar que puede provocar el bajo rendimiento, es -dice Bricklyn, B.- cuando alguno de los padres o ambos son incapaces de expresar su ira abiertamente y entonces sentirán placer al ver que su hijo desafía a la escuela.

Para concluir este trabajo de tesis, se creyó necesario hablar sobre la prevención del problema. Bricklyn, B. Y Bricklyn, P. (1975) dicen que cualquiera que haya sido la causa del bajo rendimiento del niño, es importante tener presente que es más importante la confianza saludable en uno mismo más que los métodos de enseñanza. Es una autoconfianza que se supone debe ser normal hacia el propio rendimiento.

Bricklyn (op cit) dice que hay tres condiciones básicas para que el niño genere una autoconfianza adecuada:

- 1) Es importante que tenga una autoimagen relativamente consistente
- 2) Debe evitarse el sarcasmo como arma de disciplina y
- 3) el niño no debe ligar todo su sentido del propio valor con su capacidad de rendimiento.

Hay que recordar que Hurlock, E. (1982) habla sobre las emociones básicas de los niños y dice que una de ellas es la curiosidad saludable y positiva. Si el niño no puede utilizar esto para aprender, es porque "algo" se lo ha impedido. Y por ello, para lograr un rendimiento normal es importante averiguar las razones que han entorpecido este desarrollo.

Además de enseñar al niño métodos óptimos de estudio, dice Bricklyn (op cit) que hay que crear en el hogar una "atmósfera" intelectual.

positiva, pero además estar seguros que el niño quiere y admira lo suficiente a sus padres para querer imitarlos.

Otra condición de los padres es que éstos estén contentos con su propia labor y así logren sin presión ser imitados. Hay que recordar aquí que más que las palabras, los niños imitan los gestos. Padres aburridos o con poca cultura, generarán poco interés en el niño. Hay que fomentar en el hogar buenas lecturas; la discusión de los programas o películas, explicar los sucesos al niño antes de que sucedan. En otras palabras, es usar algo innato del niño como es la curiosidad y fomentarla.

Por último, es necesario recordar que el proceso de aprendizaje es complejo e implica el uso organizado de gran número de funciones, aunque las actitudes emocionales conflictivas sean las más frecuentemente responsables de la ruptura de este proceso. Sin embargo, la eficiencia con que se aprende no está basada en la inteligencia, sino en el proceso entero de vida. Por ello, el proceso correctivo es lento y complejo ya que implica examinar, clasificar y allanar un buen número de actitudes por medio de las cuales el niño experimenta y actúa en el mundo.

VIII.- BIBLIOGRAFIA

- Alarcón Chávez, MC y Alvarez B. (1989) Estudio comparativo de bajo rendimiento académico, analizando dos factores predictivos: Ansiedad y dinámica familiar en dos grupos de escolares de nivel primaria, México: UNAM
- Alatorre Rico, J. (1994) Criterios para la elaboración de documentos psicológicos, México: UNAM.
- Amor de Fournier, C. (1966) El niño de 6 a 12 años. México: Prensa Médica Mexicana.
- Anastasi, A. (1971) Tests Psicológicos, Madrid, España: Ed Aguilar.
- Arrieta Reyna, M.G. y Esparza Pérez, M.L. (1986) Estudio descriptivo sobre diferencias entre familias con problemas de aprendizaje y familias de niños normales, México: UNAM.
- Avanzini, G. (1985) El fracaso escolar, Barcelona: Herder.
- Barragán, N.B. y otros (1989) El uso del WAIS y WISC en Psicología Clínica, México: UNAM.
- Bartley, S.H. (1976) Principios de Percepción, México: Ed Trillas.
- Batiz, G. (1985) Estudio comparativo del autoconcepto en niños con problemas de aprendizaje y niños sin problemas de aprendizaje, México: UIC.
- Birnbaum, B. (1989), Increasing organizational skills and homework productivity with ninth grade emotionally handicapped and regular students, México: UNAM
- Bonilla Muñoz, M.P. y otros (1991) Manual para la elaboración de Tesis, México: UIC

