



UNIVERSIDAD SALESIANA

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

“RELACIÓN ENTRE ANSIEDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN NIÑOS DE 7 A 9 AÑOS DE SEGUNDO AÑO DE PRIMARIA”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

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

P R E S E N T A :

ADRIANA CABRERA ESPINOSA

DIRECTORA DE TESIS: LIC. MARTHA LAURA JIMÉNEZ MONROY

MÉXICO, D. F.

JUNIO 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

*A mis padres,
por ser los pilares de mi vida,
por todo el apoyo que me han brindando,
porque me han sabido guiar y educar de la mejor manera,
y por el gran amor que me tienen.*

*A Lulú,
hermana, amiga y cómplice de mis travesuras,
por estar ahí en todo momento
y por ser parte fundamental en mi vida.*

*A mi abuelita, tíos y primos,
por la fe que tuvieron en mí
y por sus palabras de aliento.*

*A mis amigos, Mónica, Guille y David,
por compartir conmigo la mejor etapa de mi vida,
porque me enseñaron a disfrutar cada momento
y porque sin su apoyo no habría sido posible cada logro obtenido.*

*A mi asesora Martha Laura y al profesor Emiliano,
por su infinita paciencia y su guía en este trabajo,
por ayudarme a concluir una etapa más
y por aguantarme durante estos meses.*

GRACIAS

ÍNDICE

Resumen	IV
Introducción	V
Capítulo I. Ansiedad	1
1.1 ¿Qué es ansiedad?	1
1.2 Ansiedad y sus causas	6
1.3 Síntomas de la ansiedad	8
1.4 Teorías sobre la ansiedad	9
1.4.1 Enfoque psicoanalítico	9
1.4.2 Enfoque cognitivo	11
1.4.3 Enfoque conductual	11
1.5 Cuadros clínicos de la ansiedad en la infancia	13
1.5.1 Trastornos fóbicos	13
1.5.2 Trastornos de ansiedad sin evitación específica	14
1.5.3 Otros trastornos de ansiedad	15
Capítulo II. Rendimiento académico	18
2.1 Conceptualización y factores relacionados	19
2.2 Familia, nivel socioeconómico y rendimiento escolar	25
2.3 Conflictos emocionales	26
2.4 Evaluación y rendimiento académico	28
2.5 Categorización del rendimiento académico en México	32
Capítulo III. El niño escolar	34
3.1 Características del niño escolar	35
3.2 Desarrollo físico	36
3.3 Desarrollo psicológico	38

3.4 Desarrollo cognitivo	39
3.5 Proceso de lenguaje	40
3.6 Aprendizaje y pensamiento en la escuela	41
3.7 Autoconcepto	42
3.8 Crianza óptima	43
Capítulo IV. CMAS – R (Escala de ansiedad manifiesta en niños (revisada))	45
4.1 Ficha técnica	46
4.2 Fundamento y descripción de la escala de ansiedad manifiesta en niños (revisada)	46
4.3 Material para la aplicación	48
4.4 Normas de aplicación	48
4.5 Normas de calificación	49
4.6 Normas para la interpretación	49
Capítulo V. Metodología	53
5.1 Objetivo general	54
5.2 Tipo de diseño	54
5.3 Variables	54
5.4 Hipótesis	55
5.5 Población	55
5.6 Procedimiento	56
Capítulo VI. Resultados	57
Conclusiones	62
Bibliografía	66

RESUMEN

La ansiedad es una reacción que se produce ante situaciones y experiencias que se consideran amenazadoras o peligrosas que afectan la vida de las personas. Tiene manifestaciones fisiológicas y llega a ser nociva para el funcionamiento del individuo, dado que su nivel puede ser tan elevado que éste no pueda tomar decisiones o acciones adecuadas para resolver un problema. De esta manera los niveles altos de ansiedad pueden interferir con los procesos de pensamiento racional, lógico, por lo que la ansiedad se vuelve un problema clínico que necesita terapia profesional para resolverse.

En el presente trabajo se realizó una investigación con niños de segundo año de primaria para determinar si la ansiedad se relaciona con su rendimiento académico. Se llevó a cabo mediante la aplicación de la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños (CMAS-R) dentro de su salón de clases. La muestra fue de 58 niños, de los cuales 21 presentan bajo rendimiento, 17 presentan alto rendimiento y 20 se descartaron por pertenecer al grupo promedio.

Los resultados obtenidos con el instrumento de medición indicaron que los niveles de ansiedad total en los niños no son un factor que se relacione con el rendimiento académico en este grupo, es decir, el resultado de la ansiedad total medida con el CMAS-R no indica ninguna diferencia entre los niños con alto y bajo rendimiento, sin embargo las subescalas de ansiedad fisiológica, hipersensibilidad y particularmente la de preocupaciones sociales, medidas con la misma prueba, indicaron una mínima diferencia en los resultados. En conclusión, la ansiedad no es un factor determinante del rendimiento académico, sino que existen diversos factores que se deben tomar en cuenta al momento de estudiar el motivo de un bajo rendimiento o del fracaso escolar.

INTRODUCCIÓN

El ser humano, desde su nacimiento hasta su muerte, vive momentos de ansiedad, sin embargo esta tiene diferentes manifestaciones en cada individuo y se presenta de diversas formas en cada etapa de la vida. Las personas diariamente viven situaciones que les generan ansiedad, desde el tener que levantarse temprano para dirigirse al trabajo o a la escuela, hasta enfrentarse al tráfico de la ciudad.

Sin bien la presencia de un alto nivel de ansiedad puede considerarse un problema, es importante reconocer que, desde pequeño el ser humano debe mostrar interés por las cosas y motivarse a realizar tareas cotidianas, para ello se requiere de la ansiedad, ya que a los niveles adecuados de ésta se genera ese estado de ánimo y el interés por ahondar en las cosas atractivas de la vida (Rojas, 1998).

Los niveles demasiado altos o demasiado bajos de ansiedad son los que generan problemas y afectan la vida de las personas, imposibilitan al sujeto de tal forma que le impiden realizar sus actividades, pues perciben constantemente situaciones amenazantes sin importar si hay un peligro presente (Spielberger, 1972). Es cuando se ve afectado su desempeño laboral o académico, en el caso de los estudiantes.

También la ansiedad generada al momento de una evaluación o prueba en los estudiantes puede afectar su aprendizaje y por lo tanto se refleja en el rendimiento que presenta el niño.

En este sentido, cabe señalar que, las instituciones educativas tienen como objetivo principal la enseñanza de las materias obligatorias, utilizando planes de estudios ya establecidos y métodos estructurados. Estos planes se realizan tomando en cuenta lo que se pretende que el alumno aprenda durante el curso, aprendizaje que se ve

afectado por varios aspectos, entre ellos el interés que se genera en los alumnos. Sin embargo, es poco frecuente que se preocupen por los factores emocionales que se van generando a lo largo de la vida escolar y la forma en que éstos influyen en el aprendizaje del niño.

Por ello, el objetivo de la presente investigación es analizar si existe relación entre los niveles de ansiedad que manifiesta un grupo de niños y su rendimiento académico. Se pretende determinar si la ansiedad es un factor vinculado con el desempeño que tienen los niños dentro del salón de clases y cómo se aprecia ésta en niños ubicados en grupos de alto y bajo rendimiento académico.

Para llevar a cabo esta investigación, la recopilación teórica se presenta con un primer capítulo, en donde se define el concepto de ansiedad, los síntomas y causas que la producen, descripción de los diferentes enfoques teóricos acerca del tema y la clasificación de los trastornos y cuadros de ansiedad que pueden presentar los niños ante tal problemática.

Para comprender mejor a qué se refiere rendimiento académico, en un segundo capítulo se definirá el concepto de rendimiento académico y cómo se llega a asignar una calificación a la hora de evaluar al alumno, así mismo se describen los conflictos emocionales que presentan los alumnos al momento de una evaluación y cómo afecta el medio educativo este rendimiento.

En el tercer capítulo se describirán las características del niño escolar, su desarrollo físico, psicológico, y cognitivo, el proceso de lenguaje, aprendizaje y autoconcepto del mismo, así mismo, se mencionarán los estilos de crianza empleados por los padres con la finalidad de entender al sujeto en estudio.

Se describirá y fundamentará, en un cuarto capítulo, la Escala de Ansiedad Manifiesta En Niños (revisada), prueba utilizada que permitirá conocer el nivel de ansiedad que presentan los niños en esta investigación.

Dentro del quinto capítulo, metodología, se especificarán los objetivos y en base a ello se describirán las hipótesis, el procedimiento y el tipo de investigación; así mismo se definirán las variables.

Finalmente, en el sexto capítulo, se analizarán los resultados obtenidos y posteriormente se presentarán las conclusiones de este estudio, proporcionando las recomendaciones para el trabajo a futuro.

CAPÍTULO I

ANSIEDAD

ANSIEDAD

Para comprender mejor el estudio de esta investigación, es necesario definir el concepto de la ansiedad. Algunos autores manejan los conceptos de ansiedad, angustia y miedo como sinónimos, por lo que a continuación se presentarán sus conceptos y diferencias.

1.1 ¿Qué es ansiedad?

La ansiedad es un tema muy popular de conversación, lo cual es natural, pues se refieren a la reacción que se produce ante situaciones y experiencias que se consideran amenazadoras o peligrosas que afectan la vida de las personas.

El miedo y la ansiedad siempre han sido parte de la existencia humana. El miedo a lo dañino o a todo aquello que amenace la vida es parte de las experiencias adaptativas para la especie humana. Por lo tanto, a muy corta edad, el niño aprende a anticipar o evitar circunstancias dañinas en potencia.

Darwin (1965) sugiere que las reacciones de miedo se desarrollan a lo largo de un proceso de selección natural, así mismo describe manifestaciones físicas específicas de miedo y señala que las reacciones del mismo varían de la sorpresa media a un pánico extremo o terror.

La ansiedad puede llegar a ser nociva para el funcionamiento del individuo. El nivel de ansiedad en el individuo puede ser tan elevado que éste no pueda tomar decisiones o acciones adecuadas para resolver un problema. De esta manera los niveles altos de ansiedad pueden interferir con los procesos de pensamiento

racional, lógico. Por lo que la ansiedad se vuelve un problema clínico que necesita terapia profesional para resolverse.

Spielberger (1972) hace una distinción entre estrés, amenaza y ansiedad. Señala que el **estrés** se refiere a las propiedades objetivas del estímulo de una situación, la **amenaza** es la percepción idiosincrática que tiene el individuo de una situación particular como peligrosa física o psicológicamente; y la ansiedad, según Spielberger, es una reacción emocional evocada cuando el individuo percibe una situación específica como amenazante, sin importar si hay peligro presente.

Las respuestas fisiológicas, como el aumento en el flujo de adrenalina, las palpitaciones rápidas, aumento en la transpiración, entre otros cambios, son el intento de confrontar la amenaza, sin embargo, cuando el incidente que se percibe como amenazante en realidad no lo es, ese estado de ansiedad resulta una conducta inapropiada y es una respuesta no adaptativa para el ambiente.

Actualmente, con el estilo de vida y las presiones de la sociedad, se ha visto que la ansiedad en las personas va en aumento. A partir de la Segunda Guerra Mundial se ha tratado de entender las causas y tratar los efectos de la ansiedad.

Según May (1977) la ansiedad es una respuesta humana dirigida hacia la reducción o destrucción de fuerzas como la agresión, la fatiga, el aburrimiento y la muerte. Así mismo, May analiza el tratamiento de la ansiedad a partir del trabajo de los psicoterapeutas. Kierkegaard (1944) indica que arriesgarse provoca ansiedad y May concluye que los aspectos positivos del egoísmo se desarrollan cuando el individuo confronta, maneja y supera estas experiencias que le crean ansiedad.

Se sugiere que la creatividad es un antídoto contra la ansiedad. Por lo que puede deducirse que la ansiedad proporciona el estímulo que provoca el enfoque creativo para la solución de problemas (Torrance, 1965).

Es necesario un poco de ansiedad en nuestras vidas, y debido a que existe una relación entre el aprendizaje y la ansiedad ésta no puede ser de un nivel tan elevado ni tan bajo ya que se relacionan de manera negativa en el desempeño de tareas complejas.

En años recientes, los psicólogos conductuales descartan el concepto de ansiedad como un estado emocional. Prefieren examinar la ansiedad en términos de un estímulo o condición específicos bajo los cuales ocurre.

Zuckerman (1976) trata de explicar el miedo como algo común en la vida del ser humano, algo con lo que tenemos que lidiar cotidianamente. Es el concepto mejor conocido y más tratado por científicos del comportamiento, psicoanalistas, novelistas, teólogos, políticos y filósofos; visto como un estado emocional por algunos investigadores y como una fuerza motivacional por otros, aunque también es considerado como un estímulo.

El término miedo es ampliamente usado en nuestro lenguaje, tanto como verbo, como sustantivo y aunque pareciera ser intuitivamente comprendido por casi todos, en realidad es malentendido.

El ejemplo mejor conocido es el estudio realizado por Watson y Rayner (1920) con “El pequeño Albert”, en el que se presenta un estímulo neutral, una rata blanca, le es presentado junto con un ruido elevado y muy molesto; Albert, por lo tanto, queda petrificado ante la vista de cualquier objeto blanco y empeluchado.

Un experimento realizado en la Universidad de Wisconsin (Zuckerman, 1976), trata de demostrar que el miedo no es una propiedad exclusiva de los seres humanos, sino que es una reacción universal de cualquier mamífero e inclusive otras especies.

