



UNIVERSIDAD DON VASCO A.C.

Incorporación No. 8727-43

A la Universidad Nacional Autónoma de México.

Escuela de Pedagogía

INFLUENCIA DEL ESTRÉS SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PRIMARIA CONSTITUYENTES.

Tesis

que para obtener el título de

Licenciada en Pedagogía

Presenta:

Yolanda Montes Miranda

Asesor: Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos

Uruapan, Michoacán, 2009.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICATORIA

A mis dos grandes amores:

Selso Ramos Morales.

y Darwin Ramos Montes

Por ser fuente de inspiración y fortaleza en todo momento,

y a quienes agradezco infinitamente

por ser parte de mi vida....

¡LOS AMO!

A mi leal y sabio hermano:

Jaime Montes Miranda

Por su apoyo incondicional en mi formación profesional;

a quien admiro, respeto y quiero mucho.

¡GRACIAS!

AGRADECIMIENTOS

*Agradezco a la vida misma, por la oportunidad de escribir
mi nombre en el libro de la vida.*

*A mis padres y hermanos (as), mi más íntima gratitud por su apoyo y cariño.
Ustedes son la razón de que yo haga lo que hago.*

*Al rector de la Universidad Don Vasco: Padre José Luís Sahagún de la Parra.
Por la beca otorgada para concluir mi formación profesional.*

*A todos mis maestros que con sus conocimientos me proporcionaron las bases
necesarias para desempeñarme profesionalmente.*

*Finalmente, a mi profesor y amigo José Luis Mendoza Iturbe que con su
optimismo me impulsó a continuar estudiando.*

ÍNDICE

Introducción

Antecedentes	1
Planteamiento	4
Objetivos	5
Hipótesis	6
Justificación	7
Marco de referencia	9

Capítulo 1.- El rendimiento académico.

1.1 Concepto de rendimiento académico	11
1.2. La calificación como indicador de rendimiento académico	13
1.2.1. Concepto de calificación	14
1.2.2. Los criterios para adjudicar calificaciones	15
1.2.3. Los problemas de la calificación	16
1.3 Factores que influyen en el rendimiento académico	18
1.3.1 Factores personales	18
1.3.1.1 Aspectos personales	19
1.3.1.2 Aspectos fisiológicos	21
1.3.1.3 Capacidad intelectual	22
1.3.1.4 Hábitos de estudio	24
1.3.2 Factores pedagógicos	26
1.3.2.1 Organización institucional.	26
1.3.2.2 La didáctica	28
1.3.2.3 Actitudes del profesor	31
1.3.3 Factores sociales	32
1.3.3.1 Condiciones de la familia	33

1.3.3.2 Los amigos y el ambiente	36
--	----

Capítulo 2.- Estrés escolar.

2.1 Antecedentes históricos	40
2.2 Tres conceptualizaciones del estrés	42
2.2.1 El estrés como respuesta	42
2.2.2 El estrés como estímulo	43
2.2.3 El estrés como interacción	44
2.3 El estrés como relación de la persona con el entorno	46
2.4 Tipos de estrés psicológico	47
2.4.1 El daño	47
2.4.2 La amenaza	48
2.4.2 El desafío	49
2.5 Situaciones de estrés infantil	50
2.6 La dinámica del estrés	54
2.6.1 Variables moduladoras	55
2.6.1.1 El temperamento	55
2.6.1.2 El género	56
2.6.1.3 Desarrollo asociado a la edad	57
2.6.2 Factores de riesgo	58
2.6.2.1 Personales	58
2.6.2.2 Hereditarios	59
2.6.2.3 Circunstanciales	59
2.6.2.4 Sociales	59
2.6.3 Afrontamiento del estrés	60
2.6.3.1 Modelo centrado en el problema y en la emoción	60
2.6.3.2 Modelo de control primario y secundario	61

2.6.3.3 Modelo de aproximación-evitación	62
2.6.3.4 Afrontamiento y desarrollo	63
2.6.4 Factores que protegen del estrés	63
2.6.4.1 Habilidades en solución de problema interpersonales	64
2.6.4.2 Apoyo social (red social)	64
2.6.4.3 Habilidad cognitiva de tomar distancia	65
2.6.4.4 Apoyo familiar	65
2.6.4.5 Clase social	66

Capítulo 3.- El niño en situación escolar.

3.1 Desarrollo del pensamiento	68
3.1.1 Periodo prelógico	69
3.1.2 Período del pensamiento lógico	70
3.1.2.1 Etapa de las operaciones concretas	70
3.1.2.1 Conservación	71
3.1.2.1.2 Clasificación	71
3.1.2.1.3 Seriación: relaciones ordenadas	72
3.1.2.1.4 Egocentrismo: el marco de referencia infantil	73
3.2 Origen y evolución del comportamiento moral infantil	74
3.2.1 Moral heterónoma	74
3.2.2 Moral autónoma	75
3.3 Desarrollo de la personalidad.	78
3.3.1 Componentes de la motivación del logro	78
3.3.2 Factores de personalidad que influyen en el aprendizaje	80
3.3.2.1 Relación satelizada	80
3.3.2.2 Relación no satelizada	81
3.3.2.3 Efectos en la motivación del logro	81

3.3.2.4 Efectos en el aprovechamiento escolar	. . . .	82
3.4 Aspectos generales del desarrollo del niño	. . . .	83

Capítulo 4.- Análisis e interpretación de resultados.

4.1 Descripción metodológica	. . . . .	85
4.1.1 Enfoque cuantitativo	. . . . .	87
4.1.2 Investigación no experimental	. . . . .	88
4.1.3 Estudio transversal	. . . . .	89
4.1.4 Diseño correlacional causal	. . . . .	89
4.1.5 Técnicas de recolección de datos	. . . . .	90
4.1.5.1 Técnicas estandarizadas	. . . . .	91
4.1.5.2 Registros académicos	. . . . .	92
4.2 Población y muestra	. . . . .	92
4.2.1 Descripción de la población	. . . . .	92
4.2.2 Descripción del tipo de muestreo	. . . . .	93
4.3 Proceso de investigación	. . . . .	95
4.4 Análisis de resultados	. . . . .	98
4.4.1 El rendimiento académico en los alumnos de 5° y 6° de la Escuela Primaria “Constituyentes”	. . . . .	98
4.4.2 Estrés escolar en los alumnos de 5° y 6° de la Escuela Primaria “Constituyentes”	. . . . .	102
4.4.3 Influencia del estrés escolar sobre el rendimiento académico en los alumnos de 5° y 6° de la Escuela Primaria “Constituyentes”	. . . . .	105
Conclusiones	. . . . .	109
Bibliografía	. . . . .	112
Anexos		

INFLUENCIA DEL ESTRÉS SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PRIMARIA CONSTITUYENTES.

RESUMEN

La presente investigación se llevó a cabo en los grupos de 5° y 6° de la Primaria "Constituyentes", contiene los siguientes elementos: antecedentes del problema, planteamiento del problema, justificación, objetivos, hipótesis y marco de referencia. Asimismo, consta de un marco teórico que sustenta la investigación, el cual, se divide en cuatro capítulos: rendimiento académico, estrés escolar, el niño en situación escolar y análisis e interpretación de resultados.

Se fundamenta en el enfoque cuantitativo, debido a que es una investigación no experimental, el tipo de estudio es transversal y el alcance de la misma es correlacional causal.

Los resultados obtenidos fueron: que en ambos grupos donde se llevó a cabo la investigación se corroboró la hipótesis nula y el nivel de correlación obtenido en un grupo fue de 0.0 o ausencia de correlación y en el otro se obtuvo una correlación negativa débil, esto quiere decir que estadísticamente no es significativa.

INTRODUCCIÓN

Antecedentes.

Actualmente, en el campo de la educación, se ha dado gran importancia al rendimiento académico del alumno y a la didáctica empleada para que éste sea alto. Por tal motivo, se cree que existen diversos factores que intervienen para que el alumno tenga un rendimiento escolar óptimo.

Uno de ellos es el estrés, como lo señalan Díaz y otros, “la escolarización se convierte en un estresor potente, influyendo negativamente sobre la autoestima, percepción de las competencias sociales y las expectativas futuras.”
(www.psicopedagogia.com)

En los últimos años, las investigaciones realizadas sobre el estrés se han enfocado a determinar los factores asociados a éste, así mismo, dichas investigaciones coinciden en definirlo como un proceso.

Tal como lo menciona Cano (2008) “el estrés es un proceso que se inicia ante un conjunto de demandas ambientales que recibe el individuo, a las cuales debe dar una respuesta adecuada, poniendo en marcha sus recursos de afrontamiento.”
(www.ucm.es/info/seas)

En la actualidad, el estrés no es exclusivo de las personas adultas, pues también lo experimenta la población infantil, aunque desafortunadamente en México existen pocas investigaciones que han logrado evaluar el estrés en esta etapa, ya que la mayoría se ha referido a los adultos y, debido a esto, últimamente ha surgido

el interés por el estudio de este fenómeno en los infantes, haciendo referencia a los datos encontrados en la población adulta.

De acuerdo con Vega (2008) “existen por lo menos tres áreas que son trascendentes para el estrés infantil, éstas son la familia y sus dificultades intrínsecas de convivencia; la escuela, con las exigencias de ajuste a una vida sistemática y de aprendizaje; y la social que se puede reflejar en las amistades y los juegos del niño con otros.” (www.psicologiacientifica.com)

Por otra parte, Trianes (1999), “menciona que las demandas de aprendizaje y rendimiento académico por parte de la educación escolar suponen otra fuente de dificultades que puede generar estrés, como el aprendizaje de la lectura y la escritura, las primeras reglas y conceptos matemáticos, que son tareas fundamentales de los primeros años escolares”. (Vega; 2008: www.psicologiacientifica.com.)

Por su parte, Spirito (1991) “agrega que las presiones académicas, las calificaciones obtenidas, las tareas en casa y el trato de los profesores son fuentes importantes de estrés escolar”. (Vega; 2008: www.psicologiacientifica.com)

Por otro lado, el rendimiento académico “es la correspondencia entre el comportamiento del alumno y los comportamientos institucionalmente especificados que se deben aprender en su momento escolar.” (Fuentes; 2005: 23)

Tomando en cuenta que el rendimiento académico de los alumnos se ve influenciado por diversos factores y que el estrés es una respuesta del organismo ante diversas situaciones que sobrepasan la capacidad del individuo para

resolverlas, se puede inferir que el estrés afecta también a los niños y la manera de afrontarlo dependerá de las habilidades con las que cuente.

Respecto al tema, recientemente Merino Soto realizó una investigación experimental en el Perú, donde “las cifras obtenidas señalaron que los agentes estresores como las malas notas en los exámenes, las reprobaciones del padre o de la madre, el robo de efectos personales en el colegio, entre otros; son en gran medida, los mismos tanto para niños como para adolescentes.” (Universidad de Perú: 2007).

En México existen pocas investigaciones realizadas sobre estrés infantil. Hernández (2000) realizó un taller de prevención y manejo de estrés en niños de edad escolar y los resultados mostraron que los niños aprendieron a identificar los eventos que les afectaban y a utilizar las herramientas para afrontarlos.

Actualmente, en el campo de la educación, se acepta que numerosos problemas académicos no sólo tienen un origen biológico, sino que existen factores del entorno social como el trabajo, la familia y el estilo de vida que, entre otros aspectos, juegan un papel importante en la salud. Como es el caso del estrés.

Planteamiento del problema.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha partido del supuesto de que los estudiantes que presentan un alto índice de estrés tienen un bajo rendimiento académico. Este supuesto puede convertirse en un principio bajo el cual se sustente la práctica de los profesionales en la educación. Sin embargo, no se cuenta con información que permita establecer, con bases objetivas, si existe relación directa entre el estrés y el rendimiento académico.

De acuerdo con el director de la institución y personal docente de la Escuela Primaria “Constituyentes”, se cree que el estrés influye en el rendimiento académico de los alumnos que cursan el nivel básico, pero no se afirma con certeza el grado de influencia existente entre dichas variables. De forma específica, la planta docente coincide en que, además del estrés que pueda presentar el niño, existen otros factores como la actitud hacia el estudio, las experiencias personales, el entorno social, la capacidad intelectual y la repetición de un grado escolar, que impiden generar en el alumno un alto rendimiento académico.

De acuerdo con lo anterior, en dicha institución educativa no se sabe con certeza si existe una relación significativa entre estrés y rendimiento académico. Debido a que en la institución no se han realizado trabajos de investigación referente a este hecho educativo. Debido a esto, al final del presente trabajo se dará respuesta a la siguiente interrogante:

¿En qué medida influye el estrés sobre el rendimiento académico en los alumnos de 5° y 6° de la Escuela Primaria Constituyentes?

Para proporcionar una respuesta objetiva a esta pregunta de investigación, se considera oportuno establecer los lineamientos que guían este trabajo, haciendo énfasis al planteamiento del problema y a la descripción de los objetivos principales.

Asimismo, se considera necesario enfatizar el valor de la investigación, así como los beneficios que brinda a las diversas esferas sociales.

Objetivos.

Es de suma importancia plantear objetivos en toda investigación, ya que de éstos dependerá en gran parte que el investigador no se desvíe en el proceso y también la realización exitosa de la misma.

A continuación se plantea el objetivo general, mismo que se pretende lograr al término de la investigación.

Objetivo general:

Determinar el grado de influencia del estrés sobre el rendimiento académico en estudiantes de 5º y 6º de la Escuela Primaria “Constituyentes”.

Para el cumplimiento del objetivo general, se fijaron objetivos particulares de carácter teórico y práctico que se describen a continuación:

Objetivos particulares:

1. Definir el concepto de rendimiento académico.
2. Describir los factores que afectan el rendimiento académico.
3. Identificar el rendimiento académico de los estudiantes de 5º y 6º de la escuela primaria "Constituyentes".
4. Definir el concepto de estrés.
5. Describir los factores asociados al estrés.
6. Medir el grado de estrés en los estudiantes de 5º y 6 de la escuela primaria "Constituyentes".
7. Identificar las principales características de desarrollo de la infancia.

De la misma manera que los objetivos, las hipótesis son predominantes debido a que de ellas se desprenden las técnicas e instrumentos, así como los resultados que se obtengan del trabajo de campo.

Hipótesis.

Para la realización de este trabajo de investigación se plantea una hipótesis, donde se establece la relación entre dos variables, una de ellas es causa y el otro efecto, también se añade una hipótesis nula.

Hipótesis de trabajo:

El estrés es un factor de influencia significativa sobre el rendimiento académico en los estudiantes de 5º y 6º de la Escuela Primaria “Constituyentes”.

Hipótesis nula:

El estrés no es un factor de influencia significativa sobre el rendimiento académico en los estudiantes de 5º y 6º de la Escuela Primaria “Constituyentes”.

Cabe mencionar que las hipótesis determinadas están sujetas a corroborarse, puesto que son suposiciones y respuestas adelantadas al problema de investigación y en el caso de la hipótesis de trabajo se deriva de teorías ya establecidas.

Justificación.

En el ámbito educativo, la investigación es un elemento primordial, ya que con la práctica de la misma se puede dar solución a un problema concreto y, por consiguiente, beneficiar al contexto social del objeto y población de estudio.

Con base en lo anterior, se considera necesario investigar el estrés y su relación estrecha con el rendimiento académico en alumnos de nivel básico para conocer el grado de influencia del estrés sobre el rendimiento y, en base al resultado obtenido mediante el trabajo de campo, proponer líneas de acción que frenen el bajo

rendimiento académico, reprobación, y deserción escolar como consecuencias secundarias en la institución educativa.

Desde el punto de vista pedagógico, la investigación es conveniente porque la institución, la planta docente y los padres de familia conocerán el grado de influencia del estrés sobre el rendimiento académico de sus alumnos e hijos.

Asimismo, teniendo conocimiento de esta problemática educativa, los docentes tendrán las bases adecuadas para modificar su didáctica de enseñanza escolar, y en el hogar los padres al familiarizarse con el tema, tendrán mayores posibilidades de orientar a sus hijos y evitar con ello, perjudicar su desempeño académico.

En el aspecto teórico de la Pedagogía se espera fortalecer la teoría que señala al estrés como factor de influencia significativa sobre el rendimiento académico. En el campo de acción de la Pedagogía, la investigación se relaciona directamente porque es propia del estudio de un pedagogo.

Marco de referencia.

En el presente apartado se describe el escenario donde se realizó la investigación de campo.

La presente investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria Urbana Estatal "Constituyentes", turno vespertino con clave 16DPR5077V, perteneciente a la Zona 096 y al Sector 04, ubicada en la zona urbana al oriente del municipio de Uruapan, en el fraccionamiento denominado Sol Naciente. Dicha institución fue fundada en el año de 1995 en el periodo de gobierno del Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León como Presidente de la república y del Lic. Ausencio Chávez Hernández, como Gobernador de Michoacán.

El enfoque ideológico de la institución es laica, puesto que se respeta la creencia religiosa de cada uno de los alumnos. La misión de la escuela es "Educar a los niños en un marco de respeto y de afecto, de acuerdo a los lineamientos de la Secretaría de Educación en el Estado". Así como el modelo educativo que sustenta el trabajo de la escuela y que se retoma del programa educativo de la Secretaría de Educación.

En cuanto a la infraestructura, la escuela cuenta con 21 aulas de concreto con capacidad para 40 niños, equipadas con mobiliario básico, en las aulas de los grupos de cuarto a sexto grado se cuenta con la tecnología de Enciclomedia. Tiene 14 sanitarios distribuidos de manera equitativa para niños y niñas. Las canchas con las que cuenta son dos una de futbol, de basquetbol y un patio multifuncional. También cuenta con una cooperativa.

La planta docente con que dispone la institución es de 28 maestros, 17 del sexo masculino y 11 del sexo femenino. Su formación académica es diversa, cinco cuentan con el título de Normal Primaria, cinco titulados de la normal superior, 13 con licenciatura en Pedagogía titulados, cuatro con licenciatura en Educación Física y uno con preparatoria. La experiencia educativa de la planta docente oscila entre los 10 y cuarenta años de servicio.

El total de alumnos con que cuenta la escuela es de 550, de primero a sexto grado, 287 del sexo masculino y 263 del sexo femenino. La edad fluctúa entre los seis y 14 años de un nivel socioeconómico medio bajo. Debido a que la ocupación más común de los padres de familia es la de obrero y su nivel educativo promedio es primaria.

La muestra con la que se trabajó en esta investigación fue con los grupos de 5° y 6°, dichos grupos son mixtos y en su mayoría del sexo masculino. Cabe mencionar que existe A, B, C Y D, es decir, que el objeto de estudio fueron ocho grupos.

CAPÍTULO 1

EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Dentro del ámbito educativo se ha dado especial importancia al rendimiento académico, debido a que es el principal indicador de aprendizaje adquirido por el alumno. En este primer capítulo teórico se desarrolla la variable dependiente que se refiere precisamente al rendimiento académico, para ello se analiza su conceptualización, además de la calificación como indicador del rendimiento, así como la descripción de la influencia de los factores tanto personales, como pedagógicos y sociales que inciden en este fenómeno.

1.1 Concepto de rendimiento académico.

Cabe precisar que, cuando se habla de rendimiento académico, existen diversas perspectivas que lo definen, es por ello que se retoman algunas para facilitar la comprensión del mismo.

El artículo 106 del Reglamento de la Ley Orgánica de Educación, establece que el rendimiento académico “es el progreso alcanzado por los alumnos en función de los objetivos programados” (Sánchez y Pirela; 2006: 11, en: www.serbi.luz.edu.ve). Además de que el rendimiento puede ser cuantitativo y cualitativo. El primer aspecto se refleja mediante las calificaciones obtenidas y el segundo por los cambios de conducta.

Por otro lado, el rendimiento académico también puede definirse como “la correspondencia entre el comportamiento del alumno y los comportamientos institucionalmente especificados que se deben aprender en su momento escolar.” (Fuentes; 2004: 23)

Para este autor, dicho concepto establece una relación entre tres elementos fundamentales: el contenido a trabajar, la didáctica del profesor y el aprendizaje del alumno.

El primer elemento corresponde al orden político social, debido a que los contenidos que se abordan en un plan de estudios para cierto nivel educativo o grado escolar, se establecen de acuerdo con la política educativa del país. El segundo elemento es de carácter pedagógico, ya que se refiere a las estrategias, técnicas y métodos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y el tercer elemento se refiere a la dimensión psicológica, es decir, al comportamiento del estudiante frente al contenido, la didáctica del maestro y su propia calificación.