- Bricklyn, B. y Bricklyn, P. (1975) Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar. México: Pax.
- Canales del Olmo, E.L. (1991) Aprovechamiento escolar, relación familiar y estilos de aprendizaje, México: UNAM.
- Cid González, S. (1980) Efecto de los problemas emocionales en niños de bajo rendimiento escolar y CI normal. México: UNAM.
- Collin, G. (1974) Compendio de Psicología Infantil, Argentina: Ed. Kapeluz.
- Dávila García, N. y Uzcanga, P. (1980) El ambiente familiar como factor que influye en los problemas de aprendizaje, México: UNAM.
- Diccionario Enciclopédico (1971) , España: Salvat Editores
- Durán Gómez, L.M.C. (1983) Efectos del divorcio en el rendimiento escolar del adolescente. México: UNAM.
- Dworkin, P. et al (1981, May) Pediatric-based assessment: children with school problems. Journal of school health, 51,(5): 325-329.
- Erikson, E. (1976) Infancia y sociedad. México: Ed Hormé.
- Esparza Zamudio, L. (1990) Conflictos familiares como factor que influye en el aprovechamiento escolar. México: UNAM.
- Forgus, R. (1976) Percepción, México: Ed Trillas.
- Gabriel, J. (1971) Desarrollo de la Personalidad Infantil, Argentina: Ed. Kapeluz.
- Gómez Tejeda, M.C. (1977) Estudio Exploratorio de las características en el Render de niños con problemas emocionales, México: UNAM.
- Harris, C. and Nye, B. (1994) Homeworks for students with learning and disabilities: the implications of research for policy and practice, Journal of Learning Disabilities, 27(8).

- Hurlock, E. (1982) Desarrollo Psicológico del niño, México: Mc Graw Hill
- Journal of Educational Psychology, (1994) Determinants of learning and performance in associative memory in childrens, 86(4), 487-515.
- Koppitz, E. (1982) El dibujo de la figura humana en los niños, Buenos Aires: Ed Guadalupe.
- Levin, J. (1979) Fundamentos de estadística en la investigación social, México: Ed. Harla
- Maier, H (1976) Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears, Buenos Aires: Amorrourtu Editores.
- Martínez Cardona, R. y Aguirre Unzueta, M.A. (1987) Diagnóstico familiar: estudio descriptivo de familias de niños que presentan problemas de aprendizaje, México: UNAM
- Miller, R.J, and Others. Educational programming in simulated environments for seriously emotionally handicapped junior high school students. Final report Maryland State Dept. of Education (DHEW), Washington, D:C: Bureau of Research.
- Mira y López, E. (1972) El niño que no aprende, Argentina: Kapeluz
- Münsterberg Koppitz, E. (1989) El test gestáltico visomotor para niños, Buenos Aires: Guadalupe
- Mussen, Conger y Kagan (1977) Desarrollo de la personalidad en el niño, México: Ed. Trillas
- Nieto H., M. (1987) ¿Por qué hay niños que no aprenden?, México: Prensa Médica Mexicana.
- Panzsa, M. (1991) Hábitos y Técnicas de estudio, México: Ed. Gernika, S.A.
- Patzilt, K.E. (1991) Increasing homework completion through positive reinforcement, ERIC Document Reproduction Service, 306-343.

- Phillips E.L. y D.N. W. (1987) La disciplina, el rendimiento escolar y la salud mental del alumno, Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Piaget, J. (1974) Seis estudios de Psicología, Barcelona: Ed. Seix Barral, S.A.
- Polloway, E.A. and others (1992) A comparison of the homework problems of students with learning disabilities and nonhandicapped students, Learning Disabilities Research and Practice, 7, 203-209.
- Sah, A. and Borland, J.H. (1989) The effects of a structured home plan on the home and school behaviors of gyted learning-disabled students with deficits in organized skills, Roeper Review, 12, 54-57.
- Siegel, S. (1975) Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta, México: Ed Trillas
- Tecla J., A y Garza A. (1975) Teoría, Métodos y Técnicas en la investigación social, México: Ediciones de Cultura Popular, S.A.
- Thorndicke, R. y Hagen, E. (1977) Test y técnicas de medición en Psicología y Educación, México: Ed. Trillas
- Truesdell, L.A. and Abramson, T. (1992) Academic behavior and grades of main- streasned students with mild disabilities, Exceptional Children, Núm 58, 392-398
- Wadsworth, Barry J. (1992) Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo, México: Ed. Diana.
- Walberb, H.J. (1991) ¿Does homework help?, School Community Journal, 1(1), 13-15.

ANEXO

ENTREVISTA PARA PADRES

1.- FICHA DE IDENTIDAD:

- a) Nombre:
- b) Edad:
- c) Sexo:
- d) Fecha de nacimiento:
- e) Domicilio:

2.- ANTECEDENTES FAMILIARES:

DATOS DEL PADRE

DATOS DE LA MADRE

- 1.- Nombre: _____
- 2.- Edad: _____
- 3.- Estado civil: _____

3.- RENDIMIENTO ESCOLAR: (MARCAR CON UNA CRUZ)

ALTO() MEDIO() BAJO()