Diversas son las respuestas que se tienen ante un estímulo, como puede ser ante una serpiente viva, en el que el ser humano llega inclusive a verbalizar y expresar

este miedo; los monos utilizados en este experimento no verbalizaron, pero sí expresaron el miedo.

Rojas (1998) define al miedo como un temor específico, concreto, determinado y objetivo ante algo que, de alguna manera, viene de afuera de nosotros y se aproxima trayéndonos inquietud, alarma.

Spielberger (1972) distingue entre estrés, amenaza y ansiedad. Describe a la ansiedad como una reacción emocional evocada cuando el individuo percibe una situación como amenazante, sin importar si hay algún peligro.

Gottschalk y Glesser (1969) consideran a la ansiedad como un concepto multimodal, la clasifican en seis categorías: muerte, mutilación, separación, culpabilidad, vergüenza y ansiedad difusa o no específica.

Varios autores tratan el tema de la culpabilidad con relación a la ansiedad. Como Maher (1966) y Spielberger (1979) que se refieren a la culpa como una forma social o un caso de ansiedad. O como Katz y Zigler (1967) que trataron el tema del autoconcepto y el de culpabilidad con relación al de ansiedad. El individuo puede percibir una brecha cada vez más amplia entre el yo ideal y el yo real conforme envejece.

La palabra angustia proviene del latín *angor*, que hace referencia a una sensación de angostura, de estrechez; la raíz griega de la palabra quiere decir “estrangular” (Rojas, 1998). En algunas lenguas, ansiedad y angustia tienen un solo vocablo para los dos términos, así como en medicina no se hace distinción para utilizar uno u otro. Aunque ambos términos tengan raíces similares, hay algunas distinciones entre ellos.

La ansiedad es la vivencia de temor ante algo difuso, indefinido, no hay un objeto que la origine, a diferencia del miedo, en el que tiene su origen en algo explícito. Por

lo tanto Rojas simplifica que el miedo es un temor con objeto, mientras que la ansiedad es un temor impreciso carente de objeto exterior.

Rojas hace alusión a dos tipos de ansiedad: positiva y negativa. Define la ansiedad positiva como aquel “estado de ánimo presidido por el interés, la curiosidad, el afán de conocer y ahondar en tantas cosas atractivas y sugerentes como tiene la vida”. La ansiedad negativa es la patológica y enfermiza, la que se tiene que tratar.

Para aclarar los conceptos de angustia y ansiedad, se presentará una tabla en la que Rojas (1998) engloba los rasgos diferenciales entre dichos conceptos.

	ANGUSTIA	ANSIEDAD
Vivencia	Más cargada de sensaciones somáticas.	Más psicológica e intelectual
Síntomas físicos	En zonas precordial y gástrica	En zona respiratoria
Síntomas psicológicos	Rotura del yo	Presentimiento de la nada y apertura de posibilidades (libertad)
Ritmo de tiempo	Lento	Más rápido
Tipo de personalidad previa	Hombre más superficial y narcisista.	Hombre más profundo y pensador
Vertiente creativa	Es paralizante y tiende a bloquear la actividad.	A niveles moderados es creativa

Conducta	Reacción asténica (inmovilización, paralizado)	Reacción esténica (sobresalto, en guardia, al acecho)
Forma de presentación	Episodios, estados	Crisis, ataques
Tendencia al suicidio	Menos frecuente	Más habitual (mayor disponibilidad personal)
Relación con la depresión	Mayor proximidad a la depresión	Más alejada de la depresión; se enlaza con las fobias y obsesiones
Tratamiento	Sedantes (ansiolíticos), técnicas de relajación, psicoterapia de apoyo.	Sedantes (ansiolíticos), psicoterapia más elaborada.

De esta manera quedan mejor explicadas las diferencias entre angustia y ansiedad. A continuación se expondrán las causas de la ansiedad.

1.2 Ansiedad y sus causas

La ansiedad es un estado de alerta del organismo que produce un sentimiento indefinido de inseguridad. Para comprender mejor este estado, se hace una diferenciación entre ansiedad exógena, ansiedad endógena y la angustia existencial.

- La ansiedad exógena: es un estado de amenaza inquietante producido por estímulos externos de muy variada condición: conflictos agudos, súbitos, inesperados; situaciones encronizadas de tensión emocional; crisis de identidad personal; problemas provenientes del medio ambiente. Esta no es todavía propiamente ansiedad.

- La ansiedad endógena: es la ansiedad propiamente dicha. Proviene de los sentimientos vitales e influye lo somático y lo psíquico, teniendo un papel importante en la genética, la herencia y los cambios internos en el organismo.
- La angustia existencial: no es patológica, es la que proviene de la inquietud de la vida y nos pone frente a frente con nuestro destino, con la muerte y con el más allá.

La ansiedad puede originarse a partir de cuatro aspectos: endógenos, biológicos, psicológicos y sociales. Por lo que la ansiedad, no es sólo una manifestación endógena, sino también polidimensional.

Lo **endógeno** es el patrimonio físico heredado (Rojas, 1998). Depende de la genética, la herencia y los cambios internos del organismo, aunque en muchas ocasiones los acontecimientos exógenos actúan sobre estos y producen acontecimientos ansiosos desencadenados.

Lo **biológico** hace referencia a la ansiedad originada por enfermedades físicas, en donde existe un riesgo vital auténtico. Ejemplos de esto podrían ser enfermedades como el cáncer, enfermedades tiroideas o procesos infecciosos agudos.

Lo **psíquico** se refiere a lo que desde Freud se conoce como psicodinámico: la articulación de los diferentes momentos biográficos, que se conexionan entre sí y pueden hacer emerger la ansiedad cuando se analiza o recorre la propia vida, sin haber digerido muchos de sus aspectos más esenciales, como por ejemplo, unos padres separados o distantes. Experiencias amargas y de gran impacto que el sujeto no ha podido superar y que al recordarse, dejan paso a estados de inquietud y desasosiego.

Lo **social** se refiere a la vida que lleva el ser humano, cada vez más compleja, lo que hace que la ansiedad aumente con el día a día, los eventos y tomas de decisiones.

Estas causas antes mencionadas pueden vincularse con diferentes síntomas, los cuales de desarrollarán a continuación.

1.3 Síntomas de la ansiedad

La sintomatología de la ansiedad es muy variada, cada sujeto puede presentar síntomas distintos, aunque existe un núcleo básico común. Rojas (1996) reúne los síntomas en cinco grupos:

- *Síntomas físicos:* la ansiedad se produce por descargas de adrenalina. Se da taquicardia, dilatación en pupilas, temblores en manos y cuerpo en general, boca seca, náuseas, vómitos, tics localizados, inestabilidad en la marcha, caminatas sin rumbo, falta de apetito.
- *Síntomas psicológicos:* diferenciando a la angustia de la ansiedad, la primera tiene manifestaciones físicas más marcadas, mientras que en la ansiedad se dan experiencias más que nada psicológicas. Se da una reacción esténica, sobresaltos, incitación a la huida, agitación, preocupación, tendencia a escapar o correr.
- *Síntomas de conducta:* dentro de la conducta se deben reconocer síntomas verbales y no verbales, en éste último se da más la interpretación de gestos: la mirada, la expresión de los labios, expresión facial displacentera, la frente fruncida, cejas descendidas, movimientos torpes e incoordinados de brazos y manos, tensión mandibular.
- *Síntomas intelectuales:* expectativas negativas generalizadas, falsas interpretaciones de la realidad, pensamientos preocupantes, pensamientos distorsionados, falsos esquemas en la fabricación de ideas, juicios y

razonamientos, tendencia a la duda, olvido permanente de los aspectos gratificantes de la biografía, problemas de memoria.

- *Síntomas asertivos* (trastornos en las habilidades sociales): no saber qué decir ante ciertas personas, no saber iniciar una conversación, dificultad para presentarse uno a sí mismo, dar una respuesta por otra al hablar en público, bloquearse al hacer preguntas o al tener que responder, adoptar en demasiadas ocasiones una postura pasiva, no saber terminar una conversación difícil, pocas habilidades prácticas en la conversación con más de dos personas.

Después de aclarar el punto de la definición y los síntomas de la ansiedad, a continuación se mencionarán tres teorías de la ansiedad elaboradas por diferentes autores.

1.4 Teorías sobre la ansiedad

La ansiedad se ha estudiado a partir de varios enfoques. Para este capítulo se hará una descripción de la ansiedad a través de los enfoques biológico y psicológico; en este último se desarrollan las teorías psicoanalítica, y cognitivo - conductual.

Sierra, Ortega e Ihab (2003) hablan de tres enfoques para definir mejor a la ansiedad y comprender mejor el concepto a partir de varios autores. Se analizará lo más relevante de cada una, pues sus aportaciones nos darán un breve panorama de la ansiedad.

1.4.1 Enfoque psicoanalítico

Freud desarrolló varias teorías sobre la angustia, en las que la describe como el resultado de una energía vital que muda en angustia a partir del momento en que no puede alcanzar la satisfacción. Es un sentimiento de ausencia de la persona

amada, cuya separación deja la energía vital inutilizada por no tener un objeto al que dedicarse. En resumen, el rechazo crea la angustia, (Puyuelo, 1984).

La teoría psicoanalítica sostiene que la ansiedad con la que el psiconeurótico lucha es producto del conflicto entre un impulso inaceptable y una contrafuerza aplicada por el ego; Freud identifica tres teorías sobre la ansiedad (Sierra, Ortega e Ihab, 2003): 1) la ansiedad real, que aparece ante la relación que se establece entre el yo y el mundo exterior, es la que le avisa al individuo de un peligro real que hay en el ambiente que lo rodea; 2) la ansiedad neurótica, que se entiende también como una señal de peligro, hay que buscar su origen en los impulsos reprimidos del individuo y es la base de todas las neurosis; en este tipo de ansiedad hay carencia del objeto, no se reconoce el origen del peligro, aparece cuando el yo intenta satisfacer los instintos del ello, pero esto lo hace sentirse amenazado y el individuo teme que el yo no pueda controlar al ello, y 3) la ansiedad moral, también conocida como la de la vergüenza, en la que el super-yo amenaza al sujeto con la posibilidad en la que el yo pierda el control sobre los impulsos.

Freud concluye que la ansiedad es síntoma de un conflicto inconsciente no resuelto entre los impulsos de una gratificación libidinal o agresiva y el reconocimiento del ego de un peligro externo que podría resultar de esa gratificación (Raya, 2000).

Freud también postula que no es la represión del impulso lo que produce la ansiedad, es decir, al bloquear la energía libidinal esta se acumula y se transforma en ansiedad; posteriormente modifica su teoría y postula que la ansiedad es lo que conduce a la represión del instinto (Torres, 2003). Así mismo veía a la ansiedad como un estado emocional que incluía componentes fisiológicos, conductuales y las experiencias (Spielberger 1980).

En la postura psicoanalítica se menciona que los peligros a los que se enfrenta el ser humano varían dependiendo de la etapa del desarrollo en la que se encuentre, por lo que en la lactancia el peligro principal es la pérdida del objeto amado; en la

fase fálica el niño se siente amenazado por el peligro de la castración, mientras que en el periodo de latencia la amenaza es la exigencia del super yo.

1.4.2 Enfoque cognitivo

Este enfoque considera a la ansiedad como una consecuencia de la imposibilidad del sujeto para poner en marcha un plan de acción apropiado, debido a un error de procesamiento de la información que se percibe. El individuo percibe la situación, la evalúa y valora sus implicaciones; si la evaluación resulta ser amenazante, entonces se iniciará una reacción de ansiedad modulada por otros procesos cognitivos.

Las situaciones que pudieran provocar una mayor reacción de ansiedad se evitan, y aun no estando presentes, la mera imagen de ésta tiende a producir una reacción de ansiedad. Lo anterior se explica de varias formas, pero en general se asume que la reacción se genera a raíz de la interpretación que cada sujeto confiere a la situación. En ocasiones, el individuo reconoce que tal situación no es una amenaza pero no es capaz de controlar voluntariamente la reacción ansiedad.

La persona con ansiedad puede interpretar la realidad como amenazante aunque esto no sea totalmente cierto, ya que la situación que el individuo percibe puede no ser una amenaza real, esta sensación suele venir acompañada de una sensación de inseguridad, nerviosismo, angustia, irritabilidad, disfunción de la capacidad de memoria y concentración, entre otros síntomas (Sierra, Ortega, Zubedait, 2003).

1.4.3 Enfoque conductual

Desde una perspectiva conductista, la ansiedad es entendida como un impulso que provoca la conducta del individuo.

Desde estas teorías del aprendizaje la ansiedad se relaciona con un conjunto de estímulos condicionados o incondicionados que elicitán a la misma en forma de

respuesta emocional, la ansiedad está condicionada por el miedo a los estímulos ambientales específicos.

La formulación de Watson y Rayner (1920) respecto al condicionamiento clásico, identifican a la ansiedad con respuestas condicionadas provocadas por estímulos condicionados. Para Eysenck (1959), los síntomas neuróticos son patrones aprendidos de conducta, por procesos de condicionamiento clásico pavloviano de la misma naturaleza que los que generan la conducta normal.

En el campo del aprendizaje hay varias aportaciones:

Hull (1921, 1943, 1952) conceptualiza a la ansiedad como un impulso (*drive*) motivacional responsable de la capacidad del individuo para responder ante un estímulo determinado (Sierra, Ortega, Zubedait, 2003).

Mowrer plantea la teoría bifactorial de los dos procesos, en la que propone que la ansiedad es una conducta aprendida por medio del condicionamiento clásico y el condicionamiento instrumental y la presencia de dos componentes es necesaria en la conducta de evitación.