Por su parte, Pizarro (1985), dice que “el rendimiento académico es “una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación”. (Edel; 2003: 1, en: www.redcientifica.com)

Así mismo, Chadwick, define al rendimiento académico “como la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un periodo o semestre,

que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) evaluador del nivel alcanzado”. (Reyes; 2008: s/p, en: www.sisbid.unmsm.edu.pe)

Y por último, se resume el concepto de rendimiento académico como “un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador”. (Reyes; 2008: www.sisbid.unmsm.edu.pe)

Retomando ideas de los autores mencionados, se presenta un concepto propio de la variable dependiente: se entiende por rendimiento académico a la medición de las capacidades cognitivas y conductuales que el estudiante adquiere en un proceso de formación y se manifiestan en logros medidos a través de una calificación.

A continuación se explica la estrecha relación entre rendimiento académico y la calificación como su principal indicador.

1.2. La calificación como indicador de rendimiento académico.

Dentro del quehacer educativo se considera a la calificación como indicador del rendimiento académico y, de manera específica, la labor de asignar calificaciones representa un reto para los docentes por su carácter objetivo y subjetivo.

En el presente apartado se conceptualiza el término calificación, se describen los criterios que el docente debe conocer para asignarla, se presentan los problemas que enfrenta, así como el carácter objetivo y subjetivo de la calificación.

1.2.1. Concepto de calificación.

Para la sociedad, a través del tiempo, la calificación es sinónimo de inteligencia, éxito profesional y personal. En la actualidad, este indicador del rendimiento influye de tal manera en los alumnos, que repercute en las diferentes esferas sociales en las que se desenvuelven.

De acuerdo con Zarzar (2000), la calificación es la asignación de un número o letra con el cual se mide el nivel de aprendizaje que logró un alumno. Asimismo, considera que uno de los principales errores de los docentes al calificar, es hacerlo con base en la capacidad de retención de información, enfocándose a los objetivos informativos de aprendizaje y olvidándose de los objetivos formativos que contribuyen considerablemente a una formación integral.

Vinculado a este concepto, la calificación se define como “el proceso mediante el cual los resultados y la información descriptiva del desempeño se visualiza en números o letras que refieren la calidad del aprendizaje y el desempeño de cada alumno.” (Aisrasián; 2003: 172)

El mismo autor también señala que el docente debe emitir sus juicios basados en normas de buen desempeño al momento de asignar calificaciones, ya que tiene consecuencias determinantes en los estudiantes, sin olvidar que es una tarea profesional importante.

En el siguiente apartado se abordan los lineamientos que sigue la didáctica grupal, y algunos utilizados por diversos autores, para asignar calificaciones, evitar errores y posibles consecuencias negativas en los alumnos.

1.2.2. Los criterios para adjudicar calificaciones.

La didáctica grupal sigue algunas directrices para la adjudicación de calificaciones, con el propósito de reflejar el logro de aprendizajes y usar un estímulo para motivar al estudiante al conocimiento.

De acuerdo con Zarzar (2000), para asignar una calificación se debe tomar en cuenta lo siguiente:

La calificación se debe ir construyendo a lo largo del ciclo escolar en base a la realización de actividades escolares y extraescolares.

El docente debe calificar por actividades. De aquí la importancia de calificar por productos o actividades.

Se debe calificar de acuerdo a la magnitud del trabajo y a la calidad de éste. Es decir, valorar el esfuerzo por parte del alumno para realizar las actividades.

Para obtener la calificación final se requiere combinar procedimientos de diversos tipos. Por ejemplo: tomar en cuenta trabajos individuales y en equipo, trabajos elaborados en clase y extraclase.

Estos son los criterios que la didáctica grupal emite para la adjudicación de calificaciones.

Por su parte, Aisrasián (2003), menciona que las calificaciones influyen sobre las oportunidades del alumno en su vida profesional, de aquí la importancia de emitir un juicio objetivo por parte del profesor en el desempeño escolar de los estudiantes. Dicho autor señala algunos principios que el docente debe tomar en cuenta al

calificar: la calificación debe reflejar el aprovechamiento del estudiante, y no la motivación, cooperación y asistencia; las pruebas y las tareas son evidencias para justificar una calificación y ésta debe basarse en varias clases de datos válidos y confiables. Por lo tanto, el esfuerzo y la participación pueden utilizarse para ajustar una calificación, no como determinantes principales.

El objetivo principal de estos criterios es lograr que el docente emita juicios objetivos a través de la asignación de calificaciones, debido a que la influencia de éstas en el estudiante tendrá indiscutiblemente repercusiones en su vida personal, social y profesional.

A continuación se puntualizan los diferentes problemas para asignar calificaciones.

1.2.3. Los problemas de la calificación.

El docente es el principal actor en este tema, ya que es quien asigna la calificación a los estudiantes, con base en la constante convivencia con éstos y al conocimiento de sus logros, dificultades y actitudes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde la perspectiva de Aisrasián (2003), este proceso es complicado para el docente, puesto que se requiere de un desgaste de energía mental y emocional, por las consecuencias negativas o positivas que se deriven a partir del juicio que se

emita. Y se complica aún más, al no existir una estrategia universal para asignar calificaciones, por lo que el docente diseña su propio modelo para evaluar.

Aunado a esto, el mismo autor destaca los cuatro problemas fundamentales que el profesor enfrenta para asignar una calificación.

“1. Pocos recibieron una enseñanza formal de cómo realizar esta función.

2. Los distritos escolares y los directores no dan una buena orientación en lo tocante a las políticas y expectativas de las calificaciones.

3. Los profesores saben que los padres de familia y los alumnos toman en serio las calificaciones y que las que otorgue serán objeto de análisis y a menudo rechazadas.

4. La función del maestro en el aula presenta una ambigüedad fundamental”.
(Aisrasián; 2003: 178)

Lo anterior se debe a que en la actualidad se da un peso relevante a las calificaciones como medida del rendimiento académico, y gran parte de la población la concibe como sinónimo de desempeño y éxito.

Los problemas a los que se enfrenta el proceso para asignar calificación radican en la ausencia de capacitación a los docentes y a la falta de interés de las autoridades escolares.

A medida que el docente guíe su proceso evaluativo de acuerdo con criterios previamente señalados, las calificaciones pueden ser objetivas. “El profesor tiene la obligación de ser objetivo y justo cuando las asigna” (Aisrasián; 2003:178). Sin

embargo, el docente corre el riesgo de emitir juicios subjetivos si muestra preferencias, tiene compasión e involucra la amistad con el profesionalismo.

Para Brookhart, citado por Aisrasián (2003), la relación especial de ayuda del docente hacia sus alumnos hacen difícil juzgarlos con absoluta objetividad.

En seguida se desarrollan los factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante, puntualizando los más trascendentes, entre ellos, los personales, pedagógicos y sociales.

1.3 Factores que influyen en el rendimiento académico.

Existen diversos factores que favorecen o afectan el desarrollo armónico del individuo y su desenvolvimiento equilibrado en los diferentes contextos, entre ellos el escolar. Con respecto a éste, generalmente engloba factores personales, pedagógicos y sociales. En el presente apartado se desarrollan y se destacan sus efectos en el rendimiento escolar del estudiante.

1.3.1 Factores personales.

Un adecuado rendimiento académico depende en gran medida de los factores personales del estudiante, tales como la individualidad, el estado físico, la capacidad intelectual y los hábitos de estudio, mismos que pueden encauzar o desviar los esfuerzos del alumno para lograr los objetivos educativos.

A continuación se describen los factores personales, fisiológicos, la capacidad intelectual y los hábitos de estudio.

1.3.1.1 Aspectos personales.

Existe una gran variedad de aspectos internos en un individuo, de los cuales dependerá la adquisición de conocimientos y, como consecuencia, el rendimiento escolar.

De acuerdo con Díaz y otros, se encontró que “un alumno puede fracasar en la escuela por: a) Desinterés con todo lo relacionado con la escolaridad, b) Pasividad escolar, cuando se realizan las tareas sólo con estímulo constante, y c) La oposición escolar, cuando se manifiesta malestar y rechazo al colegio de forma clara. Las tres situaciones mencionadas pueden ocasionar, con el tiempo, la aparición de trastornos afectivos en el niño debido a que la escolarización se convierte en un estresor potente influyendo negativamente sobre la autoestima, percepción de las competencias sociales y las expectativas futuras”. (Citado en la página electrónica www.psicopedagogía.com)

De acuerdo con lo anterior, se reafirma la idea de que el interés es un aspecto fundamental en todo proceso educativo, debido a que dicho factor despierta en el alumno una inquietud por aprender, descubrir e investigar. Si el alumno no muestra interés en las clases o en el estudio, difícilmente desarrollará sus habilidades y, en cambio, logrará un nivel mediocre en su rendimiento académico. Por ello, el interés es el motor que guía al individuo en su proceso de aprendizaje.

Por su parte, Bataloso considera a la adaptación social y los conflictos emocionales como polos opuestos en el ámbito escolar y considera que “en ambos casos juega un papel de suma importancia los elementos inherentes a la personalidad, las relaciones intra e interpersonales del individuo, satisfacción adecuada de necesidades, autovaloración, autoimagen positiva, sentimientos de confianza, pertenencia, utilidad, reconocimiento, seguridad de sentirse querido, aceptado y respetado.” (Citado por Sánchez y Pirela; 2006: 11, en: www.serbi.luz.edu.ve).

En cuanto a los conflictos emocionales, se menciona que “influyen desfavorable y directamente tanto en la formación del autoconcepto como en el rendimiento académico, éstos pueden originarse en las insatisfacciones o sobresatisfacciones de necesidades, carencias de afecto, estima, confianza, reconocimiento y atención por parte de personas significantes.” (Sánchez y Pirela; 2006: 11, en: www.serbi.luz.edu.ve)

Como se puede ver, la autoestima juega un papel muy importante en el proceso educativo, puesto que el valor que un individuo tenga de sí mismo contribuirá definitivamente a lograr un positivo rendimiento o, en su defecto un fracaso escolar.

Por último, Powell (1975), menciona que la preferencia por ciertas materias, la estabilidad emocional, la persistencia en tareas escolares y las expectativas propias, contribuyen al éxito escolar.

Aunados a los aspectos personales, se encuentran los factores fisiológicos que a continuación se describen.

1.3.1.2 Aspectos fisiológicos.

El óptimo estado del organismo permite una mayor eficiencia en cualquier tipo de actividad, por ello, el estado de salud del alumno influye de manera relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los resultados se reflejan en el rendimiento escolar.

Existen tres esferas de la personalidad que causan el fracaso escolar. Entre ellas se encuentra la orgánica. Cualquier ajuste en esta esfera “se refiere a los desajustes derivados de una disminución física y a los de carácter sensorial y fisiológico.” (Tierno; 1993: 34)

Para el mismo autor, las enfermedades crónicas, las etapas del crecimiento, los defectos físicos, la sordera parcial o total, la mala alimentación y el no dormir son aspectos que debilitan el aprendizaje de los niños, según lo dicho por Tierno (1993).

Fuentes (2004), por su parte, menciona que las condiciones orgánicas aceptables favorecen un buen rendimiento escolar, debido a que un buen estado de salud provee al niño de energía en las diversas actividades escolares. Muy estrechamente vinculado con lo anterior, Alves (1990) señala que las enfermedades, el agotamiento y la desnutrición son factores que contribuyen fuertemente a un bajo rendimiento académico.

Asimismo, se destaca que las “dificultades de salud física (anemia, enfermedades, etc.) y los factores genéticos o fisiológicos [...] influyen significativamente en la conducta, al punto que pueden afectar al sujeto y repercutir negativamente en el rendimiento académico.” (Solórzano; 2003: 18)

Por su parte, Tierno (1993) alude al buen funcionamiento de los órganos de los sentidos, particularmente de la vista y del oído, que considera indispensables para el trabajo intelectual.

Como se puede ver, los aspectos fisiológicos influyen en los resultados escolares de los alumnos, sin embargo, no se puede dejar de lado a la capacidad intelectual como factor condicionante en el rendimiento académico.

1.3.1.3 Capacidad intelectual.

A través del tiempo, un gran número de autores han considerado a la capacidad intelectual como un factor influyente en el rendimiento académico, sin olvidar que no es el único.

La capacidad intelectual es uno de los factores cuya repercusión en el contexto académico parece ser más evidente. “Existe una correlación positiva, relativamente alta, entre la inteligencia y el aprovechamiento [...] En general, los estudiantes brillantes aprovechan a un nivel mucho más alto que los estudiantes retardados.” (Powell, 1975: 468)

Tierno (1993) coincide con el autor anterior cuando menciona que al igual que los estudiantes con deficiencia mental, los estudiantes superdotados también pueden sucumbir en la inadaptación escolar y como consecuencia fracasar en el ámbito escolar.

En estrecha relación con este autor, Edel, citando un texto de Cascón, habla de que “el factor psicopedagógico que más peso tiene en la predicción del rendimiento académico es la inteligencia y por tanto, parece razonable hacer uso de instrumentos de inteligencia estandarizados con el propósito de detectar posibles grupos de riesgo de fracaso escolar”. (Edel; 2003: 2, en: www.redcientifica.com)

Avanzini, por su parte afirma que “la insuficiencia de los recursos intelectuales [...] puede ser la verdadera razón de la falta de éxito escolar” (Avanzini; 1985: 26-32); entre estos recursos se encuentran la rapidez y la seguridad de la intuición, fluidez en la expresión verbal, actitud práctica y reflexiva, además de la capacidad para organizar los conocimientos.

Por lo anterior, la capacidad intelectual indiscutiblemente influye en el proceso escolar del estudiante, así como también los hábitos de estudio, elemento que se desarrolla a continuación.

1.3.1.4 Hábitos de estudio.

El aprendizaje es una actividad constante en el ser humano, razón por la cual es pertinente considerar que las condiciones en las que se dan los aprendizajes tendrán repercusiones, dentro y fuera del ámbito escolar.

Una gran cantidad de actividades que realizan los individuos se hacen por hábito. Una persona puede formar un hábito si primero lo planea, luego lleva a cabo la acción y por último, realiza repetidamente la conducta (SEP; 1993).

Con el desarrollo de los hábitos, una persona puede lograr lo que desee de manera planeada, con ahorro de energía y tiempo. Existen hábitos que ayudan a conservar la vida, así como la salud física y mental del individuo. Otros son necesarios para triunfar como estudiante: los hábitos de estudio, punto que concierne a este apartado.

Al consultar la página www.ice.urv.es, se encontró que “los hábitos de estudio son el mejor y más potente predictor del éxito académico, mucho más que el nivel de inteligencia o memoria”. En otras palabras, el desempeño académico depende en gran medida del tiempo y el esfuerzo que se le ponga al estudio.

De acuerdo con Tierno (1993), es tarea del profesor enseñar al alumno a estudiar, proporcionándole las herramientas necesarias para que pueda continuar aprendiendo por sí mismo, porque al hacerlo desarrolla su mente, su capacidad de pensar, de comprender y analizar la información que recibe. De esa manera, se logra fomentar en el estudiante el hábito de aprender a lo largo de la vida y no mientras está en la escuela.

Asimismo, el autor anterior destaca la importancia que tiene el hecho de que los padres tomen parte activa en la educación de sus hijos al enseñarles a estudiar y organizar su mente y sus sentidos.

Por tal motivo, los hábitos de estudio deben formar parte de las actividades cotidianas de los estudiantes; al finalizar un curso o ciclo escolar los resultados en cuanto a rendimiento académico hablarán por sí mismos. Es por eso que, el “Conocer y entrenarse en hábitos de estudio que potencien y faciliten nuestra habilidad para aprender, son pasos clave para sacar el máximo provecho y conseguir el mejor rendimiento en nuestros años de formación académica.” (www.ice.urv.es)

Existen diferentes técnicas de estudio para aprender y a la vez cada estudiante establece las propias, sin embargo, algunos estudiantes utilizan unas que no siempre les permiten integrar cabalmente su aprendizaje.

Cabe destacar que un alumno que recurra a una técnica para aprender, estará en posibilidad de aprovechar mejor su esfuerzo, debido a que se puede considerar como una inversión de tiempo que asegura el éxito académico. Por el contrario, la falta de hábitos puede repercutir negativamente tanto en la motivación escolar del alumno como en el rendimiento académico del mismo.

Por último, se considera necesario mencionar que una buena técnica de estudio debe considerar aspectos como: equilibrar los tiempos de estudio con los de descanso, dormir el tiempo necesario y en tanto se estudie, efectuar ejercicios de relajación para prevenir tensiones musculares.

Como se puede apreciar, los hábitos de estudio repercuten en el desempeño académico, sin embargo, aún cuando el estudiante no presentara problemas de esta índole, existen otros factores que influyen en su rendimiento educativo.

En el siguiente apartado, se desarrollan los factores pedagógicos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, como son: la organización institucional, la didáctica y las actitudes del profesor, destacando su influencia en el rendimiento académico.

1.3.2 Factores pedagógicos.

Desde tiempos remotos, la educación ha jugado un papel muy importante en la vida del ser humano. Misma que a través de la historia de la educación, desde antes de las culturas antiguas, ha tenido el mismo fin: transmitir los conocimientos de la generación pasada a la futura. Por ello, en la actualidad pensar en modificar este fin se oye como protesta, pero a la vez es necesario. Asimismo, la sociedad globalizada establece un nuevo fin que es aprender a aprender, ingresando con esto a la nueva era educativa de la humanidad.

1.3.2.1 Organización institucional.

Al respecto, se sugiere “la necesidad de un desarrollo mayor y de la expansión de los programas en un marco de referencia orientado hacia la realidad”. (Powell; 1975: 478). Es por ello, que algunos programas de estudio pueden considerarse

responsables de algunos fracasos escolares, porque se encuentran desfasados de la realidad, del contexto en que se desenvuelve el estudiante.

Esto significa que un programa debe reflejar el entorno sociocultural, así como las necesidades y características del ambiente donde se aplique. De lo contrario, los conocimientos adquiridos serán enmarcados en un contexto artificial, fuera de la realidad del alumno.

Avanzini destaca la importancia de la adecuación de los programas a la edad de los alumnos, “un plan de estudios está mal hecho no porque sea demasiado cargado, sino porque contiene unas nociones prematuramente o, aunque este riesgo es menos frecuente, porque presenta algunas otras demasiado tarde”. (Avanzini; 1985: 85)

Otros programas se encuentran estructurados con contenidos y estrategias obsoletas, como los de algunas instituciones educativas que implementan planes y programas de estudio que jamás han actualizado; en consecuencia, los contenidos son rebasados y la formación en los alumnos es deficiente.

En este sentido, la globalización es un torbellino de cambio constante que impacta en el contexto educativo, no sólo por generar la sociedad de la información, en la cual las ideas se crean a la velocidad de la luz, sino porque el intercambio de modos de vida, de información, de mercancías y de personas, provoca que lo actual, mañana sea obsoleto. Por lo cual se imponen cambios en el contexto personal, social, nacional e internacional que repercuten en los aspectos de la vida de los individuos.

Dichos cambios “se convierten en necesidades de aprendizaje que ponen sobre la mesa el requerimiento mínimo e indispensable de modificar el proceso educativo” (Frade; 2007: 26). De acuerdo con la misma autora, en la actualidad los trabajadores contratados por las empresas transnacionales no sólo cuentan con un título, sino que además poseen una serie de competencias laborales que van mucho más allá de lo que se enseña y aprende en la escuela, por consiguiente, se puede estar de acuerdo o no con la existencia de las transnacionales, pero la realidad es que exponen el panorama que les tocará vivir a los estudiantes de hoy.

Tomando en cuenta que los programas son las directrices del proceso educativo y su planeación requiere de un cuidado y continuo seguimiento para valorarlo constantemente. Se considera que para el diseño del programa, se tiene que “modificar el diseño de las clases centradas en el maestro [...] Mientras que antes se planeaba lo que se iba a enseñar, hoy se tiene que planear lo que el alumno tiene que hacer para descubrir y construir el conocimiento por sí mismo”. (Frade; 2007: 29)

Aunado a lo anterior, se considera que del tipo de metodología que emplean los profesores depende en gran medida el tipo de aprendizaje que adquieren los alumnos.

1.3.2.2 La didáctica.

Al adoptar un tipo de metodología de enseñanza por parte del profesor debe tomar en cuenta las necesidades de los alumnos y conocer su contexto

sociocultural, es decir, dicha metodología al estar vinculada al entorno de los educandos, logrará su objetivo de alcanzar un buen rendimiento académico en los mismos.

Según Avanzini (1985), se distinguen tres características principales del didactismo, término empleado para referirse a la metodología de enseñanza actual.

En palabras del mismo autor, el docente es el encargado de establecer el orden del contenido para trabajar, así como las técnicas y estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje. “El objetivo del didactismo es adaptar al niño a la escuela y no la escuela al niño”. (Avanzini; 1985: 71)

La separación de las disciplinas y la ausencia de relación entre éstas, origina que se dividan las materias, se fragmente la jornada de trabajo y se tenga un maestro por asignatura.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en un proceso de transmisión de conocimientos, sin motivar al alumno a que aprenda por amor y gusto, la sumisión es la actitud sobresaliente en las aulas.

Retomando nuevamente al autor antes citado, dentro de tal metodología de la enseñanza se establecen postulados psicológicos que tienen como objetivo guiar el hecho educativo. Entre dichos postulados se considera al niño como un hombre en miniatura, diferenciándolo del maestro la suma de conocimientos que éste posee.

El segundo postulado se refiere a que el espíritu del niño se encuentra constituido por facultades separadas e independientes, es por ello que se da

importancia a los objetivos informativos, pues la memorización es el medio de aprendizaje. De manera acertada con este punto, se considera que “el desarrollo de la capacidad de la memorización no es malo en sí mismo; se convierte en problema cuando es la única (o casi la única) habilidad que el alumno desarrolla durante sus años escolares.” (Zarzar; 2000: 38)

Por último, se tiene la creencia que al niño no le agrada trabajar, sólo prefiere jugar, es por ello que se le debe obligar a trabajar.

Por consiguiente, con la finalidad de inducir a los alumnos a realizar lo que no les agradaba, se establecieron seis medios sutiles que son: la sanción frustrante, el castigo, la emulación (competencia entre alumnos), el atractivo (aprender de un modo agradable), el examen y el porvenir. Estos medios han sido utilizados en todas las épocas y han propiciado aprendizajes en el alumno, pero cabe destacar que producen actitudes con repercusiones psicológicas en los niños como temor, ansiedad, rivalidad, fastidio, pánico y éstos mismos conllevan al fracaso escolar.

Según Kerchensteiner, citado por Avanzini (1985), es necesario que la metodología de enseñanza esté dirigida a motivar el desarrollo de los intereses intrínsecos del niño para favorecer con ello, su rendimiento académico.

Como se puede apreciar, la metodología de enseñanza influye de manera determinante en el rendimiento escolar de los alumnos, así como las actitudes del profesor que asume en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.3.2.3 Actitudes del profesor.

El maestro se constituye como un “mediador entre la cultura y el alumno” (Avanzini; 1985: 98). Debido a que su función no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino en suscitar en los alumnos el deseo de conocer.

Dentro del aula se tiende a reducir el papel del maestro a un simple transmisor de conocimientos, mientras que el alumno simula a una esponja que todo absorbe. Esta creencia equivocada ha mecanizado el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La actitud del profesor es un factor influyente en el rendimiento escolar de los alumnos por su convivencia constante en el aula con éstos.

Los profesores que anhelan alcanzar con sus alumnos un buen rendimiento académico, deberán reunir sus fuerzas para promover su papel en el salón de clase como mediadores entre la cultura y el alumno, además de propiciar el deseo por aprender, trabajar y causar el deseo de identificación entre los educandos y él.

Por su parte, Tierno (1993) señala que el docente evita el fracaso escolar cuando enseña a al alumno a aprender proporcionándole las herramientas necesarias para el aprendizaje autónomo.

Existen cuatro clases de personalidad en el docente: “los indiferentes, que se interesan más por lo que enseñan que por aquellos a quienes enseñan; los frustrados, que buscan en sus alumnos un afecto que les consuele de las frustraciones anteriormente sufridas; los hombres duros, a quienes les gusta ejercer la autoridad, mandar y castigar; por último, los que por sentir un complejo inferioridad

temen fracasar en una relación con los adultos y piensan que dominarán con mayor facilidad a los niños.” (Avanzini; 1985: 104)

Igualmente se señala que “el mejor docente es el mejor facilitador de situaciones en las que el alumno pueda descubrir por sí mismo su propio aprendizaje [...] y el maestro realmente construya una cultura docente en la que lo importante sea detectar las necesidades educativas de sus alumnos para poder construir y diseñar el proceso de mediación, de intervención e interacción que le permita establecer el andamiaje para que el alumno transite hacia el desarrollo de competencias para la vida que le tocará vivir.” (Frade; 2007: 29)

Como se advierte, la organización institucional, la didáctica y las actitudes del profesor, que forman parte de los factores pedagógicos, inciden fuertemente en el rendimiento académico de los alumnos, así también los factores sociales como la familia y los amigos, que se describen a continuación.

1.3.3 Factores sociales.

El hombre por naturaleza es considerado como un ser social, debido a que desde las primeras etapas de su desarrollo se encuentra inmerso en un ambiente afectivo. Es por ello, que se considera a la familia como el núcleo social más importante de los estudiantes.

Actualmente, la influencia que ejerce el contexto familiar de los estudiantes sobre su aprendizaje es cada vez más determinante.

De acuerdo con Andrade, quien parafrasea a Bustos, la “conciencia sobre la importancia del grupo familiar es cada día mayor, esto porque la familia es el grupo social natural que es común a los seres humanos. Y, desde una perspectiva psicológica, cumple dos objetivos principales: ser protección y matriz del desarrollo psico-social de sus miembros y acomodarse y transmitir la cultura a la que pertenece.” (Andrade; 2008; en: www.unesco.cl)

Así, los grupos sociales a los que el estudiante pertenece y que ejercen gran influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes condiciones de son la familia, los amigos y el ambiente.

1.3.3.1 Condiciones de la familia.

Dentro de las características familiares que se encuentran asociadas al desempeño del estudiante, se encuentran:

a) Nivel socioeconómico.

Esta característica del contexto familiar se refiere al nivel de aspiraciones del niño, es decir, sobre las expectativas socioeconómicas.

En estrecha relación con lo anterior, Avanzini hace hincapié en la influencia del medio familiar sobre los objetivos socioprofesionales y socioeconómicos del estudiante, al señalar que si alrededor de éste “la ambición es limitada y restringida, si tiene por costumbre ver que la gente se satisface con profesiones modestas, y limita sus miras a la obtención de lo necesario y a la garantía de una seguridad, él

ratifica este punto de vista y a su vez limita sus perspectivas (Avanzini; 1985: 58). Así, la falta de ambición enfatizada por las limitaciones económicas se vuelve un factor determinante en el logro de los objetivos escolares.

De este modo, se considera que los padres de un nivel socioeconómico medio y que pueden pasar más tiempo con sus hijos, acompañándolos en sus actividades escolares facilitan su proceso porque en cierta forma les están enseñando a estudiar. En palabras de Tierno, “el tomar parte activa en la educación de los hijos es de gran efectividad, sobre todo cuando el nivel cultural de los padres es lo suficientemente alto para proporcionar al escolar ayuda y seguimiento.” (Tierno; 1993: 25)

En la mayoría de los casos difícilmente se puede abordar esta característica de manera aislada sin tomar en cuenta el nivel cultural de la familia.

b) Nivel cultural.

De acuerdo con Avanzini (1985), el nivel cultural de los padres determina en gran medida la adaptación escolar del niño, debido muy probablemente al clima de la vida cotidiana. En consecuencia, si el nivel cultural de los padres es alto, el niño tendrá mayor posibilidad de adaptación escolar porque la contribución escolar marcará una continuidad, en caso contrario, dicha continuidad se rompe debido a que la información que el niño reciba parecerá artificial y ajena a su contexto, y lo hará tener problemas de adaptación. De la misma manera, el nivel verbal de los padres influye favorable o desfavorablemente en el avance del niño.

Generalmente, el bajo o alto rendimiento académico del niño depende en gran medida de la actitud que asumen los padres, tal como lo menciona Avanzini, “qué

decisiva es la intervención de una familia capaz de ayudarlo y en qué desventaja se hallan aquellos a quienes su familia no pueden secundar hábil e inteligentemente.” (Avanzini; 1985: 56)

De acuerdo con el mismo autor, el nivel de la familia y la importancia que ésta le asigne a la cultura se combinan, ya sea de manera positiva o negativa. De este modo se distinguen cuatro casos: donde los padres menos instruidos que valoran la cultura en todas sus dimensiones y estimulan el aprendizaje en sus hijos; otro caso es, cuando el nivel cultural es bajo y no valoran la cultura misma, aquí no se puede esperar mucho de los resultados escolares de los hijos; del mismo modo, donde el nivel de cultura es bueno, pero tampoco les interesa la cultura y el valor económico es superior, los resultados serán mediocres y, por último, si el nivel de cultura es bueno y lo valoran se puede alcanzar el éxito escolar.

Este educador menciona que existen padres que no muestran interés en el proceso educativo de sus hijos, y que en consecuencia, no brindan apoyo ni vigilancia en los trabajos y tareas. También hay algunos padres conscientes de la relevancia de su intervención en la tarea escolar, pero debido a que son profesionistas, su trabajo les absorbe tanto tiempo que no les queda ningún lapso para apoyarlos. Por último, distingue a los padres que no recibieron instrucción formal y por ende, no cuentan con las herramientas necesarias para asesorar a sus hijos en sus trabajos escolares, sumándole a esto la falta de recursos económicos para solventar los gastos de un asesor particular. También toma en cuenta los esfuerzos que realizan las madres de medios precarios al retomar sus estudios al mismo tiempo que sus hijos para poder apoyarlos.

Esta idea es reforzada por Santelices y Scagliotti después de revisar estudios realizados respecto a la relación entre los padres y el rendimiento académico de sus hijos; pues sustentan que “si el grado de compromiso manifiesto por los padres es mayor, se puede predecir éxito académico porque ellos serían fuente de apoyo emocional que permitiría al niño encontrar vías de auto dirección con confianza en sí mismo al tener fuentes concretas de ayuda para lograr éxito en su desempeño.” (Andrade; 2008; en: www.Unesco.cl)

El clima afectivo también es un factor determinante en el rendimiento académico del niño. Para ello, Avanzini (1985) señala que la desunión y discordia entre los miembros de la familia tiene repercusiones considerables en el niño, la carencia de afecto de los padres contribuye a que el niño sucumba ante el deseo de aprender y con ello, toda posibilidad de esfuerzo alguno.

Por lo tanto, se deduce que dentro del contexto familiar el nivel socioeconómico y el nivel cultural son aspectos que no se pueden abordar de manera aislada y ambos son determinantes en el rendimiento escolar del niño así como también los amigos, aspecto que se presenta a continuación.

1.3.3.2 Los amigos y el ambiente.

De acuerdo con Levinger, la escuela “brinda al estudiante la oportunidad de adquirir técnicas, conocimientos, actitudes y hábitos que promuevan el máximo aprovechamiento de sus capacidades y contribuye a neutralizar los efectos nocivos

de un ambiente familiar y social desfavorables”. (Citado por Edel; 2003; en: www.ice.deusto.es)

En un estudio relacionado con el clima escolar, realizado por De Giraldo y Mera (2000) concluyen que si las normas son flexibles son fácilmente aceptadas, favoreciendo la competencia social; en caso de que las normas sean rígidas, éstas influyen desfavorablemente en la convivencia, llegando a causar actitudes de rebeldía, inconformidad y facilitando la actuación falsa de los estudiantes.

En este sentido, Requena menciona que “nuestros compañeros y amigos proporcionan el ambiente en el que una persona puede ser más o menos productiva” (Requena; 1998: 234). Asimismo, Hansell señala que “el apoyo social que ofrecen los que están a nuestro alrededor suministra una gran protección, seguridad, bienestar, etc., al mismo tiempo que proporcionaría la fuerza y la confianza suficiente para superar el estrés y los inconvenientes que sufren los alumnos ante los temidos exámenes”. (Citado por Requena; 1998: 234)

Aunado a esto, también indica que en las redes sociales se relacionan personas de nivel social semejante o distinto, de manera directa o indirecta y que en su interior “circula tanto información como bienes y servicios, o apoyo material o emocional [...] pero también pueden proporcionar presiones, roces y, sobre todo, control social.” (Requena; 1998: 234).

Por último, dicho autor menciona que las relaciones de amistad son un apoyo valioso para el rendimiento académico de los estudiantes dentro de un marco de ciertos límites determinados, mismos que lo inducen a suponer que “los niveles

intermedios (ni altos, ni bajos) de tamaño, densidad y homogeneidad de las redes serán más efectivos para la integración del estudiante en su entorno, lo que repercutirá en su rendimiento” (Requena; 1998: 234). Haciendo hincapié en que cuando los límites de amistad se rebasan, el estudiante se incorpora a un grupo de amigos que por disposición están en desacuerdo con la organización educativa.

En estrecha relación con esto, Edel (2003b) destaca que en el desarrollo de la competencia social de un estudiante influye en gran medida el modo de educación que los padres brindan a los hijos. Así, el autor asegura también que “el modo autoritario de crianza funciona mejor que los otros estilos paternos (pasivo y autoritativo) en lo que es facilitar el desarrollo de la competencia social del niño tanto en casa como en su grupo social. Los altos niveles de afecto, combinados con niveles moderados de control paterno, ayudan a que los padres sean agentes responsables en la crianza de sus hijos y que los niños se vuelvan miembros maduros y competentes de la sociedad.” (Edel; 2003b; 7, en: www.ice.deusto.es)

De lo anterior se deduce que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial, es decir, que depende de diversos factores que influyen en el niño como estudiante, por lo tanto, no sólo repercuten el desarrollo de habilidades sociales en la escuela, ni las condiciones de la familia, de la misma manera los factores pedagógicos alientan o desaniman al alumno; asimismo, los factores personales impactan de manera significativa en el desempeño escolar del niño.

Como se aprecia, son diversos los factores que inciden en el rendimiento académico algunos en mayor o menor grado, pero al final son determinantes para el éxito o fracaso escolar de los estudiantes. En virtud de lo anterior, en el siguiente capítulo se aborda el estrés y su vínculo con el rendimiento académico.

CAPÍTULO 2

ESTRÉS ESCOLAR

En este segundo capítulo teórico se aborda la variable independiente de la investigación, que se refiere al estrés escolar, abarcando en primer lugar, los antecedentes históricos, continuando con la descripción de tres modelos de conceptualización del estrés, para aterrizar con el modelo teórico-conceptual: el estrés como relación de la persona con el entorno, posteriormente se abordan tres tipos de estrés psicológico, además se analizan las situaciones de estrés infantil y, por último, se realiza una descripción de la dinámica del estrés.

2.1 Antecedentes históricos.

De acuerdo con Lázarus (2000), el término estrés es relativamente nuevo en razón de que, después de la Segunda Guerra Mundial, científicos, biólogos y sociólogos empezaron a realizar investigaciones de manera profesional sobre dicho fenómeno y la sociedad empezó a enfocar su atención en el mismo.

Así, en el siglo XIV la palabra estrés se utilizaba como sinónimo de dureza y angustia, pero no de manera sistemática. Fue en el siglo XVII cuando el físico y biólogo Robert Hooke le atribuyó un término técnico como resultado de un análisis que realizó en relación a la capacidad de los metales para resistir las fuerzas de la naturaleza, comparándola con la capacidad que presentan las personas para sobrellevar el estrés.

Dicho análisis repercutió en la forma de definir la tensión en el campo de la fisiología, psicología y sociología, de esta manera, “el estrés se convirtió en el término para definir una exigencia del entorno sobre un sistema biológico, social o psicológico, que sería análoga a la carga que un puente podría soportar” (Lazarus; 2000: 280). Concretamente, en el caso de los individuos se utiliza el término resistencia, o en su caso, vulnerabilidad.

El mismo autor menciona que, en el transcurso de la Primera Guerra Mundial, se generaron crisis emocionales, mismas que fueron interpretadas desde el punto de vista neurológico, y no desde una visión psicológica. Dichas crisis, fueron atribuidas a que el ruido de los proyectiles producía daños al cerebro.

Fue durante la Segunda Guerra Mundial cuando se le atribuyó una explicación desde un enfoque psicológico; debido a la preocupación que autoridades y líderes militares mostraban ante la gran cantidad de hombres que tuvieron que reemplazar de sus cargos militares debido a trastornos generados por el estrés. Asimismo, demandaban una estrategia eficaz para seleccionar y entrenar a los nuevos integrantes militares capaces de resistir y manejar de forma adecuada cualquier situación estresante en el mismo combate militar. Lo anterior impulsó el desarrollo de numerosas investigaciones en torno a este fenómeno.

Posterior a la Segunda Guerra Mundial, “resultó evidente que el estrés también era aplicable a muchas situaciones de la vida cotidiana, como el matrimonio, el crecimiento, asistir a la escuela, pasar un examen, enfermarse, etcétera” (Lazarus;

2000: 281). Así, el término estrés cobró gran importancia como causa de angustia e impotencia en las personas, desde los años 60's del siglo anterior hasta la fecha.

Lo cierto es que “todos necesitamos de cierto estrés para movilizar nuestros esfuerzos para enfrentarnos a los problemas habituales del ser humano. El estrés es una respuesta natural a las exigencias de la vida y no es todo malo; probablemente se está haciendo demasiado hincapié en su lado negativo”. (Lazarus; 2000: 280)

Para una mejor comprensión sobre el fenómeno del estrés, a continuación se describen tres formas diferentes de conceptualizarlo: como respuesta, como estímulo y como interacción.

2.2 Tres conceptualizaciones del estrés.

De acuerdo con Travers (1997), existen tres enfoques en los cuales se han basado los investigadores para el estudio del estrés, los cuales se muestran a continuación.

2.2.1 El estrés como respuesta.

Como menciona Travers (1997), este enfoque considera al estrés como la reacción o respuesta que presenta la persona ante un estímulo amenazador. Aunado a esto, existen tres niveles de respuesta que se generan frente a una situación de estrés, estos son: el fisiológico, el psicológico y el conductual.

a) El fisiológico. Se refiere a que puede repercutir en el organismo provocando problemas de salud física y se puede manifestar mediante enfermedades.

b) El psicológico. En este nivel de respuesta el exceso de preocupación puede conducir a una tristeza en mayor o menor grado, llegando incluso a una depresión. En este nivel se puede dar el fenómeno de la hipocondría, mismo que se refiere a la persona que empieza a inventar sus enfermedades cuando en realidad no las tiene.

c) El conductual. Este nivel se refiere al comportamiento que asume la persona al descuidarse físicamente, incluyendo la falta de ejercicio, alterar hábitos alimenticios, volverse distraído, fumar o beber alcohol.

2.2.2 El estrés como estímulo.

De acuerdo con Goodell, “en el siglo V a.C., Hipócrates creía que el entorno condicionaba las características de la salud y de la enfermedad”. (Travers; 1997: 30)

Este enfoque sostiene que “las múltiples particularidades engorrosas del contexto natural y social son factores estresantes que producen cambios en el individuo. De esta manera el estrés se entiende como estímulo, no como respuesta. Es decir, las condiciones ambientales provocan cierto estrés.” (Travers; 1997: 30)

Asimismo, dicho autor menciona que existen “estímulos potencialmente estresantes: presiones ambientales (el ruido), sociales (el racismo), psicológicas (la depresión), físicas (la discapacidad), económicas (la pobreza), y los desastres

naturales (inundaciones)” (Travers; 1997: 31); mismos que pueden ser medidos en cuanto al grado de toxicidad que presenten.

También menciona que existe un aspecto importante en esta teoría que no se puede dejar de lado y se refiere a que cada persona posee un nivel de tolerancia que es superable, y cuando éste se rebasa puede ocasionar daños permanentes o temporales.

2.2.3 El estrés como interacción.

El estrés, de acuerdo con este enfoque, es un proceso complejo de adaptación entre la persona y su entorno. Es decir, el entorno ‘per se’ no es estresante, sino que es la relación entre el entorno y la persona lo que puede dar lugar a una experiencia estresante. (Travers; 1997: 31)

Así, el estrés se genera cuando la persona interpreta que los estímulos estresantes superan la capacidad que posee para resistirlos. De esta manera, el individuo puede llegar a controlar una situación de estrés, al intentar modificar su entorno o aprender a modificar el modo de encararla.