Dollard y Miller consideran a la ansiedad como un poderoso drive secundario, aprendido y asociado con diversos fenómenos.

Spence y Spence expresan que una respuesta condicionada sencilla se aprende con mayor facilidad por aquellos sujetos que tienen un nivel de ansiedad alto, mientras que aquellos con un nivel de ansiedad menor, encuentran mayor dificultad en aprender la tarea; en las tareas más complejas esta relación se invierte.

Este enfoque ha contribuido en avances en el estudio de la ansiedad al considerarla como un estado o respuesta emocional transitoria, evaluable en función de sus antecedentes y consecuentes, así como de su frecuencia y duración. Aunque los

teóricos aún no pueden dar una respuesta total de la ansiedad, porque no consideran, dentro de las experiencias del ser humano, los factores genéticos, sociales y psicosociales.

1.5 Cuadros clínicos de la ansiedad en la infancia

Después de conocer las causas y exponer las diferentes teorías, se dará una breve explicación de los trastornos de ansiedad característicos de la infancia de acuerdo a la clasificación que da Echeburúa (1998).

1.5.1 Trastornos fóbicos

Echeburúa especifica tres clasificaciones dentro de este trastorno: fobias específicas, fobia escolar, y trastorno de evitación.

Fobia específica: se presenta de forma considerable en la vida del niño como algo amenazador que provoca ansiedad intensa, es común que se presente una fobia específica a lo largo de la infancia, pero ésta suele desaparecer con el paso del tiempo. Puede llegar a interferir en la vida del niño a tal grado que éste cambie su forma de realizar sus actividades cotidianas. Un ejemplo de este trastorno es el miedo a la oscuridad, el miedo a los animales, fobia a los médicos o dentistas.

Fobia escolar: éste se define como el rechazo prolongado a asistir a la escuela por algún miedo relacionado con la situación escolar. Suele ser repentino en niños pequeños, sin embargo se presenta con más frecuencia en las etapas de transición: entre los tres y cuatro años, cuando el niño inicia la escuela y entre los once y doce años. Comienza a manifestarse en forma de quejas hacia sus profesores o compañeros. Como consecuencia hay una actitud de desgana a la hora de ir al colegio.

Desde una perspectiva clínica, esta fobia se acompaña de síntomas físicos de ansiedad, como taquicardia, trastornos de sueño, pérdida de apetito, palidez, náuseas y vómitos, dolor abdominal, diarreas, dolor de cabeza, etc., así mismo de una anticipación cognitiva de consecuencias negativas asociadas a la escuela, como el temor al castigo de los profesores.

Esta fobia tiene dos variables (Ollendick y Meyer, 1984):

- a) *Factores relacionados con la escolaridad*, en donde hay un temor a un profesor, un mal rendimiento escolar, dificultades en las relaciones con los demás compañeros, acomplejamiento por algún aspecto de la apariencia física o conflictos entre los padres y la administración de la escuela.
- b) *Sucesos vitales negativos*, como una enfermedad prolongada, la separación de los padres, el fallecimiento de uno de ellos, etc.

Trastorno de evitación: se caracteriza por la excesiva evitación del contacto con personas desconocidas durante un periodo mínimo de seis meses e interfiere con las relaciones sociales con los compañeros de juego o de colegio.

Los niños con este trastorno suelen ser inseguros, tímidos, con poca confianza en sí mismos y poco asertivos.

En edad temprana es simplemente un temor evolutivo normal a las personas extrañas, por lo que se diagnostica a partir de los 2,5 años.

1.5.2 Trastornos de ansiedad sin evitación específica

- **Ansiedad de separación:** es la que experimenta el niño cuando se separa de sus seres queridos, especialmente de la madre. Es un sistema de protección en los primeros meses y años de vida del niño. Es patológica al aparecer

cuando el niño se separa de los padres, adquiriendo tintes dramáticos cuando la madre no puede alejarse ni unos metros del niño. Esta ansiedad puede traer rechazo a la escuela y una consecuencia puede ser el retraso escolar e incluso dificultades en las relaciones interpersonales con los compañeros.

- **Ansiedad de separación y fobia escolar:** se puede diferenciar la ansiedad de separación de la fobia escolar ya que la primera se da ante cualquier tipo de separación, ya sea acudir a la escuela, ir de campamento o de excursión, y en la segunda el niño manifiesta conductas de ansiedad al separarse de la madre para ir al colegio.
- **Ansiedad excesiva:** esta se caracteriza por la presencia de ansiedad persistente y generalizada en situaciones muy diversas, no limitadas a la separación de los seres queridos y la aparición de temores anticipatorios ante dicha situación. Los estímulos suscitadores suelen ser variados, como el rendimiento escolar, la opinión de los demás, las relaciones sociales, el temor a los accidentes, etc. Dentro de este cuadro clínico se manifiestan los componentes somáticos de la ansiedad. Las fobias específicas pueden ser resultado de este trastorno, los niños son inseguros e inhibidos y con una preocupación excesiva por los juicios de los demás.

1.5.3 Otros trastornos de ansiedad

- **Trastorno obsesivo compulsivo**

Se compone de obsesiones (pensamientos ilógicos desagradables que surgen reiteradamente y que sobreviven contra la voluntad del sujeto) y de compulsiones (conductas repetitivas sin sentido en sí mismas, pero que consiguen suprimir o reducir la ansiedad inducida por las obsesiones). Este cuadro clínico es más propio de la vida adulta, por lo que es poco frecuente en la infancia.

Las conductas rituales son frecuentes entre los 7 y 8 años de edad, sirviendo para calmar la ansiedad. Sin embargo su conocimiento es menor que en el caso de los miedos evolutivos. Los rituales más frecuentes en niños de entre tres y seis años son con respecto a las comidas, el baño y la conducta de acostarse.

Un intento de control de los miedos evolutivos de los niños entre 3 y 6 años (fantasmas, oscuridad, brujas, etc.) son los rituales en el momento de ir a la cama, como escuchar reiteradamente un cuento por parte de la madre, tomar un vaso de agua, recibir un beso, etc.

El coleccionismo es un ritual que se presenta a una edad de entre siete y once años, pudiendo mantener conductas supersticiosas, relacionadas con la buena suerte, ya que sus situaciones de estrés tienen realce con cuestiones de exámenes, separación familiar, enfermedad de un padre, etc.

Este tipo de comportamientos rituales tienden a decrecer a medida que el niño se acerca a la adolescencia y comienza a disponer de recursos más realistas para controlar las situaciones habituales de la vida cotidiana.

El trastorno compulsivo puede estar asociado con diversos tics y fobias.

- **Trastorno mixto de ansiedad y depresión**

Cuando un paciente presenta algún trastorno de ansiedad, puede llegar a presentar además, depresión; por lo tanto, la ansiedad y la depresión tienden a cursar simultáneamente en los trastornos de ansiedad, dándose mayormente en los casos de ansiedad por separación (fobia escolar).

Por otro lado, cuando se diagnostica depresión, se encuentra con frecuencia que los pacientes presentan trastornos de ansiedad, ya sea simultáneamente o en diferentes momentos del ciclo evolutivo infanto-juvenil.

CAPÍTULO II

RENDIMIENTO ACADÉMICO

RENDIMIENTO ACADÉMICO

En este capítulo se definirá el rendimiento académico y cómo se evalúa en los alumnos, así mismo se explicará el papel del maestro como evaluador y los factores externos que pueden llegar a afectarlo.

2.1 Conceptualización y factores relacionados

Según García Hoz (2001), hay diferentes tipos de rendimiento escolar. Está el rendimiento individual de la institución escolar en cada uno de los alumnos que asisten a clase concretándose en la dotación de conocimientos y hábitos que le ayudarán durante su vida. Este rendimiento individual puede ser primario, cuando se aplica en el núcleo escolar y, secundario, cuando se aplica en la vida futura de los educandos, es decir, cuando pueda resolver de mejor modo los problemas que se le presenten gracias a la formación obtenida.

Por otra parte, está el rendimiento social de la institución educativa, que también puede dividirse a su vez en primario y secundario. El primario se consigue en la comunidad social en la que radica, aquí y ahora, siendo el secundario el que será la influencia en la sociedad venidera.

Todo proceso educativo busca mejorar el aprovechamiento del alumno, en este sentido la variable dependiente clásica en educación es el rendimiento o aprovechamiento escolar (W. Ray, 2001).

Warren (1996) proporciona algunas definiciones del rendimiento escolar:

- Aprovechamiento en la ejecución, medido generalmente por tareas o pruebas estandarizadas.

- Alcanzar un fin o conseguir un propósito.
- En el resultado de pruebas pedagógicas es la demostración de pericia adquirida y no de capacidades congénitas.

La palabra “rendimiento” proviene del latín *reddere*, que significa restituir o pagar (Andión, 2002). Es una relación entre lo obtenido y el esfuerzo realizado para obtenerlo. Al hablar de rendimiento en la escuela se hace referencia al aspecto dinámico de la institución escolar, al nivel de éxito que se tiene. Existe una teoría que considera que el rendimiento escolar se debe predominantemente a la inteligencia, sin embargo, lo cierto es que ni siquiera en el aspecto intelectual del rendimiento la inteligencia es el único factor, por lo que al analizarse el rendimiento académico deben tenerse en cuenta los factores ambientales como la familia, la sociedad y el mismo ambiente escolar.

Pizarro (1998) manifiesta que el rendimiento académico es entendido como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación, y desde una perspectiva del alumno, el mismo autor define el rendimiento como una capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos. Así, el rendimiento académico puede ser entendido en relación con un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación ante un determinado cúmulo de conocimientos o aptitudes.

El rendimiento académico es el fin de todos los esfuerzos y de las iniciativas escolares del maestro, de los padres y de los mismos alumnos; el valor de la escuela y el maestro se juzga por los conocimientos adquiridos por los alumnos (Acosta, 1998).

A lo largo de la historia se han presentado dificultades en el sistema educativo respecto al desempeño y aprovechamiento de los estudiantes. El alto grado de deserción, reprobación y fracaso escolar, entre otros problemas, llama mucho la atención de investigadores interesados en mejorar el sistema educativo.

En esta línea, Castejón y Navas (1992) realizaron un estudio sobre los determinantes del rendimiento académico en el que proponen tres categorías sobre los factores relacionados con el rendimiento académico: los determinantes personales (de tipo académico, intelectual, motivacional y autoconcepto), los escolares (variables relacionadas a la institución educativa) y las variables contextuales (nivel cultural y económico de la familia). Con el estudio realizado por estos autores, plantean no considerar a la inteligencia como un factor determinante del éxito del alumno en la escuela, sin embargo, ha sido el más estudiado con relación al rendimiento académico, ya que ese factor es el más estable.

Al respecto, Broc (1994) concluye que aunque el rendimiento académico ha sido considerado resultado sólo de la inteligencia, nuevas investigaciones lo relacionan también con otras variables, como el autoconcepto y la motivación. Sugiere que las relaciones entre alumno y profesor, así como los comentarios y expectativas que el docente tiene del alumno, influyen en la manera que éste se percibe, por lo tanto se generan en él, sentimientos traducidos en motivación y percepción de su autoeficacia. Además considera que el estudio del rendimiento académico debería hacerse relacionándolo con componentes afectivos, adaptativos, de aceptación y seguridad personal, ya que está íntimamente relacionado con el autoconcepto y autoestima.

Por otro lado, López, Villatoro, Medina – Mora y Juárez (1996) coinciden en que el rendimiento académico está relacionado con diversos factores, considerando importante conocer cuál es la autopercepción de los alumnos sobre su rendimiento académico, ya que ellos son los que se evalúan con el fin de poner a prueba sus competencias. Estos autores concluyen en que hay relación entre lo que las personas piensan de sí mismas las habilidades que poseen y su rendimiento académico.

Existen cuatro factores para explicar el alto y bajo rendimiento (Bricklin y Bricklin, 1975):

- El psicológico
- El fisiológico
- El sociológico
- El pedagógico

Siendo el psicológico el que se presenta con mayor frecuencia. Los conflictos emocionales presentan un alto porcentaje en los problemas de rendimiento académico, por lo tanto, los alumnos con dificultades para mantener un rendimiento académico alto por cuestiones emocionales presentan problemas de confianza en sí mismos.

Así, puede decirse que el rendimiento académico es un factor que se fundamenta no sólo en la inteligencia, sino también en variables secundarias como la personalidad y características externas como las pedagógicas (Ségure, Solar y Riquelme, 1994). Las variables psicosociales inciden también en el logro académico de los estudiantes, por lo que es necesario que las escuelas faciliten a los estudiantes recursos humanos y materiales para favorecer su aprendizaje y proveerlos además de estrategias de aprendizaje y de programas para el desarrollo de variables afectivas para mejorar el autoestima general y social.

En un estudio realizado por Alcántar, Villatoro, Hernández y Fleiz (1998) con adolescentes, concluyeron que la conducta del estudiante en la escuela y su rendimiento académico son parte de un modo de vida; sugiriendo que los estudiantes con rendimiento académico alto muestran un autoestima global mayor que el grupo de rendimiento medio. Con esto concluyeron que un rendimiento académico alto se asocia con alta autoestima y el bajo rendimiento se asocia con falta de interés hacia la escuela, disminuyéndose la motivación, la atención, el compromiso y la responsabilidad.