De igual forma, menciona el autor, los estados mentales determinan la presencia o ausencia de estrés, por la percepción que el individuo tenga del estímulo estresante, no por la existencia real del mismo.

Por lo tanto, “el estrés no es tan sólo un estímulo ambiental o una respuesta frente a las exigencias del entorno, sino un concepto dinámico y relacional. Se

produce una interrelación constante entre la persona y su entorno, que está mediada por un conjunto complejo de procesos cognitivos constantes”. (Travers; 1997: 34)

De esta manera, según Travers, existen cinco aspectos cognitivos a considerar en estudio que se realice sobre el estrés:

1. Valoración cognitiva, se refiere a la manera de percibir la situación que se enfrenta, como amenaza o reto.

2. Experiencia, alude al conocimiento que se tenga del hecho, así como el refuerzo de una experiencia anterior.

3. Exigencia, este aspecto engloba la exigencia ambiental real y la percibida, así como la capacidad personal percibida y real, reforzada por las necesidades, deseos y nivel de motivación inmediata del individuo.

4. Influencia interpersonal, para enfrentar una situación de estrés influye en gran medida la presencia o ausencia de otras personas, así como en el nivel de respuesta y superación, dicha influencia puede ser positiva o negativa.

5. Estado de desequilibrio, “cuando tiene lugar un estado de desequilibrio entre la exigencia que se percibe y la capacidad percibida de superar esa demanda, se generan las estrategias de superación, que tienen en cuenta las consecuencias pasadas de tales acciones: las positivas restauran el equilibrio, las negativas potencian aún más la situación negativa.” (Travers; 1997: 34)

2.3 El estrés como relación de la persona con el entorno.

Esta es la perspectiva teórico-conceptual adoptada en el presente estudio:

“La relación persona-entorno que produce el estrés es un desequilibrio subjetivo entre las demandas que recibe la persona y sus recursos para satisfacerlas. Dependiendo del grado de desequilibrio, experimentamos más o menos estrés”. (Lazarus; 2000: 282)

Así pues, cuando las exigencias del entorno son demasiado pesadas para los recursos de la persona, no hay un equilibrio y hay cabida para el estrés, es decir, a mayor desequilibrio, mayor es el nivel de estrés que se pueda experimentar.

En contraste, “cuando los recursos de la persona son mucho más importantes que las exigencias, es probable que exista una demanda insuficiente – o demasiado poco estrés – y aparece el aburrimiento que, irónicamente, se experimenta como nocivo o estresante. Para cada individuo existe un nivel óptimo de estrés. Por debajo de ese nivel, la persona siente aburrimiento; por encima, siente demasiada presión”. (Lazarus; 2000: 282)

La sensación de desequilibrio entre las demandas y los recursos puede variar entre una persona y otra debido a su naturaleza y los recursos con que cuenta para afrontar una situación de estrés, de tal manera que hay personas que no pueden manejar ciertas situaciones moderadas de estrés y otras pueden superar eso y más.

El mismo autor menciona que la mayoría de las personas consideran superar con facilidad las exigencias de la vida, sin embargo, en algunos momentos la capacidad de afrontamiento de la persona está debilitada, por cuestiones de salud,

fatiga del trabajo o por demandas excesivas del orden que sea. Es por ello que, cuando una persona se encuentra agotada difícilmente podrá encarar con éxito una situación abrumadora, en cambio, después de dormir o descansar es más fácil afrontar el problema.

Por lo tanto, “la cantidad de estrés no está definida sólo por las demandas, sino por las demandas en relación a los recursos que se tienen para enfrentarse a ellas” (Lazarus; 2000: 283), por ello, lo que para una persona es una gran exigencia o desgracia, no lo es para otra.

En seguida se describen tres tipos de estrés psicológico: el daño, la amenaza y el desafío.

2.4 Tipos de estrés psicológico.

Retomando a Lazarus, se menciona que existen tres tipos de estrés psicológico, los cuales se citan a continuación.

2.4.1 El daño.

Como señala el autor, este tipo de estrés psicológico se refiere a un suceso ocurrido y que ha provocado un daño físico, psicológico, material o social. El daño físico es todo en cuanto a lesiones físicas se refiera; el psicológico en cuanto al maltrato afectivo o emocional; el daño material es el provocado por desastres

naturales inundación, terremoto, etcétera; y el social, alude al hecho cuando una persona queda mal o hace el ridículo socialmente, en cualquier ámbito social.

También menciona que existen daños inevitables como la muerte de un ser querido o en el caso de amputación de algún miembro del cuerpo. Por el contrario, se encuentran los daños superables que permiten corregir lo que se hace mal en espacio y tiempo, como bien lo señala el autor, “podríamos intentar reparar el daño sufrido por nuestra reputación siendo a partir de entonces más eficaces, o podemos intentar una nueva entrevista de trabajo con mayor resolución, con el beneficio potencial de haber aprendido de la anterior experiencia negativa.” (Lazarus; 2000: 285)

2.4.2 La amenaza.

Lazarus (2000), considera a este tipo de estrés como la causa más común del estrés psicológico. Mismo que surge cuando la persona se ve expuesta a un daño que aún no ocurre, pero que es probable que suceda en un futuro. Asimismo, indica que la persona puede anticipar el hecho para prepararse, evitar el daño o, en su caso, disminuir la gravedad del mismo.

Además, señala que cuando una persona se siente amenazada, muy probablemente se siente ansiosa y actúe a la defensiva. De tal manera que, “la amenaza genera un mensaje negativo y angustioso acerca de nosotros y del mundo que nos rodea.” (Lazarus; 2000: 286)

Asimismo, menciona que “la preocupación por el daño que podría ocurrir debilita la fuerza con la que nos enfrentamos al problema, limita nuestro campo de atención y menoscaba nuestra actuación.” (Lázarus; 2000: 286)

2.4.2 El desafío.

Este tipo de estrés, según Lázarus (2000), consiste en que la persona valora las situaciones estresantes como oportunidades y no como perjuicio, y de la misma manera que la amenaza, impulsa a la persona a enfrentar las dificultades, acción que resulta estresante.

Dicho autor señala que el grado de dificultad contribuye al desafío, porque al realizar una tarea sumamente fácil, no se experimenta el mismo entusiasmo. Si el reto es muy alto el estrés aumenta y puede convertirse en amenaza. Así, el interés es diferente al enfrentar una situación como desafío que a un estado que implique defenderse de un daño potencial que debilite la fuerza con que se le haga frente.

De esta manera, se menciona que “ante un desafío nos expandimos, nuestros pensamientos fluyen fácilmente y sin esfuerzo, y confiamos en lo que tenemos que hacer. Estamos deseosos de medirnos con los obstáculos que se encuentran en el camino de la oportunidad. A diferencia de la amenaza, el desafío es una experiencia placentera, vivificante y muchas veces productiva.” (Lázarus; 2000: 286)

Así, se tiene que las situaciones determinan el grado de experimentación de una amenaza o un desafío.

Por lo tanto, los tres tipos de estrés difieren en tres aspectos: “en primer lugar, en la valoración que los genera; en segundo lugar, en la manera como nos sentimos; y en tercer lugar, en la manera en que funcionamos” (Lazarus, 2000:286). Así, la mayoría de los individuos optaría por enfrentar las situaciones a manera de desafío que de daño o amenaza.

2.5 Situaciones de estrés infantil.

Según Trianes (2002), todos los cambios de vida generan estrés, tales como el matrimonio, divorcio, etcétera. Así, la etapa de la infancia es un periodo de fuertes y constantes cambios por su proceso de desarrollo y transición de una etapa a otra, durante las cuales habrán de superar ciertos retos que en diversas circunstancias pueden convertirse en situaciones estresantes que limiten su proceso normal de desarrollo.

Sroufe y Rutter, “consideran que las transiciones por las que pasan todos los niños pueden caracterizarse como fuentes de tareas del desarrollo. Estas transiciones del desarrollo se recogen en la siguiente tabla:

Aspectos evolutivos más destacados en el proceso de desarrollo:

AÑOS	TAREAS DEL DESARROLLO
0-1	Regulación biológica, interacción con la madre o padre armoniosa, formación de una buena relación de apego.
1-1 ½	Exploración, experimentación y dominio del mundo del objeto (el cuidador como una base segura); individuación y autonomía; responder al control externo de los impulsos.
3-5	Autocontrol flexible, auto-resistencia, iniciativa, identificación y adquisición de características de género, interacción con niños de la misma edad (empatía).
6-12	Comprensión social (equidad, justicia); constancia del género, compañerismo; sentimiento de ser competente; adaptación escolar.
13	“Operaciones formales”: toma de perspectiva flexible; pensamiento “como si”; amistad (mismo sexo); comienzo de las relaciones con el otro sexo; emancipación, identidad.” (Trianes; 2002: 15)

De acuerdo con el autor y como bien se puede ver en el cuadro anterior, las tareas evolutivas que conciernen a cada etapa inician en los primeros meses de vida, donde tienen que ver con el establecimiento de un buen lazo afectivo con los padres y de respuestas a las exigencias paternas y sociales sobre el control de esfínteres, los cambios en la alimentación, y otras.

De esta manera, gradualmente lograrán adquirir mayor autonomía en el ámbito social y depender menos de sus padres, del mismo modo que al relacionarse con otros niños adquieren grandes satisfacciones y a la vez son fuente de conflicto.

Así, más adelante, la escuela aparece “como el más importante contexto social y de aprendizaje de conocimientos, dando lugar a nuevos y desconocidos retos con la ambigüedad de contribuir al crecimiento personal o convertirse en acontecimientos que amenazan dicho crecimiento”. (Trianes; 2002: 16)

Por lo tanto, en la etapa de la infancia, las tareas de desarrollo, así como situaciones y acontecimientos externos pueden generar estrés en los niños.

De acuerdo con lo anterior, Milgram citado por Trianes (2002), plantea una clasificación de dichos acontecimientos iniciando por las más comunes a todos los niños, hasta llegar a los menos habituales:

a) “Tareas rutinarias de la vida cotidiana que provocan tensión emocional menor, excitación o malestar” (Trianes; 2002: 17). Por ejemplo, comer algo que no le gusta o que no encuentre su juguete o muñeco preferido, etcétera.

b) Actividades normales del desarrollo, usualmente de larga duración, relacionadas con las tareas evolutivas abordadas en párrafos anteriores, como el control de esfínteres, ingreso a la escuela, relaciones con sus iguales, etcétera.

c) Acontecimientos convencionales, comúnmente de corta duración valorados como positivos, pero a la vez estresantes, por ejemplo, la llegada de un nuevo hermanito, cambio de casa, cambio de escuela o de grado, etcétera.

d) “Acontecimientos negativos que producen dolor y daño pero no amenazan la vida (p.ej. fractura de un brazo, ser golpeado en la escuela, intervención quirúrgica menor)”. (Trianes; 2002: 17)

e) Alteraciones familiares graves, como la separación de los padres de manera temporal, o de forma definitiva como el divorcio, cuando los padres ganan menos o pierden su trabajo, cuando un hermano se marcha de casa, etcétera.

f) Desgracias familiares, asociados a fallecimiento, accidentes, suicidios, homicidios, enfermedades severas de algún integrante de la familia.

g) Desgracias personales, referidas al maltrato físico o psicológico, abuso, rechazado por compañeros, accidentes, cuando el papá maneja borracho, accidentes en casa, etcétera.

h) Desgracias catastróficas generadas por desastres naturales como temblores, incendios, inundaciones; asimismo, los daños ocasionados por el hombre aludidas a las guerras, actos terroristas, secuestros de familiares, etcétera. (Trianes; 2002, 18)

De acuerdo a investigaciones realizadas en España, por Del Barrio, se determinaron los acontecimientos que producen estrés en los niños con mayor frecuencia y se clasificaron en las siguientes áreas:

“En el área familiar: Nacimiento de un hermano, conflictos en la relación con los padres, fallecimiento de un abuelo o abuela, fallecimiento de un amigo vinculado a la familia, enfermedad grave de los abuelos y el cambio de domicilio.

En el área escolar: Cambio de centro, cambio de ciclo, repetición de curso, cambio de profesor, aumento de trabajo, suspensiones en tres o más asignaturas.

En el área social: Pérdida de un amigo, rechazo de los compañeros, ingreso en un grupo, comienzo de actividades deportivas o lúdicas, comienzo de relaciones con un chico o chica y ruptura con un chico o chica”. (Citado por Trianes; 2002: 18)

De acuerdo a lo anterior, la autora deduce que a pesar de ser un gran número los hechos referidos, se comprobó que la gran mayoría son en menor grado traumáticos de lo que se pueda suponer, y que los sucesos que de por sí son estresantes son minoría, pero no por ello se les debe prestar menor importancia. (Trianes; 2002: 18)

2.6 La dinámica del estrés.

“Un acontecimiento o estímulo es definido como estresante a partir de que un determinado niño lo percibe como amenazador o perjudicial. Esta percepción depende de las condiciones personales del niño, los recursos y apoyos con que cuenta, y la percepción de las exigencias que requiere la situación para ser resuelta. [...] Así, la definición de situación estresante depende más de la experiencia subjetiva que de la calidad objetiva de ese estímulo”. (Trianes; 2002: 22)

Es decir, la valoración que el niño realiza ante una situación estresante es si puede o no superarla con los recursos que cuenta, de esta manera cuando la

respuesta es negativa, el estrés tiene cabida y se corre el riesgo de una reacción no adaptativa.

Así, Trianes (2002), menciona que conjuntamente con la percepción inicial, existen diversos factores denominados variables moduladoras que intervienen mediando la dinámica del estrés, mismos que conforman la parte central de dicha dinámica.

2.6.1 Variables moduladoras.

Este tipo de variables “filtran el efecto del estímulo estresor pudiendo intensificar o disminuir la respuesta. [...] afecta a la dirección o fuerza de la relación entre un estímulo estresor y un resultado” (Trianes; 2002: 18). Mismos que pueden estar a favor o en contra. A continuación se describen tres de ellas: temperamento, género y edad.

2.6.1.1 El temperamento.

De acuerdo con Trianes (2002), se refiere a las reacciones de conducta que presentan los individuos y que aparecen desde los primeros meses de vida hasta la edad escolar, de tal manera que se distinguen tres aspectos en que el temperamento se manifiesta:

a) Dificultades de temperamento: se refiere a la intensidad y frecuencia de expresión de afecto negativo, como el reaccionar de mal genio o de mala forma.

b) Nivel de reactividad: alude a la rapidez o facilidad de reacción emocional ante un determinado estímulo. Es decir, el temperamento se va moldeando con la crianza aún cuando tiene su origen genético.

c) Inhibición versus sociabilidad: se vincula al aspecto sociable de los individuos o en su defecto lo contrario a él.

Respecto a lo anterior, el autor menciona que los factores temperamentales, “además de predisponer a un tipo de respuesta tienen un fuerte impacto en el entorno que rodea al niño. [...] pueden facilitar o no respuestas positivas del entorno social, colocando a los niños, cuyas primeras respuestas obtengan resultados positivos, en condiciones de mayor resistencia o “invulnerabilidad” frente al estrés y la adversidad. Por el contrario, aquellos niños que obtienen resultados negativos se irán haciendo cada vez más vulnerables”. (Trianes; 2002: 25)

2.6.1.2 El género.

Según resultados de diversas investigaciones, los varones son más vulnerables al estrés por la naturaleza de sus comportamientos, “son más difíciles de socializar a causa de que son menos obedientes y más impulsivos y agresivos. Sufren, por ello, más rechazo de los iguales que las niñas, durante la infancia. Lo cual tiene efectos negativos sobre su desarrollo psicosocial y les dota de mayor vulnerabilidad para desarrollar problemas más tarde.” (Trianes; 2002: 26)

Por lo tanto, los varones tienden a crear situaciones de conflicto que originan estrés.

En cambio las niñas se inclinan por ser más cooperativas, solidarias, empáticas, “y pueden ser socializadas de acuerdo a las expectativas y normas adultas con mayor docilidad.” (Trianes; 2002: 26)

Además, se encuentran más relacionadas con sus padres, tienden a sufrir en mayor grado emociones negativas, así como sentimientos de tristeza y soledad frente a situaciones estresantes.

2.6.1.3 Desarrollo asociado a la edad.

Trianes (2002), menciona que debido a las diferentes etapas del desarrollo cognitivo y social, existe diferencia en la percepción de estímulos estresantes y, por ende, en las respuestas de acuerdo a las edades. El desarrollo potencia la comprensión de las situaciones, considera distintos puntos de vista que superan la percepción egocéntrica.

De esta manera los niños pequeños poseen percepciones simples y mágicas que no facilitan respuestas adaptativas, así la edad y el desarrollo, son factores que determinan la comprensión y la superación de situaciones estresantes.

Por su parte, los niños mayores poseen mayor flexibilidad en la interpretación de problemas, mayor control emocional, así como mayores posibilidades de afrontamiento.

En suma, “el crecimiento y desarrollo generan tareas concretas que un niño debe afrontar con éxito y que, sin embargo, pueden serle potencialmente estresantes”. (Trianes; 2002: 29)

Aunado a esto, en la actualidad, a los niños en edad escolar se les exige más, después de la jornada escolar con clases particulares. De esta manera, “a los estresores naturales del desarrollo hay que sumar, muchas veces, los creados por los padres para estar a la altura del ritmo de vida actual.” (Trianes; 2002: 29)

Como menciona el autor, el estrés que más se experimenta en la edad escolar es el relacionado con la escuela, al volverse exigente y competitiva, generando sentimientos de fracaso y ansiedad por los resultados, características de la experiencia de estrés en niveles escolares.

2.6.2 Factores de riesgo.

El concepto de riesgo involucra aquellos factores biológicos, personales, familiares y ambientales que elevan la posibilidad de que un niño experimente un problema psicológico o físico. A continuación se describen cuatro categorías de factores de riesgo.

2.6.2.1 Personales.

De acuerdo con Trianes (2002), este tipo de factores se refiere a los aspectos personales como la ansiedad, exceso de miedo, conducta perturbadora, mismos que

pueden generar problemas de inadaptación y de rechazo por parte de sus compañeros.

2.6.2.2 Hereditarios.

Estos factores se refieren a las conductas patológicas, debido a la posibilidad que existe de que los hijos hereden el mismo trastorno que sus padres, como en el caso de un papá que padezca trastorno esquizofrénico. De la misma manera existen otras como los hijos de padres alcohólicos, locura y criminalidad; claro, sin ignorar el ambiente en el cual se desarrollan.

2.6.2.3 Circunstanciales.

Esta categoría alude a los hechos de la vida cotidiana como fallecimientos de seres queridos con gran peso en la familia, mismo que supone secuelas negativas en los niños generándoles estrés agudo, propenso a problemas de adaptación escolar.

2.6.2.4 Sociales.

“La pobreza, o la discriminación racial, por ejemplo, se asocian a grandes carencias y entornos de privación, por lo que sitúan en alto riesgo de presentar crecimiento y desarrollo disminuido, así como de conductas antisociales a los niños y niñas que se desarrollen en estos ambientes”. (Trianes; 2002: 30)

Sin embargo, no todos los niños desarrollados en este ambiente presentan “problemas psicopatológicos e inadaptación” (Trianes; 2002: 30). Inclusive muchos niños son capaces de afrontar situaciones de estrés de manera exitosa, a pesar de sus condiciones de alto riesgo.

2.6.3 Afrontamiento del estrés.

Lázarus y Folkman, citados por Trianes (2002), definen el afrontamiento como aquellos esfuerzos voluntarios que hace el sujeto para manejar la situación.

“El afrontamiento es una respuesta y experiencia que impacta en el desarrollo de la personalidad e influye en la adaptación y capacidad de resistencia a situaciones difíciles”. (Trianes; 2002: 32)

Existen tres modelos teóricos que explican como las personas afrontan el estrés. Mismos, que se describen a continuación.

2.6.3.1 Modelo centrado en el problema y en la emoción.

Este modelo, propuesto por Lázarus y Folkman y ampliamente aceptado, define dos tipos de afrontamiento:

a) Centrado en el problema, la cual trata de modificar la fuente de la dificultad, es decir, a solucionar el problema que genera dicha dificultad.

b) Centrado en la emoción, se refiere a que trata de reducir las emociones negativas provocadas por el estresor, como llorar en silencio.

De esta manera, como señala Trianes, “las estrategias centradas en la emoción intentan reducir la tensión y las emociones negativas que acompañan al estrés, en tanto que el afrontamiento centrado en el problema implica esfuerzos para cambiar de un modo activo la situación externa, para hacerla menos estresante.” (Trianes; 2002: 33)

Aunado a lo anterior, Moos y Billings, integran una más, centrado en la cognición, “cuyo objetivo es alterar o reducir la apreciación de la situación como amenazadora (p.ej. intentar pensar que la inyección no duele, que es como la picadura de un mosquito, que es un niño fuerte y valiente, etc.)”. (Citados por Trianes; 2002: 33)

2.6.3.2 Modelo de control primario y secundario.

En este modelo, como lo señala Trianes (2002), el afrontamiento se centra en las metas que pretende la persona ante una situación estresante, de tal forma que se consideran tres tipos:

a) Control primario: se refiere a que la persona trata de influir en las condiciones que pueden ser modificables. En este tipo, la persona acomoda el entorno, como cuando nos endeudamos para comprar una casa y nos organizamos para lograrlo.

b) Control secundario: Es lo contrario del anterior, aquí la persona trata de acomodarse al entorno. Reinterpreta los acontecimientos para encontrarles un sentido, debido a que son situaciones que no se pueden modificar.

c) Abandono de control: se refiere a “la ausencia de cualquier meta u objetivo de afrontamiento, e incluye respuestas como no hacer nada o evadirse” (Trianes; 2002: 34). Estrategia utilizada comúnmente por los niños, como esconderse al presenciar una pelea entre sus padres.

2.6.3.3 Modelo de aproximación-evitación.

Según Peterson, citado por Trianes (2002), este modelo alude a la aproximación y evitación como tipos de afrontamientos ante situaciones difíciles.

De esta manera, Trianes (2002), señala que el modelo de aproximación se refiere al desarrollo de actividades cognitivas o emocionales que se dirigen a afrontar el estrés, como el verle el lado positivo a una situación difícil.

Por otro lado, la evitación se considera como estrategia cognitiva o emocional centradas en cualquier otra cosa ajena al problema, con el propósito de evitarlo.

De este modo, en una situación estresante quedan dos opciones, afrontarla con los recursos que se tengan a la mano o evadirla sin esfuerzo alguno.

2.6.3.4 Afrontamiento y desarrollo.

En este modelo el mismo autor menciona que los niños pequeños difícilmente pueden afrontar situaciones difíciles como los adultos, debido a la etapa en la que se encuentran, pero no por ello significa que no puedan resolver situaciones acorde a su edad, de hecho cuentan con una forma muy peculiar de afrontar dichas situaciones.

De esta manera, los niños en edad preescolar evaden situaciones que implican dolor o mayores problemas. Es decir, utilizan estrategias centradas en el problema para resolverlos, asimismo, buscan el apoyo de los papás.

Por su parte, los niños en edad escolar o primaria se valen de estrategias para reducir o aliviar la emoción negativa, auto motivándose. “También, comienzan a emplear estrategias de afrontamiento cognitivas (análisis del problema, elaboración de diferentes soluciones, anticipación de las consecuencias, previsión de los obstáculos, reestructuración mental de la situación para percibirla positivamente, distraerse mentalmente).” (Trianes; 2002: 36)

En esta edad tienden a no buscar el apoyo de los padres, primero solicitan el de sus compañeros y evitan menos huir de situaciones estresantes, en comparación de los niños en edad preescolar.

2.6.4 Factores que protegen del estrés.

Se debe considerar que “los factores de protección, también llamados amortiguadores, son variables que protegen a los niños de sucumbir al impacto del

estrés. Actúan, presumiblemente, inhibiendo o, en otras ocasiones, amortiguando, el impacto del estrés de modo que pueda ser manejado con más facilidad” (Trianes; 2002: 37). Es decir, la conducta adaptada depende de que los factores de riesgo y situaciones estresantes sean pocos y que los recursos para afrontarlos sean considerables.

2.6.4.1 Habilidades en solución de problema interpersonales.

Trianes (2002), menciona que una forma de disminuir el estrés es mediante el uso de estrategias no agresivas de solución de conflictos y negociación, mismo que favorece la adaptación en el ambiente escolar, así como social y a su vez contribuye a elevar la eficacia y autoestima. Por lo tanto, lo anterior no es otra cosa que poseer habilidades personales para relacionarse con los demás.

2.6.4.2 Apoyo social (red social).

Aquí el autor hace referencia a que el apoyo social es determinante para el individuo al momento de afrontar situaciones de estrés. “El apoyo de los amigos proporciona a un niño seguridad afecto, intimidad, pertenencia, aprobación, modelado, diversión, siendo un mecanismo clave para el ajuste emocional y la adaptación”. (Trianes; 2002: 38). De esta manera el individuo al contar con alguien en momentos difíciles, se protege de alguna manera del estrés por la seguridad que percibe le brinda.

2.6.4.3 Habilidad cognitiva de tomar distancia.

Este factor protector se refiere a la capacidad del individuo para proyectarse al pasado o futuro ante un presente difícil, misma que es considerada como “una habilidad natural en el desarrollo, que utilizan los niños en sus procesos de representación del mundo.” (Trianes; 2002: 39)

Dicho autor considera que la toma de distancia contribuye a diseñar estrategias de respuestas eficaces frente al estrés, provocado por diversos factores inevitables.

2.6.4.4 Apoyo familiar.

El apoyo de la familia es importante en todos los aspectos de la vida y en cuestión del estrés no podía ser la excepción, así, el autor menciona que en las primeras etapas de la infancia la familia influye en mayor grado, en cuanto a disminuir o aumentar los efectos del estrés.

Asimismo, el autor señala que “un estilo controlador pero que transmita al mismo tiempo afecto, calor y aceptación al niño puede ser el ejemplo de un estilo de apoyo al hijo. Este estilo contribuye también directa e indirectamente a su rendimiento y motivación escolar y le proporciona la seguridad y confianza en sí mismo que constituyen la base para desarrollar relaciones habilidosas con amigos y otras personas.” (Trianes; 2002: 40)

2.6.4.5 Clase social.

“El nivel social y la posición económica y cultural asociada, supone también un conjunto de factores que protegen o, en su caso contrario, colocan al niño en riesgo frente al estrés.” (Trianes; 2002: 40)

Así, se tiene que la pobreza, el desempleo, la discriminación, entre otros, se asocia a la forma de vida que lleva una familia en desventaja socioeconómica y que debido a circunstancias estresantes, los padres no logran involucrarse en la educación de sus hijos, misma que se refleja y que repercute en los diferentes ámbitos sociales.

Por otro lado, en familias de clase media el desarrollo que muestran los hijos es más saludable, precisamente porque no se ven afectados por circunstancias estresantes, como en el grupo anterior.

De esta manera, se puede concluir que una experiencia estresante surge a partir de la interacción entre el entorno y la persona, al interpretar que los estímulos superan la capacidad que posee para afrontarlos. De esta manera, el individuo puede llegar a controlar una situación de estrés, al intentar modificar el modo de encararla. En otras palabras es un proceso cognitivo de valoración constante sobre la situación y los recursos del propio individuo para hacer frente a las consecuencias negativas de dicha situación. Así, la valoración constante puede modificar la intensidad de la reacción de estrés a mayor o menor grado.

En el ámbito escolar el niño puede experimentar cierto estrés debido a que el inicio de esta etapa supone el paso de la vida familiar a una vida social. Donde las

nuevas responsabilidades de trabajo, así como las normas de la vida escolar no son fáciles para los niños, quienes pueden experimentar dificultades. La mayoría de las exigencias de la vida escolar producen temores y ansiedades, como el aprendizaje de la lectura y la escritura, las primeras reglas y conceptos matemáticos, que son tareas fundamentales de los primeros años escolares. Además, de las diferencias de género, así como la atención de los padres hacia sus hijos, las presiones académicas, las calificaciones obtenidas, las tareas en casa y el trato de los profesores son fuentes importantes de estrés escolar.

A continuación se aborda la etapa de la infancia en que se enmarca el sujeto de estudio de la investigación.

CAPÍTULO 3

EL NIÑO EN SITUACIÓN ESCOLAR

En este tercer capítulo teórico se aborda la etapa de desarrollo de la infancia en la cual se ubica el sujeto de estudio de la presente investigación. El contenido inicia con una descripción del desarrollo del pensamiento de los infantes, según Piaget. Posteriormente, se examina el origen y evolución del comportamiento moral de acuerdo con Moraleda. Asimismo, se describen los factores del desarrollo de la personalidad retomando al psicólogo David Paul Ausubel, así como los aspectos generales del desarrollo infantil determinados por Arnold Gesell.

Los niños difieren unos de otros en sus índices de desarrollo y niveles de inteligencia en cualquier edad dada, pero la secuencia de las etapas formativas del nacimiento a la madurez, el orden en que sigue a otra, es el mismo para todos los niños.

Es así como en este primer punto se abordan los niveles del pensamiento infantil dividido en dos grandes periodos generales: prelógico y lógico.

3.1 Desarrollo del pensamiento.

De acuerdo con Labinowicz (1987), Piaget determinó la existencia de patrones en las respuestas infantiles frente a diversas actividades intelectuales. Esto es que, niños de una misma edad tienden a reaccionar de una manera similar y niños de diferentes edades poseen su propio estilo de responder.

Tomando en cuenta dichos patrones, Piaget, uno de los teóricos del desarrollo intelectual más influyente del siglo pasado, explica el origen del pensamiento mediante una clasificación de dos periodos generales, denominándolos periodo prelógico y lógico y éstos a su vez en cuatro etapas diferenciando entre cada una de éstas, el pensamiento infantil.

PERIODOS GENERALES	PERIODOS O ETAPAS	EDADES
Periodo prelógico	Sensomotriz	Del nacimiento hasta los 2 años
	Preoperatorio	De 2 a 7 años
Periodo lógico	Operaciones concretas	De 7 a 12 años
	Operaciones formales	De 12 años en adelante

3.1.1 Periodo prelógico.

En este periodo se encuentran inmersas las dos primeras etapas en las cuales las respuestas y reacciones del niño carecen de lógica. Por el contrario, en el periodo lógico esta capacidad cognitiva se habilita.

Etapa sensomotriz.- Abarca el tiempo previo a la adquisición del lenguaje por el niño. De tal manera que el pensamiento no se manifiesta con palabras, sino por las acciones que realiza el bebé, como la coordinación de movimientos físicos y comprende desde el nacimiento hasta los dos años de edad.

Etapa preoperacional.- Dicha etapa comprende de los dos a los siete años de edad. Durante ésta se destaca la habilidad para representar la acción mediante el

pensamiento y el lenguaje, es decir, el pensamiento se desarrolla por asimilación y acomodación de manera egocéntrica como se manifiesta en el juego simbólico.

3.1.2 Período del pensamiento lógico.

En dicho periodo se encuentra enmarcada la etapa de operaciones concretas que abarca a los infantes de entre siete y 12 años de edad, donde se habilita el pensamiento lógico, y por último, la etapa de operaciones formales que se extiende de los 12 años en adelante, mismo que se caracteriza por el pensamiento abstracto, lógico e ilimitado.

Es importante mencionar que para efectos de la presente investigación se profundiza sólo en la tercera etapa, que incluye precisamente la etapa de las operaciones concretas, debido a que el sujeto de estudio se encuentra en este nivel del desarrollo del pensamiento.

3.1.2.1 Etapa de las operaciones concretas.

De acuerdo con Piaget, citado por Labinowicz (1987), la etapa de las operaciones concretas se encuentra situada en el periodo avanzado o lógico, sosteniendo la idea de que el niño entre siete y 12 años debe adquirir un pensamiento lógico siempre limitado a la realidad física. Dentro de esta fase del desarrollo del pensamiento se destacan cuatro nociones que el infante desarrolla en

situaciones cotidianas como son: conservación, clasificación, seriación y egocentrismo, mismos que a continuación se describen.

3.1.2.1 Conservación.

Como menciona Labinowicz (1987), el niño de esta etapa es capaz de advertir que tanto la longitud como la masa, el peso y el número permanecen constantes a pesar de una serie de modificaciones en su aspecto.

Las capacidades lógicas que el infante de esta etapa posee son las siguientes: compensación, identidad y reversibilidad.

Compensación.- Se refiere a que mentalmente puede retener dos dimensiones de un objeto al mismo tiempo con la finalidad de que una compense a la otra. Este proceso mental es denominado descentralización por Piaget.

Identidad.- Aparece la noción de conservación, al establecer equivalencias entre cantidades.

Reversibilidad.- El niño es capaz de realizar un proceso mental de retroceso en donde intervienen una acción para regresar al objeto a su estado original.

3.1.2.1.2 Clasificación.

Retomando a Labinowicz (1987), se puede decir que la agrupación de objetos de acuerdo a determinadas características permite al niño reaccionar a la tarea de

inclusión de clase, es decir, que puede formar jerarquías y comparar mentalmente la parte con el todo.

Al mismo tiempo, puede mostrar cierta dificultad para formar jerarquías y entender las relaciones entre los grupos de diferentes niveles jerárquicos. No obstante, cuando el niño adquiere conceptos logra generar un buen desarrollo cognoscitivo.

3.1.2.1.3 Seriación: relaciones ordenadas.

Labinowicz (1987) señala que la mayoría de los niños de 7 a 8 años de edad son capaces de coordinar la comparación de un par de palillos y construir una serie ordenada. Pueden concentrarse en dos aspectos del problema al mismo tiempo (descentrar).

El mismo autor menciona que a esta edad los niños son capaces de aplicar la lógica de la transitividad, que se refiere precisamente a la capacidad para regular mentalmente dos relaciones aún cuando la parte de una ya no sea visible.

Por su parte, a los niños de nueve y diez años se les dificulta resolver problemas de seriación expuestos verbalmente, aún cuando se pueden hacer de manera escrita. Cuando surge dicha dificultad los niños tienden a regresar al pensamiento intuitivo de la etapa preoperacional. De ahí la importancia del uso de material concreto para dicho concepto.

3.1.2.1.4 Egocentrismo: el marco de referencia infantil.

En esta etapa, Labinowicz (1987), señala que los niños pierden gradualmente su egocentrismo de tal manera que la capacidad de socialización se basa en dos aspectos:

Interacción social.- Se refiere a la mayor habilidad para aceptar opiniones de otros y se concientiza de las necesidades del que escucha. De manera que ahora las conversaciones llevan implícitas un intercambio de ideas.

Espacio.- En los inicios de esta etapa, los niños “demuestran cierta habilidad para aceptar otra visión del espacio, pero carecen de consistencia” (Labinowicz; 1987: 78). De tal forma que es hasta los nueve años de edad cuando adquieren la habilidad de espacio en diferentes posiciones.

Por lo tanto, en los niños de esta etapa su razonamiento se basa en lo que observa; en sus explicaciones de los acontecimientos físicos, hace uso de los conceptos y de la lógica, asimismo, es posible una actitud cooperativa y democrática en sus relaciones sociales.

A continuación se aborda el origen y evolución del comportamiento moral del niño analizando los dos tipos de moral que existen: la heterónoma y la autónoma.

3.2 Origen y evolución del comportamiento moral infantil.

La moral es un área del pensamiento que se relaciona con lo que es aceptable y lo que no (lo bueno, lo malo, lo reprobable). Se correlaciona con la inteligencia, pero con cierta independencia.

De acuerdo con Moraleda (1990), existen dos tipos de moral, denominadas heterónoma y autónoma.

3.2.1 Moral heterónoma.

Este tipo de moral es la que rige a los niños hasta los seis o siete años y depende de la moral de otras autoridades. Las normas existen porque alguna persona lo impone.

Dicha moral se caracteriza porque el origen de la norma no es la cooperación entre los hombres, sino la autoridad de los mayores. Los niños actúan de acuerdo al juicio moral de sus padres, maestros, y familiares mayores. De aquí que el valor de la norma radica en el prestigio de quien la imponga.

En esta etapa del desarrollo predomina una moral realista, misma que se refiere a que la gravedad de su quebrantamiento se mide por su dimensión material, sin darle importancia a la intención o circunstancias personales del sujeto.

Asimismo, el pensamiento animista rige en el mundo moral del niño mismo que lo lleva a atribuir intención al universo, a semejanza de los adultos y que genera la noción de la justicia inmanente.

La justicia inmanente se refiere a que todo acto malo acarrea consigo, automáticamente, un castigo; y un acto bueno trae un premio. De esta manera, las peores faltas consideradas por el niño son el insulto y la desobediencia hacia el adulto.

3.2.2 Moral autónoma.

Por otro lado, según Moraleda (1999), la moral autónoma que rige a los niños de siete años en adelante, les permite actuar de acuerdo a sus propios criterios morales, sin que sean determinados por un adulto.

De acuerdo con las experiencias de Piaget (1932), confirmadas por Kohlberg (1968), la evolución del juicio moral en los infantes se despliega en tres periodos:

Primer periodo.- Abarca de los seis a siete años, a “esta edad aún no diferencia el bien del mal: las cosas son buenas según las manden o prohíban los mayores”. (Moraleda; 1999: 164) Es decir, la cualidad moral que poseen es según el criterio de los mayores.

Segundo periodo.- El niño de ocho y nueve años adquiere conciencia de que los actos tienen una cualidad moral con independencia de la voluntad de los padres y se crea una validez propia. Asimismo, comienza a darse cuenta sobre la importancia de las intenciones en la calificación de los actos.

Tercer periodo.- Se extiende de los diez a los doce años, aquí el niño piensa que un juez debe tomar en cuenta las intenciones y circunstancias del acto realizado,

para actuar justamente. En otras palabras, considera que la persona que no toma en cuenta las intenciones con que ha sido realizado un acto, puede actuar de manera injusta.

“No hay que atenerse demasiado rígidamente a los años que marca Piaget como tránsito de un periodo a otro. La verdad es que, según manifestaciones del mismo Piaget, unos periodos cabalgan sobre otros”. (Moraleda; 1999, 164)

Los resultados de investigaciones realizadas por Jahoda, citado por Moraleda (1999), muestran la existencia de dos tipos de creencia: justicia inmanente pura y justicia inmanente religiosa; el porcentaje de los niños que creen en una justicia inmanente pura a los seis años es significativamente alto (93%), mientras que a los doce años sólo es de un 34%. Mientras que los niños que creen en una justicia inmanente religiosa, se mantiene o incrementa el porcentaje.

Las peores faltas que se pueden cometer en esta etapa de las operaciones concretas (7-12 años) son la mentira, copiar y el robo. “Aún en estos últimos años influye en el respeto del niño por la verdad, el miedo. Si el niño pasa por el miedo de que sepa algo que puede ser amenazador para él, es porque sobre este temor se impone un temor más fuerte, el de decepcionar a sus compañeros o verse desprovisto de su confianza”. (Moraleda; 1999: 166)

Como se mencionó anteriormente, la teoría de Piaget respecto del desarrollo moral en los niños se resume en dos grandes etapas: moral heterónoma y moral autónoma.

De esta manera, en el siguiente cuadro (adaptado por Kohlberg, 1964 y Hoffman, 1970) se muestra claramente la diferencia entre ambas y sus características principales (Moraleda; 1999).

Conceptos morales	Etapas 1 Moral heterónoma o de la restricción	Etapas 2 Moral autónoma o de cooperación
Punto de vista	El niño considera un hecho totalmente bueno o malo y piensa que todo el mundo los considera así.	El niño puede colocarse en el lugar de otros. Ve la posibilidad de más de un punto de vista.
Intencionalidad	El niño juzga un acto en base a las consecuencias físicas, no de las motivaciones subyacentes.	El niño juzga los actos por sus intenciones, no por las consecuencias.
Reglas	Obedece las reglas porque son sagradas e inalterables.	Reconoce que las reglas fueron hechas por las personas y que éstas pueden cambiarlas. Aún él mismo lo puede hacer.
Respeto por la autoridad	Se ve obligado a acatar las reglas.	El respeto mutuo por la autoridad y los iguales permite al niño valorar sus opiniones y capacidades a un nivel más alto y a juzgar a las personas en forma realista.
Castigo	Está a favor del castigo severo y expiatorio. Un acto es malo si produce un castigo.	Está a favor de un castigo recíproco, más leve, que lleve a la compensación de la víctima y a reflexionar para enderezar la conducta o reformarse.
Justicia inmanente	Confunde las leyes morales con las físicas, cree que cualquier accidente físico ocurre por un castigo de dios o por cualquier otra fuerza sobrenatural.	No confunde los percances naturales con un castigo.

De acuerdo con la tabla, es en la segunda etapa sobre la moral autónoma en la que se centra la presente investigación y es, por ello, que se señalaron las principales características.