Para los adolescentes, el rendimiento académico es algo de lo que no se preocupan. Algunos manifiestan la sensación de estar perdiendo el tiempo, mientras que otros dicen estar satisfechos con sus logros; unos más consideran su rendimiento académico como resultado de su esfuerzo mientras que a otros les agrada que sus padres estén satisfechos por sus logros (Castro, 1997). El compromiso del estudiante en la escuela depende de la manera en que valora su rendimiento.

El rendimiento académico se asocia con variables de personalidad que intervienen en los logros y en la forma en que se interpretan dichos logros (González y Tourón, 1994). Otras variables intervienen en el proceso educativo además de la inteligencia, por lo que no se debe ignorar esa situación. Estos autores reconocen que la relación entre rendimiento académico y autoconcepto se da por variables intermedias que definen el grado de relación entre éstas. Por ello, es importante diferenciar el nivel de generalidad de algunas variables, ya que el rendimiento académico relacionado con el autoconcepto general puede ofrecer pocas posibilidades de observar en qué medida las variables se afectan, a diferencia de los resultados obtenidos de la relación entre rendimiento académico y autoconcepto académico o de algún área académica específica.

Por otro lado, Castejón y Navas (1992) sugieren que los determinantes del rendimiento académico están situados principalmente en variables individuales como la capacidad intelectual, el rendimiento previo, el autoconcepto y la motivación y exponen que el autoconcepto se relaciona con el rendimiento a través de la motivación.

Otros autores también proponen que el rendimiento académico está determinado por el tipo de estrategias utilizadas. Esto se debe a que las estrategias de los estudiantes tienen una orientación conductual, cognitiva o metacognitiva determinada por el conocimiento de dichas estrategias, por la disposición y voluntad del estudiante para utilizarlas (Suárez, González, 2001). Además sugieren que la conducta del

estudiante está dirigida a la consecución de metas, las que promueven un grado y tipo de motivación en el estudiante. Los estudiantes cuya meta es reforzar su ego elegirán estrategias metacognitivas; los que presentan una motivación de logro, elegirán metas de aprendizaje; y quienes desean evitar el esfuerzo y evitar quedar mal ante los demás, escogerán metas de tarea.

Las expectativas de los profesores sobre el rendimiento académico de los alumnos se relacionan con el desempeño de los alumnos (Navas, Sampascual, 1991). Estos autores plantean que en el rendimiento académico interfieren variables motivacionales, concluyendo que las expectativas, tanto de docentes como de alumnos, son buenos predictores del rendimiento académico.

Podría entenderse al rendimiento como una respuesta a los retos y a las nuevas situaciones que enfrentan los niños en edad escolar, ya que al entrar al mundo al que se enfrentan, deben manejar nuevas habilidades, aprender a confiar en adultos, actuar de manera autónoma en situaciones complejas y ajustarse a las reglas escolares (Woolfolk, 2006).

A través del rendimiento académico se puede establecer el funcionamiento del ambiente escolar, por lo que si el funcionamiento es desfavorable, el rendimiento se verá afectado negativamente y si el funcionamiento de éste es adecuado se verá influido positivamente (González, 2003).

Woolfolk menciona que los niños que tienen éxito en el primer grado se encuentran en su camino al buen rendimiento, mientras que los que se muestran confundidos se encuentran en el camino hacia las dificultades. Por lo que el desempeño académico en los primeros años es el más importante para el éxito del futuro que el desempeño académico en cualquier otra época (Entwisle y Alexander, 1998).

Con lo anterior, se puede concluir que en el rendimiento académico no influye únicamente la variable de inteligencia, sino todos aquellos factores que rodean al

individuo: familia, escuela y entorno social, factores que serán abordados a continuación.

2.2 Familia, nivel socioeconómico y rendimiento escolar

La familia es considerada como un sistema compuesto a su vez por subsistemas que serían sus miembros, integrada a su vez a un sistema que es la sociedad (Herrera, 1997). Cada miembro de este sistema posee roles que varían con el tiempo, con la edad y con el sexo, por lo tanto las influencias dentro de la familia no son unidireccionales sino que todos los miembros de la familia influyen sobre los otros integrantes.

El bajo nivel socioeconómico y educacional de la familia en la que el niño se desarrolla suele ser un predictor ambiental de problemas de aprendizaje, ya que de aquellos alumnos que necesitan ser colocados en cursos de educación especial, tres de cuatro provienen de bajo nivel socioeconómico. Además, el bajo nivel educativo de los padres, la pobreza y las dificultades escolares de los hijos son factores mutuamente relacionados (Broman, 1985).

El rendimiento escolar de los niños se ve afectado negativamente por el bajo nivel educativo de los padres. A su vez, se relaciona con la pobreza, los hábitos de vida, los modelos de interacción familiar, entre otros factores. La adquisición de mínimos bienes influye en la no disponibilidad en el hogar de textos y materiales de apoyo para las tareas escolares, además de la baja calidad y la escasez de estrategias de aprendizaje que ayuden a los hijos a tener éxito en la escuela (Jadue, 1996).

La aglomeración, peculiaridad de los hogares pobres, produce tensiones intrafamiliares, afectando la concentración, la capacidad de retención y la discriminación entre estímulos auditivos y visuales. El ruido ambiental predominante en los hogares pobres, interfiere en el desarrollo del hábito de sentarse, fijar la atención, escuchar una clase o comentar un artículo, lo que tiene como

consecuencia una habilidad cognitiva y de percepción deficiente, lenguaje poco desarrollado y atención poco sostenida (Jadue, 1996).

Las estrategias utilizadas por los padres con bajo nivel socioeconómico suelen ser poco efectivas para enseñar a sus hijos, aunque valoren la educación y deseen que ellos tengan un buen rendimiento en la escuela. Por lo que la escasa interacción en actividades relacionadas con estrategias de aprendizaje que tienen con los hijos provoca que la experiencia de algunos alumnos de bajo nivel socioeconómico con las demandas académicas, sean reducidas, constituyendo un factor que afecta su capacidad para aprender. En este tipo de familias no se acostumbra leer a los hijos, lo que desde una perspectiva cognitiva, les desfavorece en las habilidades para el aprendizaje en la escuela (Majluf, 1993).

En este sentido, es importante también señalar que esta problemática no sólo se aprecia en las familias que viven en dichas condiciones, ya que en ocasiones los niños aun viviendo de la mejor manera (económicamente hablando), sufren abandono por parte de los padres, quienes por mantener su status social asisten al trabajo en amplios horarios, viajan continuamente, mantienen reuniones con amistades, entre otras actividades, delegan el cuidado del menor a una niñera, a un profesor o a cualquier otra persona que los padres le designen, ocasionando que el niño se sienta abandonado, provocándole algunos conflictos emocionales. Lo que no siempre puede no afectar en su rendimiento escolar, ya que en ocasiones, el apoyo académico y en ocasiones el afectivo que requiere, se ve compensado por los sustitutos de los padres.

2.3 Conflictos emocionales

A lo largo de su paso por la escuela, los alumnos llegan a experimentar conflictos emocionales en diferentes momentos, espacios y tiempos, manifestándose en ira, frustración, ansiedad y angustia.

El término conflicto se refiere a la tensión que un individuo mantiene al estar sometido a dos o más fuerzas que se excluyen mutuamente. Para Freud, el conflicto surge cuando las respuestas del comportamiento, necesarias para satisfacer una motivación, no son compatibles con las requeridas para satisfacer otra. El concepto emoción, por otro lado, suele emplearse con frecuencia como sinónimo de sentimiento. El componente psicológico más antiguo del hombre han sido las emociones, constituyendo la fuerza motora más importante de la conducta del ser humano (Cortese, 2004).

El ser humano se frustra cuando no logra alcanzar un objetivo importante para él, convirtiendo su personalidad pasiva a violenta, de alegre a depresiva. Cuando un estudiante no logra el objetivo de acreditar una materia por medio de un examen puede experimentar depresión o tristeza, lo que lleva a los estudiantes a aislarse o a manifestar otro tipo de conducta por lo ocurrido en ese momento. Un alto grado de frustración puede desencadenar violencia o depresión (Clay, 1982).

La ansiedad es otra de las emociones que pueden presentarse en el transcurso o después de un examen, a partir de la cual se derivan otros conflictos. La ansiedad es un estado emocional desagradable que lleva a las personas propensas a experimentarla a disminuir considerablemente su capacidad de respuesta ante la presentación de pruebas en las que se siente evaluado. En esta situación de ansiedad el alumno imagina que lo reprobarán en el examen y por lo tanto, las posibilidades de ser excluido lo ponen todavía más ansioso, llevándolo a sentir que no sirve para estudiar o que el estudio no es útil para él, o al no pasar dicho examen, no obtendrá el reconocimiento, o el premio deseado.

Según Aray (1993), la aplicación de un examen provoca en algunos estudiantes severas crisis, ubicándolos ante el peligro mítico de la angustia, provocando respuestas psicósomáticas de la angustia como taquicardia y sudoraciones, en ocasiones desmayos, anorexia o bulimia. Frente a la inminencia de un examen, aún

sin estar en la situación misma, el sujeto en ocasiones reacciona con una intensificación de la angustia.

En la escuela se tiene la oportunidad de adquirir técnicas, conocimientos, actitudes y hábitos que promueven el aprovechamiento de las capacidades del alumno, contribuyendo a neutralizar los efectos nocivos del estudiante. En una institución, las normas flexibles y adaptables son más aceptadas y contribuyen a la socialización, autodeterminación y adquisición de responsabilidades por parte del estudiante, favoreciendo la convivencia en la escuela y el desarrollo de la personalidad; por el contrario si estas son rígidas, repercuten negativamente, generando rebeldía, inconformidad y sentimientos de inferioridad, facilitando la actuación de la persona en forma diferente a lo que se quisiera expresar (De Giraldo, 2000).

Glasser (1985), expone en uno de sus trabajos con jóvenes, que el fracaso escolar no es el producto de la situación social lo que les impide el éxito. Menciona que es impropio culpar del fracaso a sus hogares, sus localidades, su raza o su pobreza, ya que esto exime de responsabilidad personal por el fracaso y no reconoce que el éxito en la escuela es potencialmente accesible a todos los jóvenes. Las barreras que impiden el éxito así como las condiciones desventajosas, pueden ser contrarrestadas si los jóvenes adquieren un sentido de responsabilidad suficiente para trabajar de firme en la escuela y si estas mismas barreras son retiradas de todas las escuelas. Por lo que Glasser concluye que es responsabilidad de la sociedad proporcionar un sistema escolar en el que el éxito sea no sólo posible, sino probable.

2.4 Evaluación y rendimiento académico

Para comprender mejor a lo que se refiere el rendimiento académico se debe entender también qué es la evaluación en el sentido escolar.

La evaluación se emplea en todo lugar del proceso docente. Es el proceso de juzgar el valor o la cantidad de algo a través de la medida de las actividades con las que el maestro trata de medir el proceso de aprendizaje o de una situación educacional determinada. La evaluación académica es la es la apreciación de los resultados de la acción de la enseñanza programática.

Existen dos clases de evaluación, la objetiva, que es la que se realiza empleando instrumentos cuyos resultados valorativos no dependen mucho de la opinión personal del evaluador; y la subjetiva, que se realiza por medio de instrumentos en los que sí influye el juicio personal del evaluador. Una de las principales funciones de la evaluación es la motivación del aprendizaje (Lemus, 1974).

Por tanto la evaluación es una de las partes más necesarias del quehacer educativo. Aun cuando, evaluar implica dificultades, como la imposibilidad de efectuar mediciones exactas y precisas de las cualidades a medir (Goring, 1971). Hay conceptos que no son reductibles de forma palpable, visible o audible, un ejemplo de ello es la “inteligencia”. Lo mismo pasa con la cualidad “rendimiento escolar”, aunque se trata de algo que el maestro puede medir, no se presta al conocimiento empírico.

A este respecto, se entiende que evaluar es una forma de medir el rendimiento obtenido durante un determinado periodo de tiempo, siendo la asignación de una calificación la más común y la que mejor ayuda a llevar una relación del rendimiento académico por alumno, por grupo y por institución en general.

En este sentido, para Harmer (1970), la calificación es un símbolo que representa el juicio relativo de una persona con respecto a otra. Asegura que este sistema se heredó de las escuelas europeas y el sistema básico de las notas expresadas por letras sigue en pie.

A su vez, para Woolfolk (2006) la evaluación concretada en un signo o símbolo denominada calificación ha servido para:

- Sustituir la cultura pedagógica por la cultura de la “calificación”.
- Conservar el poder y el control tanto a nivel individual como a nivel grupal.
- Legitimar el racismo y la discriminación entre los seres humanos.
- Indicar que las instituciones educativas del mundo cayeron en la trampa que impide discutir los problemas de la educación.
- Quedar atrapados en esa trampa por largos periodos sin dar oportunidad a innovaciones pedagógicas.

Al asignar la calificación como signo o símbolo que acredita, califica o certifica los saberes del estudiante, el sistema educativo provoca que los estudiantes, al verse sometidos a ese proceso de ideologización, construyen los mismos esquemas conceptuales y conductuales que el sistema, la escuela, los maestros y los padres reproducen de generación en generación, originando en ellos una preocupación superior por un número mayor al seis que por aprender o apropiarse del conocimiento (Bourdieu, 1998). Con esto, centran más su atención en acreditar alguna materia olvidando que sería más sencillo enfocarse en aprender, lo que le permitiría tener los argumentos necesarios para cuestionar o debatir la calificación justa o injusta, otorgada por el maestro sin la posibilidad de cuestionarla por el hecho de carecer de elementos o fundamentos.