En seguida se aborda el desarrollo de la personalidad desde un enfoque cognoscitivo.

3.3 Desarrollo de la personalidad.

Para abordar el tema del desarrollo de la personalidad en la infancia se considera necesario primeramente, retomar las aportaciones de Ausubel (1999), en el campo de la motivación del logro.

3.3.1 Componentes de la motivación del logro.

Dentro de la motivación del logro existen tres componentes relevantes que a continuación se describen.



Impulso cognoscitivo.- Se le denomina así por el deseo de saber y entender, por la curiosidad que el ser humano presenta ante el mundo que lo rodea. La dirección y el contenido se originan de aprendizajes adquiridos en la familia y en la cultura misma. Este componente es dominante en la juventud y en la vida adulta. La recompensa es la tarea misma de aprender, no existe recompensa extrínseca.

Mejoramiento del yo.- A diferencia de la anterior, éste es motor de motivación y aquí se espera cierta recompensa misma que puede ser intrínseca o extrínseca. El aprovechamiento escolar es fuente de status primario y se encuentra relacionado al nivel de autoestima y prestigio. Destaca el sentimiento individualista y de alta competencia, a su vez existe un componente de ansiedad frente al fracaso académico, debido a que la aprobación de profesores confirma el buen rendimiento y la mejoría del yo. Es el componente dominante de la motivación durante la adolescencia y vida adulta.

Impulso afiliativo.- Se busca la aprobación de los demás, satisfacer normas y expectativas de personas superiores y se establece un status secundario mediante las buenas calificaciones. Es el impulso dominante durante la infancia, en la adolescencia disminuye su intensidad y se reencausa de los padres a los compañeros.

Una vez descritos los componentes de la motivación del logro, se aborda el desarrollo de la personalidad, destacando los dos tipos de relación que se promueven en el hogar.

3.3.2 Factores de personalidad que influyen en el aprendizaje.

Los diversos aspectos de la personalidad de un niño depende en gran medida de los factores que se relacionan con él, desde características de su propia personalidad, padres, maestros y la cultura misma en la que se encuentra inmerso, los cuales afectan y favorecen su progreso en la escuela.

“La mayor experiencia cognitiva también contribuye a desvalorizar el yo, pues capacita al niño para percibir con más precisión su insignificancia e importancia relativas dentro de la estructura del poder doméstico” (Ausubel; 1999: 26). Ante tal desvalorización del yo, dentro del hogar se pueden presentar dos tipos de relación entre padres e hijos. Por un lado, una denominada relación satelizada y la otra relación no satelizada.

3.3.2.1 Relación satelizada.

De acuerdo con Ausubel (1999), en este tipo de relación el niño satelizado encuentra su sentido de seguridad en la relación emocional y volitivamente dependiente de las personas más fuertes y protectoras. Por tal motivo, renuncia al status independiente y acepta uno dependiente.

El padre acepta al hijo como entidad intrínseca valiosa de su órbita personal y éste, se subordina independiente de su capacidad o competencia, acepta incondicionalmente la autoridad y el poder del adulto. Es decir, el niño se sabe subordinado y acepta que no se manda solo.

Este tipo de relación es la más estable y realista, aunque también menos traumática y más común.

3.3.2.2 Relación no satelizada.

Como señala Ausubel (1999), en la relación no satelizada el niño procura un status primario y sentimiento de adecuación sobre la base de su propio poder para influir y controlar su ambiente, contribuyendo con ello a elevar su autoestima. El niño asume que su dependencia es temporal y no acepta la real dependencia y subordinación. Tiende a ser asertivo, suficiente e independiente.

En este tipo de relación, Ausubel (1999) señala que el padre no acepta intrínsecamente a su hijo porque lo ve como un proceso de curso para explotar con fines utilitarios. El niño no satelizado, a diferencia del satelizado, no acepta la obligación de cumplir con todos los valores interiorizados, ya que tiende a ser selectivo. Por tanto, el sentido de obligación puede llegar a no operar a menos que se le refuerce con el empleo de técnicas convincentes o de sanciones. En seguida se describen los efectos de la satelización y no satelización en la motivación del logro.

3.3.2.3 Efectos en la motivación del logro.

En el caso concreto del niño satelizado, Ausubel (1999) menciona que es emocionalmente dependiente de los padres, ya que éstos lo aceptan tal como es y lo disfrutan. De tal manera que el niño no necesita ser competitivo en el aula para

sentirse querido, es por ello que posee un nivel bajo de motivación de logro, con un componente afiliativo que predomina hasta antes de la adolescencia.

Por su parte, el niño no satelizado se sabe rechazado por los padres o en ocasiones, aceptado parcialmente. No disfruta de un status derivado por su rebeldía y es más obstinado ante el fracaso. Es más independiente de pensamiento, voluntad y acción. Está mejor capacitado para buscar satisfacciones inmediatas y beneficios a largo plazo.

3.3.2.4 Efectos en el aprovechamiento escolar.

En cuanto a los efectos en el aprovechamiento escolar se refiere, destacan dos puntos principales de acuerdo con Ausubel (1999):

El mejoramiento del yo puede tener efectos, a largo plazo, cuando se convierte en un rasgo de la personalidad estable y generalizada.

La pulsión del mejoramiento del yo y del impulso afiliativo en el niño satelizado se mantiene desde la infancia hasta la vida adulta.

Por lo tanto, ante la desvalorización del yo el niño puede seguir dos rutas: la satelización, que es dependencia absoluta a los padres, o la no satelización que conlleva la dependencia total. Depende de la ruta elegida por el niño para que se desencadenen efectos y consecuencias que marcan la personalidad de éste.

A continuación se describen los aspectos generales del desarrollo del niño de once y doce años de edad.

3.4 Aspectos generales del desarrollo del niño.

De acuerdo con Gesell (2001), el niño de diez años presenta un cuadro tan amplio y completo de equilibrio que parece ser un producto terminado de la naturaleza. Tan es así que muestra una especie de consumación del desarrollo en todos los aspectos.

Sin embargo, nuevas fuerzas del crecimiento marcan la pauta de su energía creadora y da paso a nuevos cambios, que se refieren a los de la adolescencia, misma que precisamente trae “consigo una cantidad de síntomas del proceso del crecimiento que en el curso de otra década colocará al niño en las fronteras de la madurez”. (Gesell; 2001: 9)

De esta manera, en niños de once años, dichos cambios se refieren a los nuevos patrones y formas intensas de conducta que tienen que ver con la afirmación de su personalidad, su curiosidad por conocer el mundo y su capacidad para relacionarse con la gente que lo rodea. Como bien lo menciona Gesell, “una nueva expansión en que se afirma la propia personalidad, un buscar incansable, un lanzarse a investigarlo todo; un orgullo y una susceptibilidad desconocidos en el defensa; un humor variable, desde las sombras hasta la alegría más luminosa; una continua alternativa de relámpagos de ira y de afecto; un agitarse activo y efervescente de la curiosidad; un anheloso identificarse con el hogar, la escuela y los amigos; un caer en profundas depresiones de desaliento, un elevarse a las cumbres de la ambición”. (Gesell; 2001: 20)

Por lo tanto, todo lo anterior representa los rasgos de transición que indican el alba de la adolescencia al presentar tanto cambios intrínsecos como extrínsecos, denotando un fuerte proceso de crecimiento.

Así, más tarde, a los doce años “tendrán que arrojar un rayo de luz sobre la lógica evolutiva de los rasgos de madurez de los once. La esencia constructiva del crecimiento tendrá que revelarse en el surgimiento de nuevos patrones de razonabilidad y responsabilidad que se hallaban latentes, y en parte a la vista, en la intensidad evolutiva de los once”. (Gesell; 2001: 21)

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El análisis de datos de un trabajo de investigación representa la etapa más importante del proceso, puesto que en ésta se interpreta de manera fundamentada y racional la información obtenida de la realidad por medio de categorías.

La descripción de este capítulo consta de dos partes. En la primera se describe la metodología que respalda la presente investigación, y en la segunda se muestran los resultados de la interpretación a partir de la relación entre los juicios más sobresalientes del marco teórico propuesto y la información proporcionada por los sujetos de estudio, de cada una de las variables, así como el nivel de correlación o influencia entre éstas.

4.1 Descripción metodológica.

En este apartado se describen los elementos y características del enfoque cuantitativo, así como el tipo de estudio, el alcance del trabajo y las hipótesis planteadas, así como las técnicas de recolección de datos.

A lo largo de la historia, la sociedad se ha visto beneficiada por la acción constante de los investigadores en los distintos campos de la ciencia. De acuerdo con Hernández (2006), diversas corrientes de pensamiento han dado origen a diferentes rutas de investigación en la búsqueda del conocimiento. Sin embargo, es

hasta la segunda mitad del siglo XX cuando dichas corrientes logran centrarse en dos enfoques: enfoque cuantitativo y enfoque cualitativo.

Como señala Hernández (2006), ambos enfoques comparten procesos cuidadosos, empíricos y sistemáticos, con el afán de generar conocimiento. De tal forma que, tanto el enfoque cuantitativo como el cualitativo, utilizan cinco fases relacionadas entre sí:

“a) Llevan a cabo observación y evaluación de fenómenos.

b) Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.

c) Demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.

d) Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.

e) Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas; o incluso para generar otras.” (Hernández; 2006: 4)

Se considera necesario precisar que la presente investigación tiene su fundamento en los elementos del enfoque cuantitativo, mismo que a continuación se mencionan sus características.

4.1.1 Enfoque cuantitativo.

Para Hernández (2006), el enfoque cuantitativo posee las siguientes características:

1. Planteamiento del problema, delimitado y concreto (revisión de literatura, construcción del marco teórico, planteamiento de hipótesis, recolección de datos, denominado “proceso de investigación cuantitativo”).

2. Previo a la recolección y análisis de datos, se generan las hipótesis.

3. La recolección de datos se realiza mediante el empleo de procedimientos estandarizados.

4. El análisis de resultados se efectúa a partir de métodos estadísticos.

5. Durante el proceso de análisis se busca el máximo control para minimizar errores.

6. El análisis se realiza tomando en cuenta las hipótesis y la teoría.

7. La investigación no debe ser afectada por el investigador, puesto que debe ser lo más objetiva posible sin involucrar criterios personales.

8. Los estudios cuantitativos siguen un proceso estructurado.

9. Busca generalizar los resultados y replica de los estudios efectuados.

10. La meta principal es la construcción y demostración de teorías.

11. Posee estándares de validez y confiabilidad que contribuyen a la generación de conocimientos.

12. Este enfoque hace uso del razonamiento deductivo.

13. El proceso de investigación ocurre en la realidad externa al individuo.

De esta manera quedan puntualizadas las características que distinguen al enfoque cuantitativo. A continuación se describe el tipo de investigación, aludiendo precisamente a la investigación no experimental.

4.1.2 Investigación no experimental.

El presente trabajo de investigación es de tipo no experimental debido a que estudia y observa situaciones ya existentes, es decir, no existe influencia o manipulación intencional de las variables por parte del investigador ya que solo observa el fenómeno tal y como se da en su entorno natural, como bien lo señala Hernández (2006).

A diferencia de un estudio de tipo experimental donde se construye la situación y se manipula de manera intencional a las variables.

Los tipos de investigación no experimental se clasifican en transeccionales o transversales y longitudinales.

4.1.3 Estudio transversal.

Cabe mencionar que este trabajo de investigación centra su estudio en la investigación transversal de acuerdo con los fines y características del mismo.

En este tipo de diseño de investigación se “recolectan datos en un sólo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.” (Hernández; 2006: 142)

Los diseños transversales se dividen en exploratorios, descriptivos y correlacionales/causales, éstos últimos se retoman para los fines de la investigación presente puesto que se describen relaciones entre variables en un momento determinado.

4.1.4 Diseño correlacional causal.

“Estos diseños describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado.” (Hernández; 2007: 145)

El mismo autor menciona que el principal propósito de este tipo de estudio es conocer el comportamiento de un concepto o una variable a partir del comportamiento de otras variables relacionadas.

También menciona que la correlación puede darse en dos aspectos positiva o negativa. Cuando es positiva, se refiere a que sujetos con valores altos en una variable tenderán a mostrar valores altos en la otra variable. Por el contrario, si es

negativa entonces los sujetos con valores altos en una variable tenderán a mostrar bajos valores en la otra variable.

Por otro lado, cuando no existe correlación entre las variables, significa que éstas varían sin responder a un patrón sistemático.

El autor menciona que dicho estudio tiene un valor explicativo en cierto grado, porque al saber que dos conceptos o variables se relacionan aporta cierta información explicativa. De esta manera, al existir mayor número de variables asociadas en el estudio y mayor sea la fuerza de dicha correlación, más completa será la explicación.

Es necesario mencionar que para la recolección de datos, se emplean técnicas específicas que poseen un valor significativo en el proceso de toda investigación.

4.1.5 Técnicas de recolección de datos.

En el proceso de recolección de datos se utilizan diversas técnicas, para tal efecto, se emplean instrumentos de medición como son los test, las pruebas, inventarios, etcétera.

La presente investigación se efectuó haciendo uso de las técnicas, una denominada técnica estandarizada y la otra, registro académico. Ambas sumamente significativas en el proceso de recolección de información.

4.1.5.1 Técnicas estandarizadas.

Como Hernández (2007) señala, existen pruebas estandarizadas e inventarios diseñados precisamente para medir variables específicas como la inteligencia, habilidades y aptitudes, la personalidad, la motivación, entre otros. Dichas pruebas siguen un procedimiento de aplicación, codificación e interpretación.

De esta manera, al fundamentarse la recolección de datos en la medición, es decir, medir las variables contenidas en las hipótesis, en la presente investigación se empleó una técnica estandarizada denominada “Lo que pienso y siento (CMAS-R), de Reynolds y Richmond”. Fue elegido por la investigadora en función de que se trata de un instrumento, que evalúa el grado de ansiedad en niños, precisamente porque la ansiedad es el principal factor afectivo-emocional que caracteriza el fenómeno del estrés abordado en la presente investigación. Asimismo, tal prueba valora la dimensión fisiológica del estrés.

Aunado a esto, se hizo uso de este instrumento debido a que ha sido desarrollado por especialistas en investigación para medir tal variable. No obstante se considera necesario señalar que a este tipo de técnica la respaldan estudios estadísticos que prueban su confiabilidad y validez.

También se hace uso de los registros académicos que en seguida se describen.

4.1.5.2 Registros académicos.

De acuerdo con Hernández (2006), existen otros datos secundarios que implica la verificación de registros, archivos y documentos, entre otros. En este caso, los registros académicos que se requirieron consultar fueron las calificaciones de los alumnos que reportaron los profesores de la institución donde se llevó a cabo la investigación. Lo valioso de dichos registros radica en que son indicadores del éxito o fracaso del estudiante en su proceso de aprendizaje, aún cuando estos datos fueron obtenidos por terceras personas, como son los educadores.

4.2 Población y muestra.

El apartado siguiente tiene la finalidad de dar a conocer aspectos generales y características particulares de la población, así como la muestra estudiada en esta investigación.

4.2.1 Descripción de la población.

Se puede decir que “la población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Hernández; 2006:158). De tal manera que para que una investigación cumpla con los objetivos establecidos es necesario describir con claridad las características de la población sujeto de estudio, con la finalidad de concretar el estudio, de tal forma que la calidad de una

investigación radica en la delimitación transparente de la población con base en los objetivos planteados.

La población sujeto de estudio de la vigente investigación son los alumnos de la Escuela Primaria Urbana Estatal “Constituyentes”, turno vespertino, con clave 16DPR5077V, perteneciente a la Zona 096 y al Sector 04, ubicada en la zona urbana al oriente del municipio de Uruapan, Michoacán; en el fraccionamiento denominado “Sol Naciente”.

El total de alumnos con que cuenta la escuela es de 550, de primero a sexto grado: 287 del sexo masculino y 263 del sexo femenino. La edad fluctúa entre los seis y 14 catorce años. Poseen un nivel socioeconómico medio bajo. Debido a que la ocupación más común de los padres de familia es la de obrero y su nivel educativo promedio es Primaria.

4.2.2 Descripción del tipo de muestreo.

Como menciona Hernández (2006), la muestra se entiende como un subgrupo de la población de estudio de la cual se recaban datos. Es decir, es un subconjunto de elementos que a su vez pertenecen a otro conjunto con características específicas, denominada población.

Como en una investigación difícilmente se puede incluir al total de la población, se obtiene una muestra que represente el total de la misma.

Existen dos tipos de muestras: las muestras no probabilísticas y las muestras probabilísticas.

En las muestras probabilísticas “todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos. Esto se obtiene definiendo las características de la población, el tamaño de la muestra, y a través de una selección aleatoria” (Hernández; 2006: 159). Es decir, depende del azar.

Sin embargo, en las muestras no probabilísticas la elección de los sujetos de estudio no depende del azar, sino de las características del trabajo de investigación, estrechamente ligados a los objetivos del estudio y de la intención del investigador.

Se considera importante mencionar que el tipo de muestra que se eligió es no probabilística, debido a que la elección de los elementos sujetos de estudio no derivó del azar y, en consecuencia, los resultados obtenidos no se pueden generalizar al total de la población.

En suma, la muestra la componen 114 alumnos de 5° y 6° grados de la Escuela Primaria ya mencionada.

A continuación se expone una breve descripción del proceso de investigación que se siguió.

4.3 Proceso de investigación.

El proceso de investigación inició con el diseño del proyecto, mismo que contiene los siguientes elementos: antecedentes del problema, planteamiento del problema, justificación, objetivos, hipótesis y marco de referencia.

En los antecedentes se realizó un bosquejo conceptual sobre lo que ya existe en cuanto a las variables a estudiar, es decir, investigaciones ya realizadas.

El planteamiento del problema se refiere a que debe ser susceptible de verificarse y se complementó con la pregunta general de investigación.

En la justificación se señalaron las razones que enfatizan la relevancia del estudio, incluyendo beneficios sociales, aportes al campo de la pedagogía y relación del tema con el campo de acción del pedagogo.

Se planteó un objetivo general, y siete objetivos particulares, tanto de carácter teórico, como de campo.

Asimismo, se plantearon dos hipótesis: una de trabajo o de investigación y otra de carácter nula.

Y por último, el marco de referencia, mismo que consistió en describir el escenario en donde se llevó a cabo la investigación de campo.

Posteriormente, se procedió a elaborar el marco teórico que fundamenta la investigación.

Así, en un primer momento, y para sustento conceptual de la variable dependiente que fue el rendimiento académico, se elaboró el capítulo uno, donde se abordaron los conceptos de rendimiento académico y de calificación, así como los factores personales, pedagógicos y sociales que influyen en el rendimiento académico.

De la misma manera, se procedió con la variable independiente, al estructurar el capítulo dos, sobre el estrés escolar, donde se abordaron antecedentes históricos, concepto y tipos, así como su dinámica, factores de riesgo y factores que protegen del estrés.

Enseguida se desarrolló el capítulo tres, sobre la etapa de desarrollo de la infancia en que se ubican los sujetos de estudio, describiendo el desarrollo del pensamiento de los infantes, del origen y evolución del comportamiento moral, los factores del desarrollo de la personalidad, así como los aspectos generales del desarrollo infantil.

Concluido lo anterior, se procedió a realizar el trabajo de campo de la siguiente manera:

Se seleccionó el instrumento para medir la variable independiente.

Se corroboró la aceptación por parte de la institución, para la administración de la prueba.

Se calendarizó la fecha de aplicación.

Se administró la prueba estandarizada denominada “Lo que pienso y siento (CMAS-R)”, de Reynolds y Richmond, por grupos, para ser contestada en forma individual. Se realizó en sus aulas correspondientes.

Una vez aplicado el instrumento se procedió calificarlo de acuerdo con la plantilla de puntuación del mismo, después se obtuvieron los percentiles.

Cabe mencionar que en la primera aplicación un porcentaje alto de la población total de los grupos de 5° grado rebasó el nivel máximo de puntuación en la subescala de mentiras, por lo cual se aplicó el instrumento a los grupos de 6° grado para una mayor validez en la investigación.

Se considera relevante señalar que hubo un retraso por parte de los maestros para la entrega de calificaciones, pues debido a esto fue necesario regresar varias veces a la institución para conseguirlas.