Las dificultades encontradas a la hora de introducir innovaciones en los contenidos y en las estrategias de enseñanza y aprendizaje en las aulas pueden explicarse por la errónea concepción de los exámenes o evaluaciones, los cuales se reducen a ser los únicos objetivos de la escolarización. El examen es el medio académico útil para demostrar no lo que se sabe sino lo que se puede escribir, siendo esta modalidad de evaluación generadora de un sentimiento de repulsión hacia la cultura y los libros, manifestándose en el fracaso escolar y en la deserción (Torres, S. 1998).

La evaluación es el aspecto más complejo del proceso de la enseñanza, ya que involucra muchas variables, adquiriendo significado únicamente en contexto, siendo casi imposible aislar cualquier aspecto de la evaluación. El maestro se encuentra

constantemente evaluando, midiendo, resumiendo factores y catalogando a los estudiantes, de acuerdo con las respuestas evidentes que dan a la situación educativa. Es frecuente escuchar mencionar a los maestros su desagrado por calificar, por hacer pruebas y evaluar, por lo mismo, las escuelas, los distritos escolares y los maestros han intentado varios métodos, como suprimir las calificaciones, escribir la evaluación del individuo a medida que éste parece relacionarse con el proceso de aprender, celebrar conferencias con los padres para analizar la situación del niño, simplemente aprobar o suspender al alumno, calificar con letras, entre otros sistemas de evaluación (Pullias, 1980).

Como lo menciona Harmer (1970), las pruebas son igualmente valiosas para los alumnos, ya que permite reforzar conceptos y habilidades, así como evaluar los adelantos del alumno, conocer lo que no se sabe y lo que debe enseñarse a continuación. Además de las pruebas, los maestros deben evaluar otros aspectos, como las infracciones menores de indisciplina, tareas, inasistencias, discusiones en clase y cuánto comprende el alumno lo expuesto.

Alanis (2000) señala que en ocasiones no hay interés por parte del docente para entender el significado de la evaluación como parte del proceso de la enseñanza y aprendizaje, sólo le interesa cubrir la apariencia para conservar el trabajo, es decir, la docencia fue quizás una opción laboral para satisfacer sus necesidades básicas y el ingresar a la docencia no estaba dentro de sus prioridades como profesionista y menos el deber ser del docente. Debido a esto, se toma la asignación de la calificación como sinónimo de evaluación.

En muchas instituciones educativas no existe la verdadera profesionalización docente, ya que para dedicarse a la docencia se requiere convicción, para ser dedicado, justo y equitativo, sin dedicarse a esta noble labor simplemente por que no se tiene otra alternativa. Esto se refleja en la forma en cómo los docentes evalúan el aprendizaje de los estudiantes y cómo asignan las calificaciones correspondientes.

Al tener asignada su calificación, el alumno tiene una reacción dependiendo de si es alta o baja, así por ejemplo, si no es lo esperado en la evaluación, se presentan conflictos emocionales durante y después de la aplicación de algún examen con fines de evaluación educativa.

2.5 Categorización del rendimiento académico en México

Desde épocas remotas se ha manifestado el interés de evaluar el grado de conocimientos que van adquiriendo los alumnos a lo largo de su paso por la escuela. Se ha buscado la manera de realizar esta evaluación de manera objetiva, sin embargo el aprendizaje no puede ser evaluado de forma tangible, por lo que tiene que evaluarse objetivamente de una forma que permita ser medido y pueda ser seguido evolutivamente. Con esto, en México, se ha intentado desarrollar una modalidad que fuera neutral y que no pudiera ser alterada por las cuestiones de la subjetividad humana (Díaz, 1993).

El origen de las calificaciones tuvo más un propósito práctico que académico a partir de 1850, ya que la demanda educativa se incrementó considerablemente y la infraestructura institucional educativa establecida en ese entonces resultaba insuficiente para atender a todos los demandantes, agudizándose esta situación después de la segunda guerra mundial.

Ya desde hace seis siglos se planteó el término *examen* consistente en la elaboración, creación, presentación y defensa de una tesis, aunque hay vestigios de que ya existía algún tipo de prueba para evaluar y acreditar a los egresados de la Universidad (Piña, 2000), estableciendo el poder en los expertos que profesaban en determinado campo del saber y eran solamente ellos los que podían otorgar una licencia o cualificación para ejercer ese campo concreto sobre la base del examen, situación que se transforma posteriormente en la asignación de una nota numérica. Esta modalidad fue pasando paulatinamente a todos los niveles educativos y sigue siendo utilizada a través de la aplicación de tests, cuestionarios o reactivos para

otorgar una calificación en base a los aciertos obtenidos en ese examen (Coello, 1995).

En la escuela mexicana como en todo el mundo, el currículo formal ofrece el examen escrito y las calificaciones como elemento para certificar el nivel de conocimientos acumulados por el estudiante en un periodo temporal y como único fin o incentivo para estudiar o aprender algo (Ornelas, 2000).

Actualmente, en el sistema mexicano de educación, se evalúa a los alumnos de primaria con calificaciones numéricas del 5 al 10, considerándose como aprobatorias aquellas que oscilan entre 6 y 10.

CAPÍTULO III

EL NIÑO ESCOLAR

EL NIÑO ESCOLAR

En este capítulo se dará un panorama de las características físicas, psicológicas y cognitivas del niño escolar, ya que es una parte importante para esta investigación.

3.1 Características generales

Un niño se diferencia de un adulto por sus características tanto morfológicas, anatómicas, como psíquicas; presenta rasgos de su propia individualidad, es menor en talla, peso, fuerza muscular y capacidades para el trabajo. Un niño asimila todo lo que el medio ambiente le ofrece, por lo que es necesario proporcionarle cariño y protección, marcar y establecer reglas y límites, vivir en armonía y con alegría en casa, ya que esto es un factor determinante para el buen desarrollo del niño.

A lo largo de la historia, los niños han sido tratados de diferentes maneras dependiendo de lo que de ellos se esperara en las diferentes épocas (Tucker, 1977). Un estudio realizado por Philippe Aries sugiere que la infancia tal y como es conocida en la actualidad, es algo inventado en los últimos trescientos años, ya que tanto adultos como niños compartían formas parecidas de diversión y al mismo tiempo de trabajo. Por lo que se puede considerar que en la antigüedad no se entendían las diferencias entre un adulto y un infante. El término "infancia" lo entiende Aries como un indicador de las diferencias en conocimientos y en comportamiento entre el adulto y el niño. Aunque en una sociedad compleja hay instituciones sociales específicas como las escuelas para la educación del joven, en las sociedades menos complejas se siguen viendo a los niños como adultos pequeños, sin que se vea que es necesaria su educación o alguna protección especial.

Para una mayor comprensión a continuación se describirán los aspectos que conforman al niño de 7 a 9 años ya que es la edad de los niños para el estudio de este trabajo.

3.2 Desarrollo físico

Feldman (2007) describe al niño escolar de los 6 a los 12 años de edad. En esta etapa, el niño alcanza nuevas alturas en cuanto a sus habilidades físicas, cognitivas y sociales. Esta etapa es considerada como tranquila en comparación con los primeros cinco años de vida y la adolescencia, en donde el crecimiento es más marcado físicamente. El desarrollo físico continúa, aunque a un ritmo más lento en los primeros años.

En esta etapa las niñas se desarrollan un poco más que los niños, teniendo mayor talla y peso, por lo que a la edad de 10 años las niñas empiezan la aceleración del crecimiento adolescente; pero éste es el único momento en el ciclo de vida de las niñas en que serán más altas que los niños.

Papalia (2002) describe el desarrollo físico en la niñez intermedia a partir de los 6 hasta los 11 años de edad. En esta etapa los niños son cada vez más fuertes, rápidos y coordinados, así mismo les gusta aprender nuevas habilidades, las niñas son superiores en cuanto a precisión de movimientos.

La estatura de los niños puede variar debido a la alimentación y factores hereditarios. Gozan de buen apetito adquiriendo en promedio 2,400 calorías diarias, en donde el desayuno les proporciona la cuarta parte de las calorías totales. Los alimentos consumidos a diario deben incluir niveles elevados de carbohidratos complejos y simples, es importante que tengan una buena alimentación ya que esto les ayuda a tener un buen rendimiento escolar y social.

Durante la niñez intermedia, las capacidades motrices se van desarrollando. En la siguiente tabla se aprecian algunas características de un niño de 7 a 9 años (Cratty, 1986).

Desarrollo motor en la niñez intermedia

Edad	Comportamientos seleccionados
7 años	Pueden balancearse sobre un pie con los ojos cerrados, caminar sobre una barra de equilibrio de 50 milímetros sin caerse, saltan y brincar con precisión sobre pequeños cuadrados.
8 años	Participan en saltos rítmicos alternados en un patrón 2-2, 2-3 o 3-3; las niñas pueden lanzar una pelota pequeña a 10 metros, mientras que los niños la lanzan a 17 metros.
9 años	Los niños pueden correr 5 metros por segundo y pueden arrojar una pelota pequeña 21 metros de distancia.

Actualmente los niños tienen más actividades que los de antes, pasan más tiempo en la realización de algún deporte, lo cual les permite perfeccionar sus habilidades motoras y se vuelven más independientes. Con oportunidades o entrenamiento aprenden a andar en bicicleta, saltar la cuerda, nadar, bailar, escribir o tocar un instrumento musical (Craig, 1999).

El crecimiento gradual y regular prosigue hasta los nueve años en las niñas y hasta los 11 años en los varones. A partir de este momento comienza el “estirón del adolescente”. Sin embargo es importante mencionar que existe una gran variabilidad en el tiempo de crecimiento. La longitud de los huesos aumenta a medida que el cuerpo se alarga y se ensancha.

Craig (1999) concluye que los niños dominan su cuerpo y empiezan a tener sentimientos de competencia y autoestima esenciales para su salud mental. El control del cuerpo les ayuda, además a conseguir la aceptación de los compañeros ya que es difícil tener algún tipo de rechazo o ser excluidos en las actividades de grupo.

3.3 Desarrollo psicológico

Los niños se vuelven más competitivos en esta etapa. Tratan de cumplir con los desafíos que los padres, los compañeros y la escuela les imponen (Fieldman, 2007).

En la niñez intermedia ya son capaces de describirse a sí mismos, con características generales como “atlético, inteligente o tonto” y ya no sólo lo que es capaz de hacer. Así mismo, reconoce que puede sentir emociones conflictivas y es autocrítico, conservando al mismo tiempo un autoconcepto global positivo. Internalizan la vergüenza y el orgullo y pueden comprender y controlar mejor sus emociones negativas. Su empatía y comportamiento prosocial se ve aumentado en esta etapa.

Las niñas tienen una mayor disposición que los niños a manifestar tristeza o dolor y tienden más a esperar respaldo emocional. Los niños pequeños ya son capaces de demostrar empatía, es decir, comprender lo que la otra persona está sintiendo, pero ya en esta etapa este comportamiento se ve más acentuado, siendo una señal de adaptación positiva.

Al pasar más tiempo en la escuela, lejos de su hogar, se vuelven menos cercanos a sus padres (Hofferth, 1998). Sin embargo, el hogar y las personas que viven ahí siguen siendo una parte importante en la vida del niño.

3.4 Desarrollo cognitivo

Piaget menciona que aproximadamente a los 7 años es cuando los niños entran en la etapa de operaciones concretas. Es cuando pueden utilizar las reflexiones mentales para la solución de problemas reales. Aunque tienen la capacidad para pensar lógicamente y tener en cuenta muchos aspectos de la realidad, aún están limitados a pensar acerca de las situaciones reales en el aquí y el ahora (Papalia, 1993).

Los niños pueden realizar muchas tareas a un nivel muy superior del correspondiente a la etapa preoperacional, comprenden mejor conceptos espaciales, de la causalidad, de la categorización, de la conservación y del número.

Un niño de 6 o 7 años puede reconocer el camino a casa ya que en esta etapa de operaciones concretas comprende mejor las relaciones espaciales. Ya tienen una idea más clara de la distancia y el tiempo que tardarían en recorrerla; así mismo pueden recordar las señales y la ruta a lo largo del camino.

El juicio de la causa y el efecto mejora durante la niñez intermedia, en esta etapa comprenden mejor la influencia de los atributos físicos antes de reconocer la influencia de los factores espaciales.

En la siguiente tabla (Shaffer, 2007) se ilustra el pensamiento durante la etapa de las operaciones concretas:

Concepto	Pensamiento de las operaciones concretas
Egocentrismo	Los niños pueden reaccionar de modo egocéntrico pero ya se dan más cuenta de que la gente no comparte su punto de vista.

Animismo	Conocen mejor las bases biológicas de la vida y no atribuyen cualidades vitales a seres inanimados.
Causalidad	Conocen mejor los principios causales.
Pensamiento ligado a la percepción	Prescinden de apariencias engañosas y se fijan en un aspecto de la situación al buscar respuesta a un problema.
Reversibilidad / irreversibilidad	Pueden negar mentalmente los cambios presenciados, hacer comparaciones y reflexionar sobre cómo los cambios alteran una situación.
Desempeño en las pruebas piagetianas del razonamiento lógico	Aplican el principio de conservación debido a su decreciente egocentrismo y a la adquisición de operaciones cognitivas reversibles. Clasifican sin error los objetos en varias dimensiones y los ordenan en dimensiones cuantitativas. Fundamentan sus conclusiones en la lógica más que en su apariencia.

3.5 Proceso de lenguaje

Durante la niñez media se perfeccionan más las habilidades del lenguaje tanto oral como escrito. Al expandir su vocabulario, el niño domina cada vez más las estructuras gramaticales,

A diferencia del niño preescolar, que sólo se concentra en aprender a producir comprender el lenguaje hablado, el niño en edad escolar aprende a leer y a escribir, por lo que la alfabetización llega a tener un mayor impacto en el desarrollo del

lenguaje. La lectura comprende el aprendizaje de la fonética y la forma de decodificar el alfabeto; la escritura incluye mejorar las habilidades motoras finas para el trazo de las letras. Por lo que ambas son modalidades de la comunicación simbólica, abarcando también la atención, la percepción y la memoria (Craig, 1999). Es, por medio de esta comunicación simbólica, que el niño aprende a relacionar sus pensamientos y sentimientos con el mundo exterior.

El aprendizaje del lenguaje oral y el escrito están interrelacionados, esto da origen al método de *lenguaje total* en la lectoescritura (Fields y Spanglier, 1995). La adquisición de las habilidades de lectura y escritura durante esta etapa del desarrollo es un proceso complejo y multidimensional surgiendo dentro de un contexto sociocultural. El niño adquiere los elementos básicos interactuando con sus padres, hermanos, profesores y compañeros.

Las interacciones sociales sientan las bases para la alfabetización de manera más decisiva que el simple hecho de dominar unidades del lenguaje escrito.

3.6 Aprendizaje y pensamiento en la escuela

Al ingresar a la escuela, el niño se va distanciando de los padres, por lo que se vuelven más independientes, se resiste a aceptar los horarios para acostarse o levantarse. Debe aprender a confiar en adultos desconocidos para él.

La escuela influye en el desarrollo sano del niño. En ésta los niños prueban sus competencias intelectuales, físicas, sociales y emocionales para averiguar si pueden cumplir con las exigencias que les imponen sus padres y sus profesores. Además adquieren confianza en su capacidad para establecer buenas relaciones con sus compañeros.

El éxito del niño dependerá de su ambiente familiar, del ambiente escolar y de su propia individualidad. La experiencia del primer grado establece la base para toda la

trayectoria escolar del niño. Así mismo, influyen muchos factores para el éxito y el buen aprovechamiento escolar: enfermedades, alimentación, preocupaciones por problemas familiares y baja autoestima.

Nelly (1972) expone que al estar en la escuela, el infante va a adquirir un conocimiento e independencia de la madre ya que ha roto ese lazo y es capaz de hacer cosas por sí mismo.

A partir de los nueve años es más responsable, se encuentra muy atareado con sus ocupaciones, es activo y tiene muchos intereses; quiere tener éxito en todo lo que realice. Espera obtener recompensas por su trabajo, exigiéndose mucho a sí mismo.

3.7 Autoconcepto

Otro punto según Craig (1999) es el autoconcepto que resulta de gran utilidad para entender el desarrollo durante la niñez media, pues interactúa con la personalidad y la conducta social, ya que el niño se forma una imagen cada vez más estable de sí mismo, y su autoconcepto se vuelve más realista. Conoce mejor sus habilidades y esto le ayuda para organizar mejor su comportamiento. También se forma imágenes complejas de sus características físicas, intelectuales y de personalidad al igual que las características de los otros.

Esto le permite entrar en cognición social que es un elemento indispensable, ya que el pensamiento, el conocimiento y la comprensión hacen que logre interactuar en el medio.

Freud describe a la niñez media como un periodo de latencia en que los niños pueden canalizar su energía emocional hacia las relaciones con los compañeros, a actividades creativas y al aprendizaje de las funciones que prescribe la cultura en la escuela y en la comunidad.

En cambio Erickson propuso que lo esencial en esta etapa es el conflicto de laboriosidad frente a la inferioridad, en el cual gran parte de la energía y el tiempo del niño se centran en adquirir nuevos conocimientos y habilidades. El niño puede ahora canalizar mejor su energía al aprendizaje, a la solución de problemas, al logro.

Cuando tiene éxito en la escuela, incorpora su autoimagen al sentido de laboriosidad: se da cuenta que el esfuerzo produce resultados y sigue avanzando en el dominio del medio ambiente, por el contrario el niño que no consigue el dominio académico empieza a sentirse inferior frente a sus compañeros.

Este sentimiento de inferioridad puede formar parte de su personalidad durante toda la vida. Sin embargo no tener éxito en el trabajo escolar puede compensarlo en el alcance de otras actividades como pueden ser los deportes, la música o el arte.

3.8 Crianza óptima

Dentro del desarrollo de la niñez, es importante hacer referencia a los estilos de crianza, ya que pueden relacionarse con la generación de la ansiedad. Un ejemplo de esto podría ser el castigo, el perfeccionismo, la falta de límites, etc.

El concepto que Lamb (y otros 1992) maneja de crianza óptima, menciona que su principal meta es el aumento de la conducta autorregulada, en esencia la capacidad del niño, para controlar y dirigir su comportamiento y cumplir las exigencias que le imponen los padres y otras personas. Los métodos autoritativos de disciplina son más eficaces que otros para conseguir la autorregulación. Pues cuando un progenitor recurre al razonamiento y a sugerencias verbales, el niño suele negociar más que reaccionar con rebeldía.

Debe haber un equilibrio en afecto y nutrición paterna, establecimiento de límites, cuidado y entrenamiento infantil, razonamiento en encuentros disciplinarios,

modelamiento, asignación de responsabilidades, que son los elementos que componen la formación de la personalidad prosocial (Berryman, C. Julia, et al. 1994).

La filosofía de Diana Baumrind (1971) llama al equilibrio de estos elementos madre “**democrática**”. Ya que es la que intenta dirigir las actividades de su hijo de manera racional determinada por aspectos pertinentes a situaciones disciplinarias particulares. Así, la madre democrática ejerce un control firme en los aspectos en los que ella y el niño discrepan en puntos de vista, pero no lo reprime con restricciones. Por lo que con esto reconoce sus propios derechos como una persona adulta, pero también los intereses y la forma de ser del niño.

Baumrind también reconoce otros estilos a parte del “democrático”, que son desviaciones de este ideal. Estos estilos son los extremos, por un lado está el **autoritario** y por otro, el estilo demasiado **permisivo o laxo**.

El progenitor autoritario, valora el control y la obediencia incuestionable. Intenta hacer que su hijo se ajuste a la conducta estándar y los castigan arbitrariamente y enérgicamente cuando no la respeta. Los padres se limitan a imponer su poder (Craig, 1999). Mientras que los progenitores permisivos emiten pocas órdenes y permiten que sus hijos regulen sus propias actividades hasta donde sea posible; cuando deben establecer reglas, explican las razones para ello; consultan con sus hijos las decisiones y rara vez los castigan; son cálidos, no controladores ni exigentes. A consecuencia de este estilo de crianza, los niños precolares suelen ser inmaduros, menos controlados y perseverantes.

Eleanor Maccoby y John Martin (1983) agregaron un cuarto estilo de progenitores: negligentes o no involucrados. A los que describen como enfocados en sus propias necesidades más que en las del niño debido al estrés o a la depresión.

Lo mencionado anteriormente da una mejor referencia de cómo es el niño en la edad escolar y los estilos de crianza que sus padres pueden asumir.

CAPÍTULO IV
ESCALA DE ANSIEDAD MANIFIESTA
EN NIÑOS – REVISADA
(CMAS – R)

CMAS – R

(ESCALA DE ANSIEDAD MANIFIESTA EN NIÑOS (REVISADA))

4.1 Ficha técnica

Nombre original: Revised Children's Manifest Anxiety Scale (RCMAS).

Nombre en la adaptación: Escala de ansiedad manifiesta en niños (revisada) CMAS-R.

Autor: Cecil R. Reynolds y Bert O. Richmond.

Administración: individual y colectiva.

Duración: variable, entre 15 y 20 minutos.

Aplicación: niños y adolescentes de 6 a 19 años de edad.

A continuación será descrita la Escala de Ansiedad CMAS-R que fue empleada en el presente estudio, para un mayor conocimiento de la misma.

4.2 Fundamento y descripción de la escala de ansiedad manifiesta en niños (revisada)

La escala de ansiedad manifiesta (MAS) surge a partir de reactivos seleccionados del Inventario multifásico de la personalidad Minnesota (MMPI; Hathaway&McKinley, 1942) como un esfuerzo para derivar una medida objetiva e independiente de la ansiedad. Con esto Taylor (1951) propone su teoría de que la ansiedad manifiesta era una medida de la pulsión, y los que tuvieran mayor ansiedad lograrían medidas más altas que aquellos que informan tener menos ansiedad. Posteriormente surge una versión de esta escala llamada Escala de ansiedad manifiesta en niños (CMAS), utilizando los mismos reactivos que la MAS pero utilizando palabras más apropiadas para los niños.

La CMAS fue muy útil para identificar el grado y la naturaleza específica de la ansiedad experimentada por niños.

La versión revisada de la escala se desarrolló en 1978 debido a algunos problemas con los reactivos, ya que los maestros protestaron de que algunas palabras eran muy difíciles y que la CMAS no valoraba ciertas áreas de la ansiedad.

Los exámenes son una fuente común de ansiedad en los niños, así como su progreso académico. Otras causas comunes de ansiedad en niños son las relaciones con los compañeros y con la familia. El niño no suele reconocer ni el grado de ansiedad que experimenta ni los antecedentes de la misma.

Esta prueba resulta útil como parte de la evaluación de la personalidad de los niños ya que proporciona una puntuación total de ansiedad, una escala de **Mentira**, al igual que escalas factoriales individuales para subcomponentes de ansiedad.

La CMAS-R, subtitulada “Lo que pienso y lo que siento”, consta de 37 reactivos y valora el nivel y naturaleza de la ansiedad en niños y adolescentes de 6 a 19 años de edad. Se puede aplicar de manera individual o grupal. El niño responde a cada afirmación encerrando en un círculo la respuesta “Sí” o “No”. La respuesta “Sí” indica que el reactivo está describiendo los sentimientos o acciones del niño, mientras que la respuesta “No” indica que el reactivo por lo general no lo está describiendo.

Las respuestas “Sí” se cuentan para determinar la puntuación de Ansiedad total. Además de la Ansiedad total, la CMAS-R tiene cuatro subescalas más:

- ansiedad fisiológica (I)
- inquietud / hipersensibilidad (II)
- preocupaciones sociales (III)
- mentira (M)

Las puntuaciones elevadas pueden ser indicadores de alto nivel de ansiedad o mentira en esa subescala.

Una limitación de esta prueba reside en la capacidad del niño para entender el propósito de ésta, las puntuaciones pueden distorsionarse si el niño busca deliberadamente engañar, buscando de manera menos consciente dar una imagen muy positiva de sí mismo. Otra de las limitaciones de esta prueba es una puntuación muy baja en Ansiedad total, ya que puede poner en duda la buena voluntad del niño para dar información de manera exacta en este instrumento.

4.3 Material para la aplicación

El instrumento consta del siguiente material:

- Ejemplar de la prueba
- Hoja de cuestionario
- Plantilla de calificación
- Lápiz
- Goma

4.4 Normas de la aplicación

Se reparten las hojas del cuestionario a cada uno de los niños y se procede a llenar los datos que se requieren: nombre, fecha, edad, sexo, grado y escuela; haciendo énfasis en la edad y el sexo del niño para su correcta calificación y cumplir con los objetivos de la investigación.

Las instrucciones para el niño están impresas en la parte frontal del cuestionario, en el cual se le pide que responda a las oraciones que dicen “cómo piensan y sienten algunas personas” encerrando con un círculo la palabra ‘Sí’ o la palabra ‘No’.

Las instrucciones también dictan: “No hay respuestas correctas ni incorrectas. Sólo tú puedes decirnos cómo piensas y sientes respecto a ti mismo”. De esta manera queda más claro el objetivo de esta prueba.

Para la aplicación en grupo (como en este caso), el examinador debe leer estas instrucciones en voz alta mientras los niños leen en silencio, para facilitar la comprensión de la tarea por parte de los mismos. Si se da el caso de que un niño no comprenda el significado de alguna, se le dará un sinónimo o se le explica brevemente pero sin ejemplos, sólo como último recurso.

Se debe aclarar al niño que sólo marque una de las dos opciones de respuesta, ya que si marcara las dos la prueba perdería su validez.

Una vez finalizada la prueba se recoge la hoja del cuestionario y se procede a la calificación de la misma.

4.5 Normas de calificación

Para calificar la CMAS-R se coloca la plantilla de calificación sobre la hoja del cuestionario, haciendo coincidir perfectamente la columna de cada subescala con la columna de respuestas.

Se cuentan las respuestas marcadas con “SÍ” que coincidan con cada cuadro de las subescalas y se anotan las cantidades en la tabla de la parte posterior de la hoja del cuestionario. Con esto tendremos las puntuaciones crudas de nuestra CMAS-R.

4.6 Normas para la interpretación

Las puntuaciones crudas de Ansiedad total pueden variar de 0 a 28. Una vez obtenidas las puntuaciones directas en la CMAS-R, se procede a la conversión de percentiles y puntuaciones T.

Las subescalas de la CMAS-R se pueden utilizar para obtener más información sobre la naturaleza de la ansiedad del niño. En la subescala de **ansiedad fisiológica** se aprecian los niveles de las manifestaciones físicas de la ansiedad, por lo que una puntuación alta sugiere que el niño tiene cierta clase de respuestas fisiológicas que se experimentan con la ansiedad.

La subescala de **inquietud / hipersensibilidad** tiene reactivos en los que se sugiere que la persona es miedosa, nerviosa o hipersensible a presiones ambientales. Las puntuaciones altas pueden sugerir a un niño que internaliza gran parte de la ansiedad experimentada y por lo tanto se agobia al tratar de liberar esta ansiedad.