Obtenidos los resultados, se trabajó de manera estadística en un programa de Excel, convirtiendo los resultados brutos o naturales en percentiles. Se obtuvieron las medidas estadísticas de tendencia central, como son la media, mediana y moda. Asimismo, se obtuvo la desviación estándar, “r” de Pearson, varianza de factores comunes y el porcentaje de influencia de una variable sobre otra.

Posteriormente se realizó el análisis e interpretación de resultados, se elaboraron las gráficas y se redactaron las conclusiones.

4.4 Análisis de resultados.

Es en este apartado donde el análisis e interpretación de datos cobra relevancia, pues debido a este proceso es como se llega a resultados concretos o conclusiones, que posiblemente generen propuestas de investigaciones futuras con el objetivo de favorecer el hecho educativo.

De esta manera, a continuación se describen las categorías e interpretan los datos obtenidos a través del trabajo de campo, retomando aspectos fundamentales del marco teórico, de campo y estadístico de ambas variables, así como el nivel de correlación o influencia entre éstas.

4.4.1 El rendimiento académico en los alumnos de 5° y 6° de la Escuela Primaria “Constituyentes”.

Dentro del contexto educativo se ha dado gran importancia al rendimiento académico, debido a que es el principal indicador del nivel de aprendizaje adquirido por el alumno. Como se sabe, la educación formal es un hecho intencionado y, en términos de calidad de la misma, todo proceso educativo busca de manera constante optimizar el rendimiento del alumno. En este sentido, la variable dependiente clásica en educación formal es el rendimiento académico

De tal manera que, de acuerdo a lo señalado por Pizarro (1985), el rendimiento académico es “una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido

como consecuencia de un proceso de instrucción o formación”. (Edel; 2003: 1, en: www.redcientifica.com)

Por su parte, Reyes lo define de la siguiente manera, es “un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador”. (Reyes; 2008: www.sisbid.unmsm.edu.pe)

Dentro del quehacer educativo se considera a la calificación como indicador del rendimiento académico y, de manera específica, la labor de asignar calificaciones representa un reto para los docentes por su carácter objetivo y subjetivo.

De acuerdo con Zarzar (2000), la calificación es la asignación de un número o letra con el cual se mide el nivel de aprendizaje que logró un alumno. Vinculado a este concepto, la calificación se define como “el proceso mediante el cual los resultados y la información descriptiva del desempeño se visualiza en números o letras que refieren la calidad del aprendizaje y el desempeño de cada alumno.” (Aisrasián; 2003: 172)

En suma, el rendimiento académico es la medición de las capacidades cognitivas y conductuales que el estudiante adquiere en un proceso de formación y se manifiestan en logros medidos a través de una calificación.

En la Escuela Primaria “Constituyentes” se consideran varios factores como parte del rendimiento académico, por lo que la calificación de los alumnos se asigna de acuerdo a los criterios de evaluación de cada profesor.

De acuerdo con la información obtenida por los profesores, la mayoría le asigna el valor de 50% al examen, a excepción de dos maestros que difieren en el porcentaje, uno de ellos le asigna el valor de 70% y el otro de 80%. En cuanto a trabajos en clase, sólo tres profesores toman en cuenta este criterio asignándoles el 10%, 20% y 25%. De la misma manera sucede en el criterio de conducta, tres profesores le dan el valor de 5% y 10%. En tareas y asistencia, la mayoría de los profesores lo toman en cuenta para asignar calificaciones y el valor va del 5% al 25% como máximo. En cambio sólo dos maestros toman en cuenta el criterio de actitud al momento de asignar calificaciones y el porcentaje que le asignan es de 5% y 20%. En pruebas o exámenes orales sólo un maestro toma en cuenta este criterio asignándole un 30%. De la misma manera pasa con los trabajos realizados en la libreta y en el libro, sólo un maestro los toma en cuenta, asignándole el 20% a ambos criterios.

Como ya se mencionó, dichos criterios para evaluar los determinan cada uno de los profesores y se les notifica a los padres de familia, de esta manera la evaluación es permanente debido a los criterios que se toman en cuenta.

Cabe mencionar que los maestros consideran la calificación de 5.9 como reprobatoria y, por lo tanto, no se puede redondear a 6.0 debido al acuerdo número 200 de la Secretaría de Educación Pública, donde se menciona que se deben asignar números enteros.

Respecto a los resultados obtenidos en rendimiento académico de los cuatro grupos de 5° de la Escuela Primaria "Constituyentes" se encontró que:

En cuanto al promedio general, se obtuvo una media de 7.8. La media es la medida de tendencia central que muestra la suma de un conjunto de medidas, divididas entre el número de medidas.

Asimismo, se obtuvo la mediana, que es la medida de tendencia central que ubica el valor medio de un conjunto de valores ordenados: el punto abajo y arriba del cual cae un número igual de medidas. El valor de la mediana fue de 7.8.

La moda es la medida que ocurre con más frecuencia en un conjunto de observaciones. En esta investigación se identificó que la moda es el puntaje 8.5.

También se obtuvo el valor de una medida de dispersión, concretamente de la desviación estándar, la cual muestra la raíz cuadrada de la suma de las desviaciones al cuadrado de una población, dividida entre el total de observaciones. El valor obtenido de esta medida es de 0.8.

Los datos obtenidos de la medición en los cuatro grupos de 5° de la Escuela Primaria "Constituyentes" se muestran en el anexo número 1.

De acuerdo a los resultados presentados se puede afirmar que el rendimiento académico en los grupos de 5° es regular porque se obtuvo una media de 7.8

Respecto a los resultados obtenidos en rendimiento académico de los cuatro grupos de 6° grado se encontró que:

En cuanto al promedio general, se obtuvo una media de 7.7. El valor de la mediana fue 7.8. En este grupo se identificó que la moda es el puntaje de 8.1 y una desviación estándar de 1.0

Los datos obtenidos en la medición de los grupos de 6° grado se muestran en el anexo número 2.

De acuerdo a los resultados presentados se puede afirmar que el rendimiento académico en los grupos “A, B, C y D” de sexto grado es regular debido a que la media que se obtuvo fue de 7.7

4.4.2 Estrés escolar en los alumnos de 5° y 6° de la Escuela Primaria “Constituyentes”.

“La relación persona-entorno que produce el estrés es un desequilibrio subjetivo entre las demandas que recibe la persona y sus recursos para satisfacerlas. Dependiendo del grado de desequilibrio, experimentamos más o menos estrés”. (Lazarus; 2000: 282)

Así pues, cuando las exigencias del entorno son demasiado pesadas para los recursos de la persona, no hay un equilibrio y hay cabida para el estrés, es decir, a mayor desequilibrio, mayor es el nivel de estrés que se pueda experimentar.

En contraste, “cuando los recursos de la persona son mucho más importantes que las exigencias, es probable que exista una demanda insuficiente – o demasiado poco estrés – y aparece el aburrimiento que, irónicamente, se experimenta como nocivo o estresante. Para cada individuo existe un nivel óptimo de estrés. Por debajo de ese nivel, la persona siente aburrimiento; por encima, siente demasiada presión”. (Lazarus; 2000: 282)

Por su parte, Travers menciona que “el estrés no es tan sólo un estímulo ambiental o una respuesta frente a las exigencias del entorno, sino un concepto dinámico y relacional. Se produce una interrelación constante entre la persona y su entorno, que está mediada por un conjunto complejo de procesos cognitivos constantes”. (Travers; 1997: 34)

De lo anterior se entiende que una experiencia estresante surge a partir de la interacción entre el entorno y la persona, al interpretar que los estímulos superan la capacidad que posee para afrontarlos. Asimismo, el individuo puede llegar a controlar una situación de estrés, al intentar modificar el modo de encararla. En otras palabras, es un proceso cognitivo de valoración constante sobre la situación y los recursos del propio individuo para hacer frente a las consecuencias negativas de dicha situación. Así, la valoración constante puede modificar la intensidad de la reacción de estrés a mayor o menor grado.

Según Travers, existen cinco aspectos cognitivos a considerar en estudios que se realice sobre el estrés:

1. Valoración cognitiva, se refiere a la manera de percibir la situación que se enfrenta, como amenaza o reto.

2. Experiencia, alude al conocimiento que se tenga del hecho, así como el refuerzo de una experiencia anterior.

3. Exigencia, este aspecto engloba la exigencia ambiental real y la percibida, así como la capacidad personal percibida y real, reforzada por las necesidades, deseos y nivel de motivación inmediata del individuo.

4. Influencia interpersonal, para enfrentar una situación de estrés influye en gran medida la presencia o ausencia de otras personas, así como en el nivel de respuesta y superación, dicha influencia puede ser positiva o negativa.

5. Estado de desequilibrio, “cuando tiene lugar un estado de desequilibrio entre la exigencia que se percibe y la capacidad percibida de superar esa demanda, se generan las estrategias de superación, que tienen en cuenta las consecuencias pasadas de tales acciones: las positivas restauran el equilibrio, las negativas potencian aún más la situación negativa.” (Travers; 1997: 34)

Respecto a los resultados obtenidos en la medición del estrés, de los cuatro grupos de 5° grado de la Escuela Primaria “Constituyentes” se encontró una media de 57.7, una mediana de 62, una moda de 23 y una desviación estándar de 24.7. Todo esto en medidas normalizadas de percentiles.

Los datos obtenidos en la medición de estrés de los cuatro grupos de 5° grado de la Primaria “Constituyentes”, se encuentran en las gráficas anexas número 3.

De acuerdo a estos resultados se puede afirmar que el estrés de la población estudiada se encuentra en un término medio, ya que se obtuvo una media de 57.7 y una mediana de 62. Asimismo se afirma que el percentil que más frecuentemente se repite es el 23, significando una medida inferior al término medio. Además se asegura que en general los puntajes son heterogéneos puesto que la desviación estándar es de 24.7.

Respecto a los resultados obtenidos en estrés, de los cuatro grupos de 6° grado de la Escuela Primaria “Constituyentes” se encontró una media de 70.8, una

mediana de 75, una moda de 77 y una desviación estándar de 19.3. Todo esto en puntajes normalizados de percentiles.

Los datos obtenidos en la medición de estrés de los grupos de 6° grado de la Primaria “Constituyentes”, se muestran en el anexo número 4.

De acuerdo a estos resultados se puede afirmar que el estrés de la población estudiada se encuentra en el nivel superior al término medio, ya que se obtuvo una media de 70.8 y una mediana de 75. Asimismo se afirma que el percentil que más frecuentemente se repite es el 77, significando una medida superior al término medio. Además se asegura que en general los puntajes son heterogéneos puesto que la desviación estándar es de 19.3.

4.4.3 Influencia del estrés escolar sobre el rendimiento académico en los alumnos de 5° y 6° de la Escuela Primaria “Constituyentes”.

Diversos autores han afirmado la influencia que tiene el estrés sobre el rendimiento académico.

Según Trianes (2002), todos los cambios de vida generan estrés, tales como el matrimonio, divorcio, etcétera. Así, la etapa de la infancia es un periodo de fuertes y constantes cambios por su proceso de desarrollo y transición de una etapa a otra, durante las cuales habrán de superar ciertos retos que en diversas circunstancias pueden convertirse en situaciones estresantes que limiten el proceso normal de desarrollo.

Así, más adelante, la escuela aparece “como el más importante contexto social y de aprendizaje de conocimientos, dando lugar a nuevos y desconocidos retos con la ambigüedad de contribuir al crecimiento personal o convertirse en acontecimientos que amenazan dicho crecimiento”. (Trianes; 2002: 16)

Por lo tanto, en la etapa de la infancia, las tareas de desarrollo así como situaciones y acontecimientos externos, pueden generar estrés en los niños.

De acuerdo a investigaciones realizadas en España por Del Barrio, se determinaron los acontecimientos que producen estrés en los niños con mayor frecuencia y se clasificaron en las siguientes áreas:

“En el área familiar: Nacimiento de un hermano, conflictos en la relación con los padres, fallecimiento de un abuelo o abuela, fallecimiento de un amigo vinculado a la familia, enfermedad grave de los abuelos y el cambio de domicilio.

En el área escolar: Cambio de centro, cambio de ciclo, repetición de curso, cambio de profesor, aumento de trabajo, suspensiones en tres o más asignaturas.

En el área social: Pérdida de un amigo, rechazo de los compañeros, ingreso en un grupo, comienzo de actividades deportivas o lúdicas, comienzo de relaciones con un chico o chica y ruptura con un chico o chica”. (Citado por Trianes; 2002: 18)

De acuerdo a lo anterior, la autora deduce que “a pesar de ser un gran número los hechos referidos, se comprobó que la gran mayoría son menos traumáticos de lo que se pueda suponer, y que los sucesos que de por sí son estresantes son minoría, pero no por ello se les debe prestar menor importancia.” (Trianes; 2002: 18)

En suma, teóricamente se coincide por parte de diversos autores que a mayor nivel de estrés, menor será el desempeño académico.

En la investigación realizada en los grupos de 5° grado de la Escuela Primaria “Constituyentes” se encontró que de acuerdo a las mediciones se obtuvieron los siguientes resultados:

Entre el nivel de estrés y el promedio general de calificaciones existe un coeficiente de correlación 0.0 de acuerdo a la prueba “r” de Pearson.

Esto significa que entre el nivel de estrés y el rendimiento académico existe una ausencia de correlación.

Para conocer la influencia que tiene el nivel de estrés sobre el rendimiento académico, se obtuvo la varianza de factores comunes, donde mediante un porcentaje se indica el grado en que la primera variable influye a la segunda. “Para obtener esta varianza sólo se eleva al cuadrado el coeficiente de correlación obtenido mediante la r de Pearson.” (Hernández, 2006: 533)

El resultado de la varianza fue de 0, lo que significa que el rendimiento académico no se ve influido por el nivel de estrés debido a que el porcentaje de influencia que se obtuvo fue de 0. Estos resultados se observan gráficamente en el anexo número 5.

De acuerdo a estos resultados se confirma la hipótesis nula que afirma que el estrés no es un factor de influencia significativa sobre el rendimiento académico en los estudiantes de 5° y 6° de la Escuela Primaria “Constituyentes”.

En la investigación realizada en los grupos de 6° grado de la Escuela Primaria “Constituyentes” se encontró que de acuerdo a las mediciones se obtuvieron los siguientes resultados:

Entre el nivel de estrés y el promedio general de calificaciones existe un coeficiente de correlación -0.16, de acuerdo a la prueba “r” de Pearson.

Esto significa que entre el nivel de estrés y el rendimiento académico “existe una correlación negativa débil.” (Hernández, 2006: 532).

El resultado de la varianza fue de 0.03, lo que significa que el rendimiento académico se ve influido en un 3% por el nivel de estrés. Estos resultados se observan gráficamente en el anexo número 6.

De acuerdo a estos resultados se confirma la hipótesis nula que sostiene que el estrés no es un factor de influencia significativa sobre el rendimiento académico en los estudiantes de 5° y 6° de la Escuela Primaria “Constituyentes”.

CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación estudió a educandos de 5° y 6° de la Escuela Primaria “Constituyentes”, ambos grados forman una muestra de 114 sujetos estudiados y se concluye lo siguiente:

En los grupos de 5° se corrobora la hipótesis nula que sostiene que el estrés no es un factor de influencia significativa sobre el rendimiento académico en los estudiantes de 5° y 6° de la Escuela Primaria “Constituyentes”. Tal corroboración se fundamenta en la aplicación de la técnica estandarizada denominada “Lo que pienso y siento (CMAS-R)”, de Reynolds y Richmond, los registros académicos de los alumnos y en el procesamiento estadístico. En dichos grupos se obtuvo un puntaje de correlación (de acuerdo a la prueba “r” de Pearson) de 0.0, indicando una ausencia de correlación y, por ende, no existe influencia porcentual.

En base a los resultados obtenidos del test “Lo que pienso y siento (CMAS-R)”, de Reynolds y Richmond, se puede afirmar que los alumnos de 5° se encuentran en un nivel de estrés término medio y su rendimiento académico es de 7.8.

De igual manera, en los grupos de 6° se corrobora la hipótesis nula. A diferencia de los grupos anteriores, en los de 6° se obtuvo un puntaje de correlación (de acuerdo a la prueba de “r” de Pearson) de -0.16 indicando una correlación negativa débil y una influencia porcentual del 3%, demostrando con ello una correlación estadísticamente no significativa.

Asimismo, en base a los resultados obtenidos del test “Lo que pienso y siento (CMAS-R)”, de Reynolds y Richmond se puede afirmar que los alumnos de 6° se

encuentran en un nivel de estrés ligeramente superior al término medio y su rendimiento académico es de 7.7.

En cuanto a los objetivos particulares que sostienen este trabajo de investigación se considera necesario mencionar que, tanto éstos como el objetivo general, se cumplieron a lo largo del proceso de indagación.

El objetivo particular número uno y dos (planteados en la introducción de este trabajo) se lograron con la construcción del primer capítulo teórico, el cual aborda diversas posturas que conceptualizan al rendimiento académico, concluyendo con una definición propia. Destacando a la calificación como indicador de aprendizaje, así como los factores que influyen sobre el rendimiento académico, haciendo hincapié en los aspectos personales, pedagógicos y sociales.

Para el logro del objetivo cuatro y cinco se elaboró el segundo capítulo teórico sobre el estrés escolar, en el cual se destacan los antecedentes, así como tres conceptualizaciones del estrés, tipos y dinámica del estrés.

Para el alcance del objetivo tres se obtuvieron las calificaciones de los alumnos y se realizaron procedimientos estadísticos para determinar el rendimiento académico de los alumnos.

El objetivo seis se alcanzó por medio de la aplicación del test “Lo que pienso y siento (CMAS-R)”, de Reynolds y Richmond. Una vez aplicado el test, se procedió a la cuantificación en percentiles, esto en base a la calificación bruta que el alumno obtuvo en dicho test.

El último de los objetivos particulares se logró en el tercer capítulo, donde se aborda la etapa de desarrollo de la infancia en la cual se ubica el sujeto de estudio de la presente investigación.

Como consecuencia, el objetivo general se cumplió cuando se realizó la investigación de campo, aplicando el test, obteniendo los registros académicos y procediendo a realizar el trabajo estadístico, arrojando medidas y el nivel de correlación (de acuerdo a la prueba de Pearson), para concluir con la interpretación de los datos obtenidos de la población de estudio.

Para finalizar se sugiere un estudio para confrontar los resultados de la presente investigación con otros grupos en la misma institución educativa, así como canalizar a los niños con alto nivel de estrés.

BIBLIOGRAFÍA

Aisrasián, Peter W. (2003)

La evaluación en el salón de clases.

Ed. Mc Graw Hill. México.

Alves Mattos, Luis. (1990)

Compendio de didáctica general.

Ed. Kapelusz. Argentina.

Ausubel, D., Sullivan, E. (1999)

El desarrollo de la personalidad.

Ed. Paidós. México.

Avanzini, Guy. (1985)

El fracaso escolar.

Ed. Herder. España.

Frade Rubio, Laura. (2007)

Desarrollo de competencias en educación básica: desde preescolar hasta secundaria.

Ed. Calidad Educativa Consultores, S.C. México.

Gesell, Arnold. (2001)

El niño de 11 y 12 años.

Ed. Paidós. México.

Hernández Sampieri, Roberto et al. (2006)

Metodología de la investigación.

Ed. Mc Graw Hill. México.

Hernández Sampieri, Roberto et al. (2007)

Fundamentos de metodología de la investigación.

Ed. Mc Graw Hill. México.

Labinowicz (1987)

Introducción a Piaget.

Ed. Addison-Wesley Iberoamericana. E.U.A.

Lázarus, R., y cols. (2000)

Pasión y razón.

Ed. Paidós. España.

Merino Soto, César. (2007)

Un estudio exploratorio sobre el estrés en adolescentes y niños.

Universidad de Perú.

Moraleda, M. (1999)

Psicología del desarrollo.

Ed. Alfaomega-Marcombo. México.

Piaget, J. e Inhelder, B. (2002)

Psicología del niño.

Ed. Morata. España.

Powell, Marvin. (1975)

La Psicología de la adolescencia.

Ed. F.C.E. México.

Solórzano, Nubia. (2003)

Manual de actividades para el rendimiento académico.

Ed, Trillas. México.

Tierno Jiménez, Bernabé. (1993)

Del fracaso al éxito escolar.

Ed. Plaza Janes. España.

Travers, Ch., y cols. (1997)

El estrés de los profesores.

Ed. Paidós. España.

Trianes, V. (2002)

Niños con estrés.

Ed. Nancea. México.

Zarzar Charur, Carlos (2000)

La didáctica grupal.