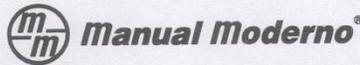
La tercera subescala, preocupaciones sociales / concentración, maneja reactivos en los que se expresa cierta dificultad en la concentración. Los niños que obtienen una calificación alta pueden sentir algo de ansiedad por no ser capaces de vivir de acuerdo con las expectativas de otros individuos significativos en sus vidas.

La subescala de mentira tiene una calificación que va de 0 a 9; si se presenta una puntuación alta, es decir, puntuación estándar de >13 , puede ser indicio de un autoinforme impreciso, lo que significa que la intención del niño es de proporcionar información falsa para el examinador. En algunos casos, la calificación alta en esta subescala expresa una necesidad excesiva de deseabilidad o aceptación social.

Las puntuaciones se obtienen con las tablas indicadas en el manual, divididas por sexo y edad. Para los sujetos de esta investigación se utilizaron las tablas de 7, 8 y 9 años en ambos sexos, utilizándose los percentiles para la elaboración de las tablas y así obtener los resultados.

LO QUE PIENSO Y SIENTO (CMAS-R)

Cecil R. Reynolds, PhD y Bert O. Richmond, EdD



Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V. Editorial El Manual Moderno, (Colombia), Ltda
Av. Sonora 206 - 201 Col. Hipódromo, C.P. 06100 México, D.F. Carrera 12-A No. 79-0305 Bogotá, DC

Nombre: _____ Fecha: _____

Edad: ____ Sexo (encierre uno dentro de un círculo): Femenino (niña) Masculino (niño) Grado: ____

Escuela: _____ Nombre de la maestra (opcional): _____

INSTRUCCIONES

Aquí hay varias oraciones que dicen cómo piensan y sienten algunas personas acerca de ellas mismas. Lee con cuidado cada oración. Encierra en un círculo la palabra “**Si**” si piensas que así eres. Si piensas que no tiene ninguna relación contigo encierra en un círculo la palabra “**No**”. Contesta todas las preguntas aunque en algunas sea difícil tomar una decisión. No marques “**Si**” y “**No**” en la misma pregunta.

No hay respuestas correctas ni incorrectas. Sólo tú puedes decirnos cómo piensas y sientes respecto a ti mismo. Recuerda, después de que leas cada oración, pregúntate “¿Así soy yo?” Si es así, encierra en un círculo “**Si**”. Si no es así, marca “**No**”.

	Puntuación natural	Percentil	Puntuación T o puntuación escalar
Total:	_____	_____	_____
I:	_____	_____	_____
II:	_____	_____	_____
III:	_____	_____	_____
M:	_____	_____	_____

Copyright © 1985 por WESTERN PSYCHOLOGICAL SERVICES
Traducido y reimpreso con autorización. © 1997 por EDITORIAL EL MANUAL MODERNO, S.A. DE C.V.
Av. Sonora núm. 206; Col. Hipódromo; 06100; México, D.F. Prohibida su reproducción parcial o total.

MP
47-2

Nota: Este material está impreso en ROJO Y NEGRO.
No lo acepte si está en un solo color.



0107

1. Me cuesta trabajo tomar decisiones	Sí	No
2. Me pongo nervioso(a) cuando las cosas no me salen como quiero	Sí	No
3. Parece que las cosas son más fáciles para los demás que para mí	Sí	No
4. Todas las personas que conozco me caen bien	Sí	No
5. Muchas veces siento que me falta el aire	Sí	No
6. Casi todo el tiempo estoy preocupado(a)	Sí	No
7. Muchas cosas me dan miedo	Sí	No
8. Siempre soy amable	Sí	No
9. Me enojo con mucha facilidad	Sí	No
10. Me preocupa lo que mis papás me vayan a decir	Sí	No
11. Siento que a los demás no les gusta cómo hago las cosas	Sí	No
12. Siempre me porto bien	Sí	No
13. En las noches, me cuesta trabajo quedarme dormido(a)	Sí	No
14. Me preocupa lo que la gente piense de mí	Sí	No
15. Me siento solo(a) aunque esté acompañado(a)	Sí	No
16. Siempre soy bueno(a)	Sí	No
17. Muchas veces siento asco o náuseas	Sí	No
18. Soy muy sentimental	Sí	No
19. Me sudan las manos	Sí	No
20. Siempre soy agradable con todos	Sí	No
21. Me canso mucho	Sí	No
22. Me preocupa el futuro	Sí	No
23. Los demás son más felices que yo	Sí	No
24. Siempre digo la verdad	Sí	No
25. Tengo pesadillas	Sí	No
26. Me siento muy mal cuando se enojan conmigo	Sí	No
27. Siento que alguien me va a decir que hago las cosas mal	Sí	No
28. Nunca me enojo	Sí	No
29. Algunas veces me despierto asustado(a)	Sí	No
30. Me siento preocupado(a) cuando me voy a dormir	Sí	No
31. Me cuesta trabajo concentrarme en mis tareas escolares	Sí	No
32. Nunca digo cosas que no debo decir	Sí	No
33. Me muevo mucho en mi asiento	Sí	No
34. Soy muy nervioso(a)	Sí	No
35. Muchas personas están contra mí	Sí	No
36. Nunca digo mentiras	Sí	No
37. Muchas veces me preocupa que algo malo me pase	Sí	No

CAPÍTULO V

METODOLOGÍA

METODOLOGÍA

En el presente capítulo se abordarán el objetivo y las hipótesis propuestas, la definición de variables, la situación de estudio, los instrumentos utilizados y los procedimientos llevados a cabo en el proceso de investigación.

5.1 Objetivo general

- Identificar si existe relación entre la ansiedad y el rendimiento académico en niños de 7 a 9 años de edad.

5.2 Tipo de diseño

La presente investigación se realizó bajo un diseño cuantitativo no experimental o ex post-facto, correlacional y transeccional, ya que se realizó una sola aplicación de la prueba a un grupo sin manipulación de variables, en un momento determinado (Hernández, 1991).

5.3 Variables

- Variable independiente: rendimiento académico

Definición conceptual: Capacidad respondiente del alumno frente a estímulos educativos (Pizarro, 1998).

Definición operacional: El rendimiento académico se toma en cuenta conforme a la calificación obtenida a lo largo del curso, así se establece, 6 - 7 para bajo rendimiento y 9 - 10 para alto rendimiento.

- Variable dependiente: ansiedad

Definición conceptual: Spielberger(1972) describe la ansiedad como una reacción emocional evocada cuando el sujeto percibe una situación específica como amenazante, sin importar si existe algún peligro presente.

Definición operacional: La ansiedad se medirá a través de la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños (Revisada) que incluye las siguientes subescalas:

- Ansiedad fisiológica
- Inquietud / hipersensibilidad
- Preocupaciones sociales / concentración
- Mentira

5.4 Hipótesis

- Hi – existen diferencias significativas en el nivel de ansiedad que presentan niños de 7 a 9 años que cursan el segundo año de primaria, con respecto al rendimiento académico que muestran.
- Ho – no existe diferencia significativa en el nivel de ansiedad que presentan los niños de 7 a 9 años que cursan el segundo año de primaria, con respecto al rendimiento académico que muestran.

5.5 Población

La población estudiada fueron 58 niños de segundo año de primaria inscritos en una escuela privada, con un nivel socioeconómico alto, de los cuales 21 presentan bajo rendimiento, 17 presentan alto rendimiento y 20 pertenecen al grupo promedio.

5.6 Procedimiento

Para la aplicación de la prueba se solicitó previamente el permiso a las autoridades de la institución educativa. Autorizada la aplicación se procedió a la elección del grupo, la cual se hizo tomando en cuenta la disponibilidad de horario del mismo.

El lugar en el que se llevó a cabo la aplicación es un salón de clases de aproximadamente 6 metros de ancho por 7 metros de largo. El salón cuenta con un pizarrón desplegable, 10 mesas acomodadas en par, 20 sillas, un escritorio con silla, un proyector de acetatos, un librero asignado a la biblioteca de aula, un mueble con casillas para cada alumno y un estante para el material del salón.

La iluminación natural y ventilación son excelentes, además cuenta con luz de lámparas de balastra.

Se le pidió al grupo de niños que tomara asiento, se les repartió una hoja de respuestas a cada uno y se procedió a dar las indicaciones para que contestaran. Los niños se mostraron atentos y con la mayor disposición para contestar la hoja. Se leyeron las preguntas una por una, dándoles tiempo para que indicaran en su hoja de respuestas la que consideraran más adecuada. Se les indicó que circularan con lápiz la respuesta ubicada en el lado derecho de su hoja, ya fuera “Sí” o “no” a lo que mejor describiera su forma de pensar en ese momento.

Al finalizar la aplicación se recogieron las hojas y se procedió a la calificación de la prueba. La aplicación de la prueba tuvo una duración aproximada de 20 minutos.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS

RESULTADOS

Con la finalidad de comprobar las hipótesis planteadas, se aplicó la prueba estadística t de Student para identificar si existía alguna diferencia en cuanto al nivel de ansiedad que presentan niños de segundo grado, con diferente nivel de rendimiento académico.

El programa SPSS permitió obtener los siguientes datos, a partir de la aplicación de la fórmula:

$$t = \frac{X_1 - X_2}{\frac{s}{\sqrt{N - 1}}}$$

	Rendimiento	N	Media	Desviación estándar	T
Anstotal	1 bajo	21	46.67	29.102	.716
	2 alto	17	39.88	29.008	.716
I (ansiedad fisiológica)	1 bajo	21	42.24	31.316	.569
	2 alto	17	36.88	25.458	.582
II (inquietud / hipersensibilidad)	1 bajo	21	55.29	23.508	-.360
	2 alto	17	58.24	27.054	-.354
III (preocupaciones sociales)	1 bajo	21	45.33	31.753	1.255
	2 alto	17	33.71	23.558	1.301
Mentira	1 bajo	21	34.90	30.938	-.420
	2 alto	17	39.18	31.477	-.419
Sexo	1	21	1.43	.507	.102
	2	17	1.41	.507	.102

Tomando como referencia el 90% de confiabilidad en la t de tablas (Spiegel, Stephens, 2009) y teniendo en cuenta los grados de libertad, las hipótesis quedan de la siguiente manera:

$$gl = N - 2$$

$$gl = 38 - 2$$

$$gl = 36$$

Variable 1 (ansiedad total)

$T_c < T_t$ - se acepta H_0

$$.716 < 1.30$$

Por lo tanto:

H_0 = se acepta

H_1 = se rechaza

Variable 2 (subescala de ansiedad fisiológica)

$T_c < T_t$ - se acepta H_0

$$.582 < 1.30$$

Por lo tanto:

H_0 = se acepta

H_1 = se rechaza

Variable 3 (subescala de inquietud / hipersensibilidad)

$T_c < T_t$ - se acepta H_0

$$.360 < 1.30$$

Por lo tanto:

Ho = se acepta

Hi = se rechaza

Variable 4 (subescala de preocupaciones sociales / concentración)

$T_c > T_t$ - se rechaza Ho

$1.301 > 1.30$

Por lo tanto:

Ho = se rechaza

Hi= se acepta

Variable 5 (subescala de mentira)

$T_c < T_t$ - se acepta Ho

$.420 < 1.30$

Por lo tanto:

Ho = se acepta

Hi = se rechaza

En la tabla se aprecia una diferencia en los datos arrojados en cada una de las variables (subescalas), sin embargo esta diferencia no resulta significativa estadísticamente para las subescalas de ansiedad total, ansiedad fisiológica, inquietud / hipersensibilidad y mentira.

El puntaje con una pequeña diferencia en la primera subescala, sugiere que las manifestaciones fisiológicas de la ansiedad no se hacen notoriamente presentes o el niño no tiene conciencia de ello, particularmente en los niños ubicados en el grupo de

alto rendimiento; pudiendo concluir que los niveles de ansiedad presentados son los adecuados para motivar el rendimiento que los niños requieren en la escuela. Sin embargo, la diferencia de los puntajes en la subescala de inquietud / hipersensibilidad afecta más al grupo ubicado en bajo rendimiento, indicando que hay manifestación de ansiedad en cuanto al miedo o inquietud ante la perspectiva de una “evaluación”.

En la subescala de las preocupaciones sociales sí se mostraron diferencias significativas, lo que puede atribuirse quizá a que los niños con alto rendimiento sienten ansiedad por no ser capaces de vivir de acuerdo con las expectativas de otros individuos que son significativos en su vida, quizá se preocupan por no sentirse efectivos o tan buenos como otros, generándoles ansiedad, esto puede ser a su vez un factor influyente en su concentración en tareas académicas o de otro tipo. Este nivel de ansiedad es el que les permite plantearse metas y llevar a cabo sus logros.

En cuanto a la subescala de mentira no se presenta un alto puntaje que indique que hay un serio problema en esta área. La diferencia existente entre los puntajes afecta más al grupo de alto rendimiento escolar, lo que podría interpretarse como un deseo inconsciente de los niños por ser mejores, destacar lo más posible de los demás y ser el estudiante perfecto que el profesor, los padres o la institución exigen que sean. Aunque los puntajes resultaran altos en esta subescala, se debe tomar en cuenta la edad de los niños para una interpretación más acertada en la misma ya que, como lo mencionan Reynolds y Richmond (1997), existe la tendencia de que los niños más pequeños obtengan una puntuación mayor.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados arrojados en esta investigación se puede llegar a la conclusión de que prácticamente no existe relación entre el nivel de ansiedad global que presentaron niños de segundo grado de primaria con respecto a su rendimiento académico.

La única escala en la que se encontraron diferencias significativas fue la de concentración y preocupaciones sociales, en la que los niños de alto rendimiento mostraron niveles más elevados, lo que puede ser atribuido, a que las expectativas de logro son más elevadas en este grupo, a que para ellos resulta fundamental dar una imagen positiva a los demás, por lo que ello puede generarles mayores niveles de ansiedad

Cabe indicar que al comparar al grupo de sujetos que presentan alto rendimiento con respecto a los que presentan bajo rendimiento, se encontró en términos generales, que ambos muestran niveles medios de ansiedad

Ello puede ser un indicador de que ante la aplicación de lo que los niños consideran una prueba, se presenta cierto nivel de ansiedad, ya que aunque no se les expresó que fueran a ser evaluados, fue significativo para ellos el hecho de enfrentarse a un cuestionario.

En este sentido, al ser el grupo ubicado como alto rendimiento el que presentó puntajes un tanto más elevados en sus niveles de ansiedad, se puede decir que ésta influye en la motivación que presentan para rendir mejor académicamente, es decir, que la ansiedad puede presentarse positivamente en este caso, actuando como un estímulo para los niños.

A fin de analizar porque los niveles de ansiedad en ambos grupos se encuentran en un nivel medio, pueden tomarse en cuenta algunos aspectos con respecto al grupo analizado y su entorno ya que, como se describe en el capítulo de metodología, el ambiente escolar influye, en este caso, positivamente para el rendimiento académico y el desarrollo integral de los niños. El aula en la que estudian los niños presenta las mejores condiciones para que presten toda la atención al profesor sin distractores ni incomodidades, como pudieran ser sillas incómodas, poca ventilación e iluminación. Se cuenta con la tecnología y el plan de estudios apropiado para su enseñanza a niños pequeños.

Además se cuenta con el profesorado seleccionado estrictamente para cada grupo de niños y al ser éstos, grupos pequeños, se brinda la atención requerida en el momento más adecuado a cada alumno. Lo que permite que los niños tengan el desempeño que tanto la institución como el medio requieren.

Se puede señalar como un factor poco significativo el hecho de que la escuela pertenece a una clase social alta, es decir, que si se tomara en cuenta el nivel socioeconómico de los padres para determinar si sus hijos presentan alto o bajo rendimiento a partir de esto, quedaría descartado este factor, ya que la preparación y nivel cultural de los padres no es obstáculo como se pensaría para una escuela de clase media a baja en la que esto es un freno que muchas veces tienen los alumnos de estas escuelas al tener poco o nulo apoyo por parte de sus padres (Jadue, 1996).

Por otro lado, el apoyo que reciben por parte del profesor compensa al escaso apoyo que probablemente tengan de sus padres, que por el hecho de ser una clase social alta, en ocasiones se encuentra ausente en la vida escolar del niño, pues delegan la responsabilidad al profesor que funge en estos casos como sustituto del padre. Aunque esto poco se ve, puesto que el aprendizaje que reciben estos niños desde sus primeros años escolares, los lleva a ser independientes y autosuficientes,

contando son una madurez emocional superior a lo pensado para niños de la misma edad en otro entorno social.

En resumen, estos niños se enfrentan a escasas situaciones dentro de la escuela en las que sus niveles de ansiedad suelen estar elevados, sin embargo, se tendría que estudiar cada caso para determinar si existe un nivel de ansiedad mayor en algún otro aspecto de su vida fuera del entorno escolar.

Una de las limitaciones que se presentan en este trabajo es que los resultados solo son aplicados al grupo de niños estudiado, es decir, los hallazgos no pueden ser generalizados a otras edades o niveles socioeconómicos,

Por otra parte, es importante reconocer que la prueba aplicada permitió conocer únicamente una parte de la manera de pensar y de sentir del niño en un momento específico, por lo que podría ser importante analizar a fondo cada caso en particular, a través de entrevistas y pruebas proyectivas, que quizá podrían proporcionar información más amplia

No obstante puede decirse que estos hallazgos también podrían ser de utilidad para trazar propuestas de intervención en aquellos niños que mostraron un mayor nivel de ansiedad

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, M.; Beltrán, J. *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Editorial Aljibe, 1998.
- Alanis Huerta, Antonio. *El saber hacer en la profesión docente: formación profesional en la práctica docente*. Trillas, México, 2001.
- Alcántar, E.; Villatoro, J.; Hernández, S.; Fleiz, C. *Relación entre rendimiento escolar y autoestima en adolescentes*. La psicología social en México. 1998.
- Andión; Asensio; Beltrán J. A. *Enciclopedia de pedagogía*, Tomo V. Espasa Universidad Camilo José Cela. Madrid, 2002.
- Aray, J. *El examen, la neurosis de examen y el examen como factor neurotizante*. En: Díaz Barriga, Angel. *El examen: textos para su historia y debate*. México, UNAM: Plaza y Valdéz, 2000. 329 p.
- Barriga Hernández, Laura. *La influencia de la capacidad intelectual en el rendimiento académico de los alumnos de preescolar*. Universidad Nacional Autónoma de México. Tesis licenciatura Pedagogía. 2011.
- Berryman, Julia C. *Psicología del Desarrollo*. Editorial El Manual Moderno. México, D.F. 1994.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean – Claude. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara, México. 1998.

- Bricklin y Bricklin. *Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar*. México: Editorial Pax, 1975.
- Broc Cavero, Miguel Ángel. *Rendimiento académico y autoconcepto en niños de educación infantil y primaria*. Revista de educación. 1994.no. 303 (ene.-abr.)
- Broman, S.; Bien, E.; *Low achieving children. The first seven year*. Hillsdale, M. J. 1985, Lawrence Erlbaum.
- Callejas Pérez, Fransilvania. *El rendimiento académico y su relación con variables psicosociales*. Tesis de Psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. México, 2010.
- Cano Gómez, Jessica; Rivera Meneses Gisela. *Diferencia de ansiedad en niños con maltrato físico del DIF y niños sin diagnóstico de maltrato*. Tesis licenciatura Psicología. México, 2007, 141 p.
- Castejón Costa, Juan Luis; Navas, Leandro. *Determinantes del rendimiento académico en la enseñanza secundaria. Un modelo causal. Análisis y modificación de la conducta*. 1992,49, no. 1, ene.
- Castro, J.; García, J.; Arias, M.; Barrientos, M.; Pérez, M. *La valoración que los estudiantes hacen de su rendimiento académico*. Revista de ciencias de la educación. 1997.No. 223, jul.-sept
- Clay, H. *Introducción a la psicología social*. Cuarta reimpresión, Trillas, México, 1982.
- Craig, J. G. *Desarrollo Psicológico*. 8ª. Traductor José Carmen Pecina Hernández. Pearson Educación; México. 2001, 696 p.

- Delval, Juan. *El desarrollo humano*. Siglo veintiuno editores, S.A. de C.V. 10ª. 2000.
- Díaz, A. *El examen: textos para su historia y debate*. UNAM, México, 1993.
- Earl V., Pullias; James Douglas Young. *El maestro ideal*. Editorial Pax–México, 1980, 305 p.
- Earl W. Harmer. *La práctica de la enseñanza*. Editorial Kapelusz, Argentina. 1970, 143 p.
- Echeburúa Odriozola, Enrique. *Trastornos de ansiedad en la infancia*. Pirámide; Barcelona (España). 1997, 104 p.
- Feldman, Robert S. *Desarrollo psicológico*. Pearson Educación. México. 2007, 773 p.
- Galino Carrillo, Ángeles et al. *Personalización educativa: Génesis y estado actual*. Ediciones Rialp, 1981.
- García Hoz, Víctor. *Normas elementales de pedagogía empírica*. Quinta edición, Madrid, 1965. Citado en Contreras Duarte Lilia. *Rasgos de personalidad detectados por el M.M.P.I.-A y el rendimiento escolar en adolescentes de preparatoria*. Tesis licenciatura Psicología. México, 2009, 112 p.
- Glasser, W. *Escuela sin fronteras*. Pax – México, 1985.
- González, M.;Touron, J. *Autoconcepto y rendimiento escolar*. España: EUNSA, 1994.

- Goring, Paul A. *Manual de mediciones y evaluación del rendimiento en los estudios*. Editorial Kapelusz, 1971, Buenos Aires. 203p.
- Hernández, R. *Metodología de la investigación*. 2da. Edición. México, McGraw – Hill, 1991.
- Herrera, P. *La familia funcional y disfuncional, un indicador de salud*. Rev. Cubana MED gen Integr 1997.
- Jadue, G. *Características familiares de los hogares pobres que contribuyen al bajo rendimiento o al fracaso escolar de los niños*. Revista de psicología. Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú 1996 Vol. XIV 1.
- Jadue, G. *Efectos de un trabajo con madres de bajo nivel socioeconómico y cultural en el rendimiento escolar de sus hijos*. Boletín de Investigación Educacional. Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile 1996 Vol. 11.
- Lemus, Luis Arturo. *Evaluación del rendimiento escolar*. Editorial Kapelusz, 1974, 349 p.
- López, E.; Villatoro, J.; Medina – Mora, E.; Juárez, F. *Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes mexicanos*. Revista mexicana de psicología. 1996.
- Majluf, A. *Marginalidad, inteligencia y rendimiento escolar*. Brandon Enterprise, Lima, 1993.
- Navas, L.; Sampascual, G.; Castejón, J. *Las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico*. Revista de psicología general y aplicada. 1991.

- Ornelas, Carlos. *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México. CIDE, NF, CFE, 2000.
- Papalia, E. D. *Desarrollo humano* 8ª. Traductor Ona Jurksaitis Lukauskis: Md. Mc. Graw Hill. Bogotá (Colombia). 1993, 138 p.
- Piña, Juan Ignacio. *Ensayo sobre la historia de la tesis*. En: Zacatecas y Guadalupe, catálogo de tesis de instituciones de educación media superior y superior: con un ensayo sobre la historia de la tesis. Zacatecas, 2000
- Pizarro, R.; Clark, S. *Currículo del hogar y aprendizaje educativos. Interacción versus estatus*. Revista de Psicología de la Universidad de Chile. 1998.
- Puyuelo, Remy. *La ansiedad infantil: un difícil bienestar*. Ed. Herder. 1984, 212 p.
- Raya Hernández, Araceli. *Ansiedad y rendimiento académico, un enfoque biopsicosocial*. Tesis Licenciatura Psicología – UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala. México, 2000, 56 p.
- Reynolds, Cecil R.; Richmond, Bert O. *Escala De Ansiedad Manifiesta En Niños (Revisada) (CMAS-R)*. Editorial El Manual Moderno, 1985. 147 p.
- Rojas E. *La ansiedad. Temas de hoy*. Madrid (España). 1998, 227 p.
- Ségure, T.; Solar, M.; Riquelme, G. *Características psicosociales de alumnos de educación media en la VIII región y su incidencia en el rendimiento académico*. PAIDEIA. 1994.
- Shaffer, David R.; Kipp, Katherine. *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. 7ª edición. Ed. Thomson, 2007, 661 p.

- Sierra, Juan Carlos; Ortega, Virgilio; Zubedait, Ihab. *Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar*. 2003 Revista Mal – estar E subjetividad, marzo, año/vol. 3, número 001 pp. 10-59.
- Spiegel Murray, R.; Stephens, Larry J. *Estadística serie Schaum*. 4° edición. Ed. McGraw – Hill, 2009.
- Spielberger, C. D. *Tensión y ansiedad*. Harper&Raw Latinoamericana; México. 1979, 127 p.
- Suárez, J.; González, R. *Un modelo explicativo de las influencias de las orientaciones de meta sobre la autorregulación del aprendizaje*. Revista de investigación educativa. 2001.
- Torres, EK. *Ansiedad en las niñas con calificaciones de 9 y 10*. Centro Cultural Justo Sierra. Tesis licenciatura Psicología. México, 2003, 104 p. Citado en Cano (2007).
- Torres Santomé, Jurjo. *El currículum oculto*. Morata, Madrid, 1998.
- Tucker, Nicholas. *Qué es un niño*. Ediciones Morata S.A. Mejía Lequerica 1979, 175 p.
- W. Ray, Crozier et al. *Diferencias individuales en el aprendizaje: personalidad y rendimiento*. Nancea, 2001.
- Warren, H. *Diccionario de Psicología. Fondo de cultura económica*. 1996. Citado en González, Mariana Guadalupe; Martínez, Maria Elena. *Ambiente escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnos de quinto grado de primaria*. Tesis de licenciatura en psicología educativa. México. 2003.

- Woolfolk, Anita. *Psicología educativa*. Pearson Educación, 2006.
- Zuckerman, Marvin. *Emotions and Anxiety*. Hillsdale M. J., New York, 1973, 362 p.
- Coello, S. *La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa*. Enero de 1995. [En línea]. Disponible en: [//meltingpot.fortunecity.com/alberni/698/revista_docente/ii_iv/b9.html](http://meltingpot.fortunecity.com/alberni/698/revista_docente/ii_iv/b9.html)
- Cortese, A. *Cómo influyen mis emociones en el estudio y el aprendizaje*. 2004. [En línea]. Disponible en: www.inteligencia-emocional.org/ie_en_la_educaci3n/comoinfluyenmisemociones.htm
- De Giraldo, L.; Mera, R. *Clima social escolar: percepción del estudiante*. 2000. [En línea]. Disponible en: [//colombiamedica.univalle.edu.co/Vol31No!/clima.htm](http://colombiamedica.univalle.edu.co/Vol31No!/clima.htm).