Ed. Progreso. México.

HEMEROGRAFÍA

Fuentes Navarro, Teresa. (2005)

El estudiante como sujeto del rendimiento académico.

Revista Sinéctica; 23-27

OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN

El estrés escolar:

http://www.ucm.es/info/seas/estrés_lab/el_estrés.htm

<http://www.psicologíacientífica.com/bv/psicología-354-1-la-escuela-te-estresa.html>

Rendimiento académico:

<http://www.psicopedagogía.com/articulos/?articulo=311>

http://www.serbi.luz.edu.ve/pdf/rcs/v12n1/art_13.pdf

<http://www.redcientífica.com/doc/doc200306230601.htm1>

http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Salud/Reyes_T_Y/cap2.pdf

http://www.ice.urv.es/eees/textos_pdf/habestudio.pdf

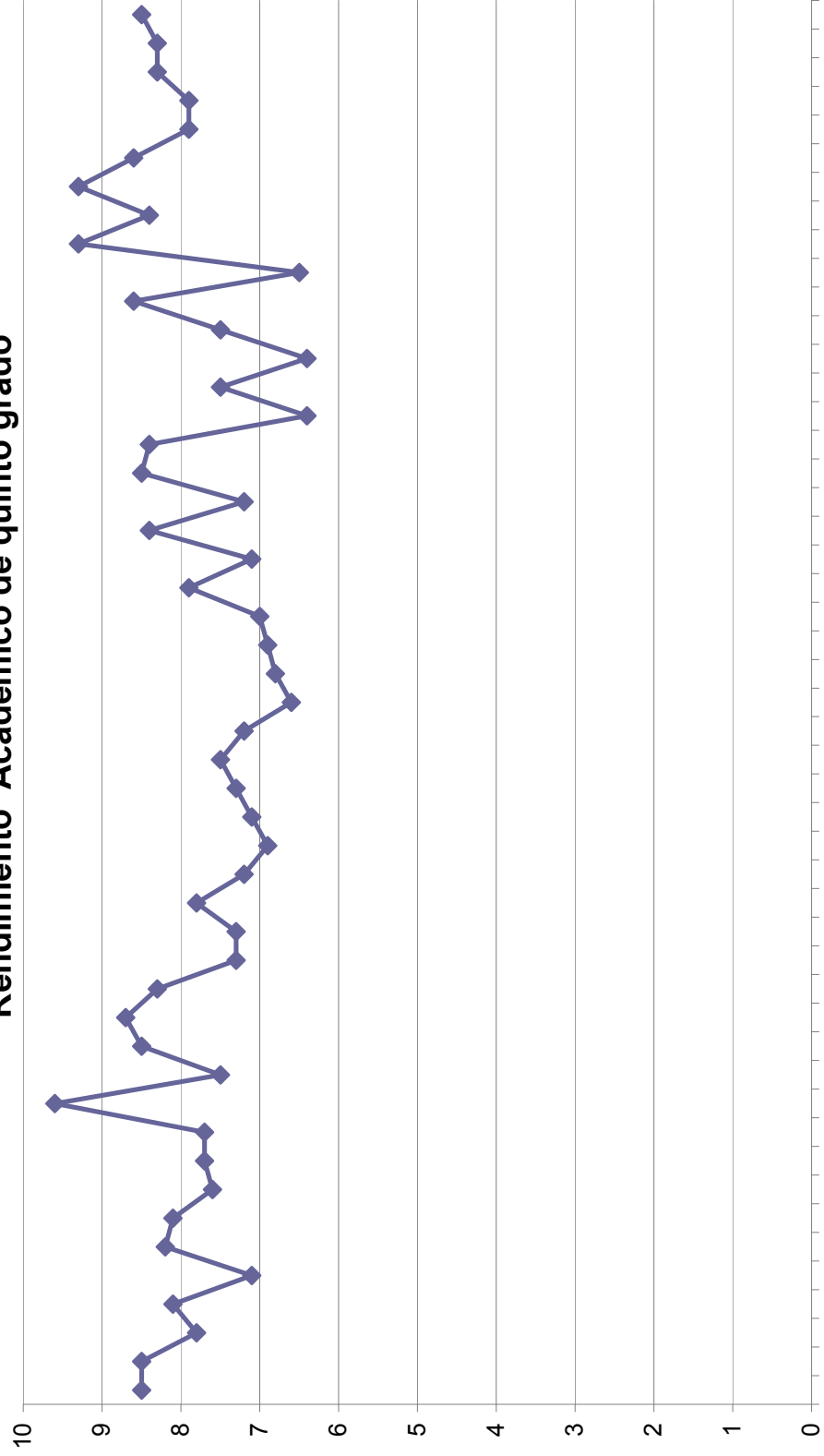
http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/eaprendizajes_rendimiento_acad_acadé_2_medio_santiago.pdf

<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>

<http://ddd.uab.es/pub/papers/02102862n56p233.pdf>

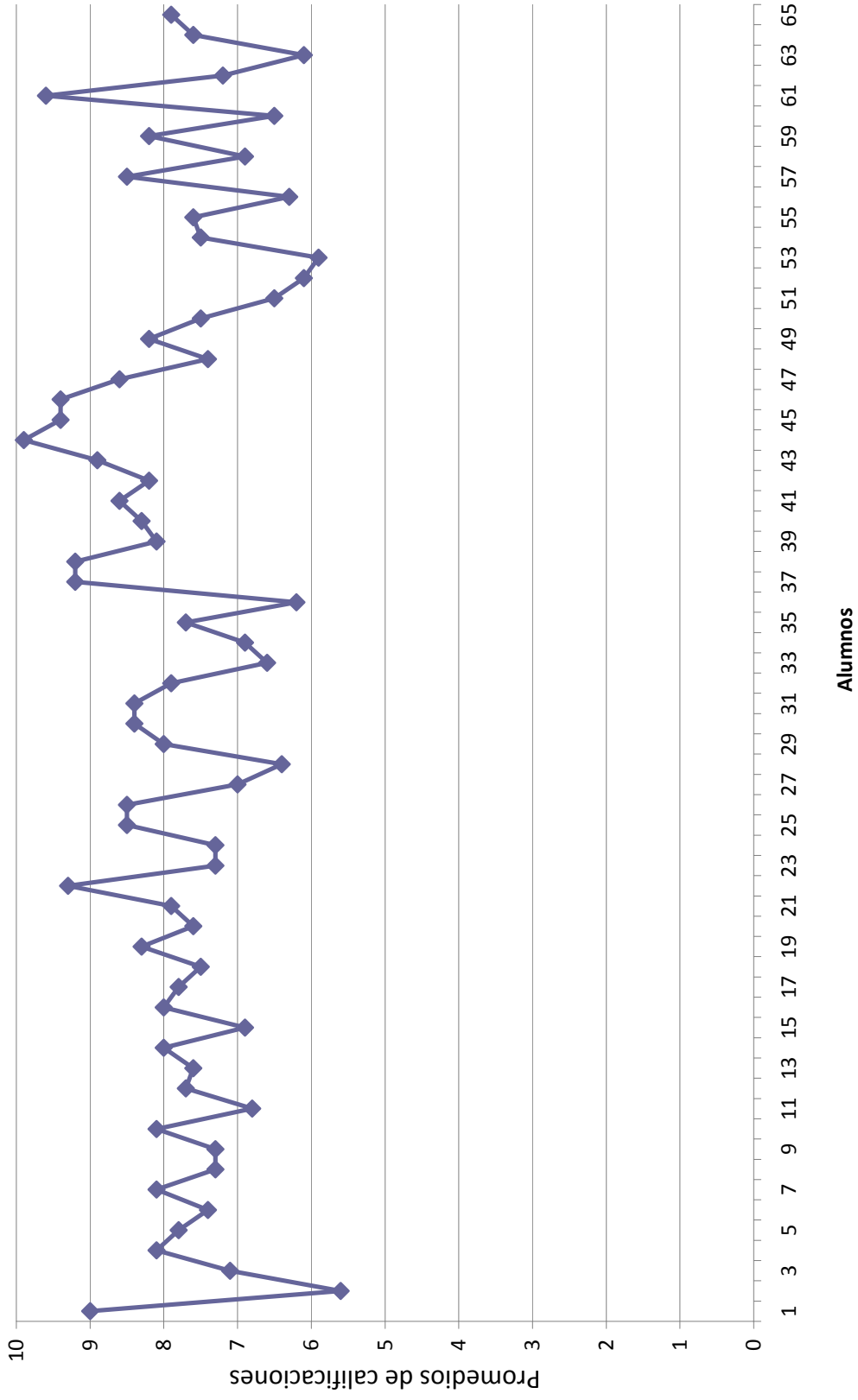
<http://www.sep.gob.mx/work/appsite/asuntosjuridicos/6220.pdf>

Anexo 1 Rendimiento Académico de quinto grado

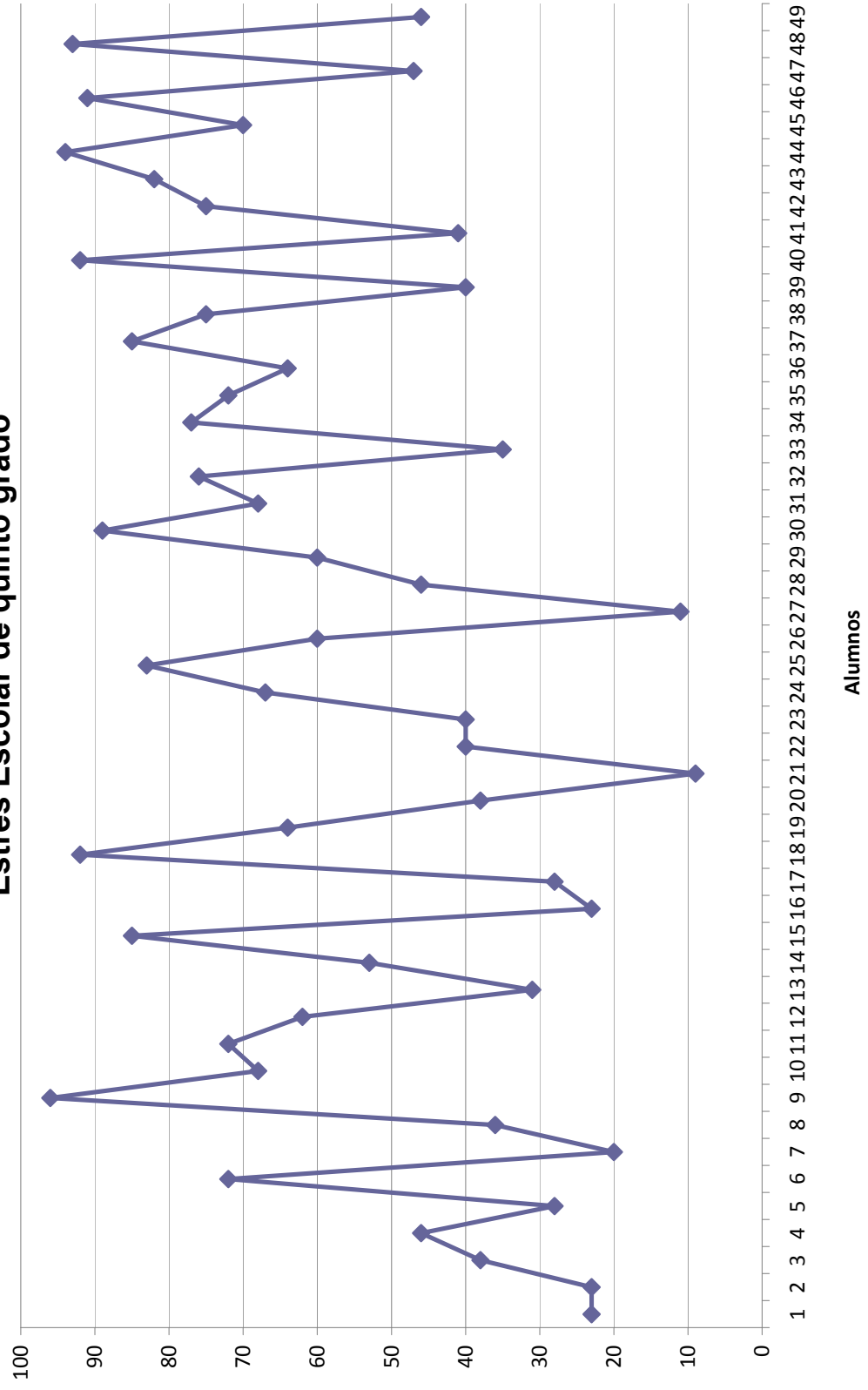


Alumnos

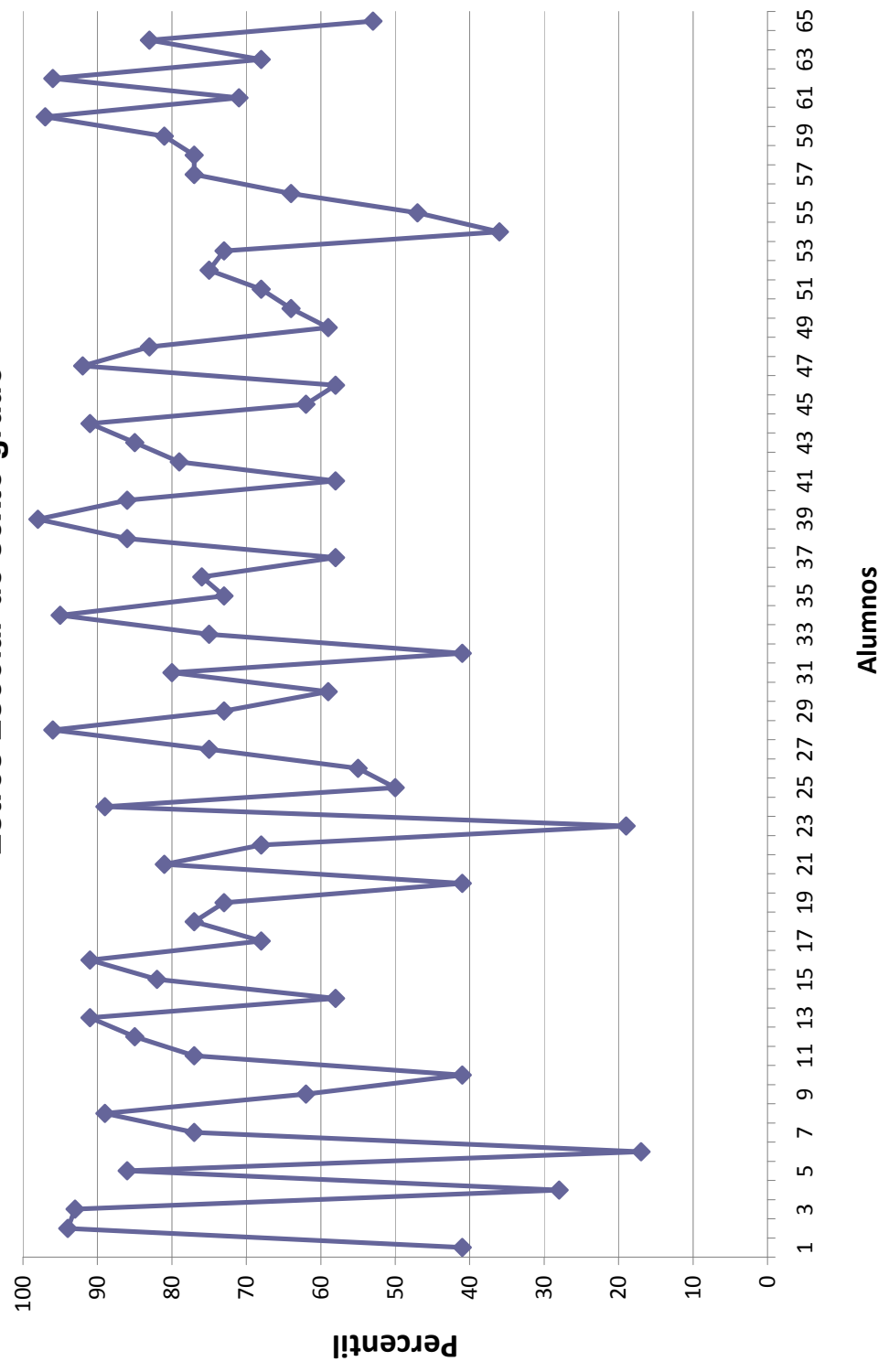
Anexo 2 Rendimiento Académico de sexto grado



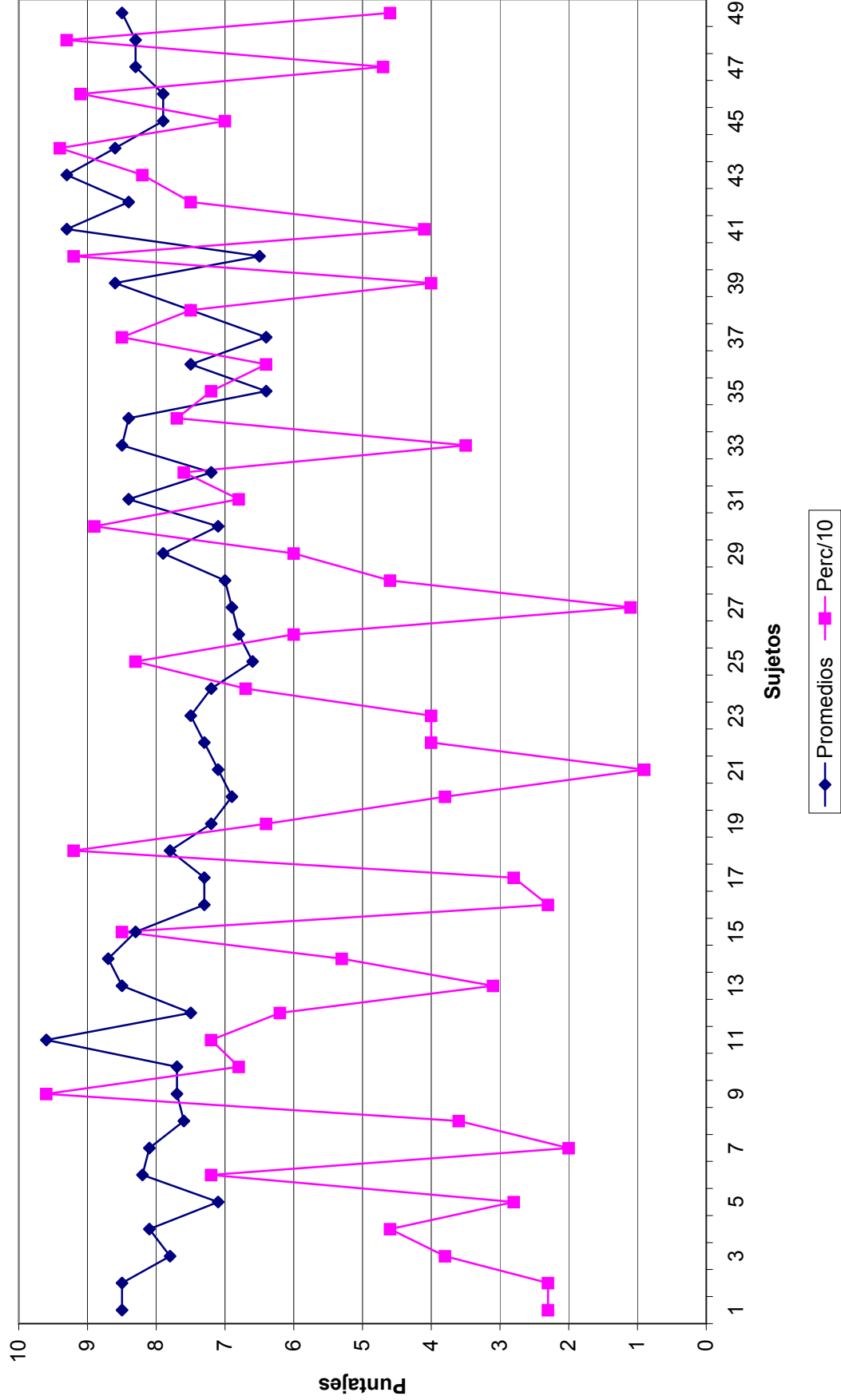
Anexo 3 Estrés Escolar de quinto grado



Anexo 4 Estrés Escolar de sexto grado



Anexo 5
Correlación entre rendimiento académico y nivel de estrés de 5° grado



Anexo 6 Correlación entre rendimiento académico y el nivel de estrés de 6° grado

