



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES.

TRABAJO INTEGRADOR FINAL.

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD:

Rector Emérito: Dr. Roberto Kertész.

Rector: Mgter. Néstor Blanco.

AUTORIDADES DE LA CARRERA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y DE LA UNIDAD ACADÉMICA:

Decana: Lic. Beatriz Labrit.

Director: Mgter. Marcelo Godoy.

Tutora de contenido: Lic. Florencia Pérez Lugones.

Tutor metodológico: Lic. Edgardo Etchezahar.

***FACTORES PSICOLÓGICOS: MOTIVACIÓN Y ANSIEDAD, ASOCIADOS AL RENDIMIENTO ESCOLAR, EN NIÑOS DE DIEZ A DOCE AÑOS.**

*Lombardo, Mónica Andrea
Legajo: 15152*

Fecha de entrega: marzo de 2018

ÍNDICE.

- 1- Introducción _____ pág. 1
- 2- Marco Teórico _____ pág. 2
- 3- Antecedentes _____ pág. 12
- 4- Problema de Investigación _____ pág. 17
- 5- Objetivos _____ pág. 19
- 6- Método de Investigación _____ pág. 20
- 7- Resultados _____ pág. 23
- 8- Discusión _____ pág. 35
- 9- Conclusión final _____ pág. 42
- 10- Referencias Bibliográficas _____ pág. 46
- 11- Anexo _____ pág. 48

1-INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo describe algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. Analiza características del sistema escolar que pueden provocar o exacerbar la ansiedad en los estudiantes, lo que aumenta el número de alumnos en riesgo de bajo rendimiento y de fracaso en la escuela. Sostiene que las evaluaciones escolares, tal y como se presentan en la actualidad, deben ser revisadas y por el contrario, ser consideradas como una instancia más de aprendizaje, transformándose en una actividad constante y permanente, con el fin de disminuir la tensión emocional que provocan especialmente en el alumno ansioso.

Explica la gran importancia que se le da en el actual contexto escolar, a las calificaciones que los alumnos obtienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, indicando así que el rendimiento escolar es clave y marca la diferencia entre avanzar de curso o no, lo que se puede interpretar a lo largo de la vida de una persona como alcanzar el éxito o no hacerlo.

Analiza la relación existente entre la motivación y el aprendizaje, intentando encontrar una vinculación significativa con el rendimiento escolar en alumnos de escuela primaria.

Busca conocer los factores que influyen en la motivación para el aprendizaje, en el contexto escolar para conocer en detalle su incidencia en el mismo.

También busca estudiar la autoestima, como una actitud positiva de la persona hacia la acción, y al igual que la motivación, una autoestima alta, influye positivamente para alcanzar un alto rendimiento escolar.

Enuncia y explica por qué los alumnos que están motivados para aprender obtienen mejores resultados y logran alcanzar un buen rendimiento escolar.

2-MARCO TEÓRICO.

2.1 EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE.

La educación favorece la formación integral del ser humano y constituye el principal camino para la superación económica y social. Además, permite el desarrollo de capacidades y dominios para el desempeño en diversos aspectos de la vida diaria. Por esto, la escuela posee una gran responsabilidad al ser depositaria de las expectativas de la familia y del propio estudiante, en lo que respecta a la transmisión de conocimientos e intercambio de aprendizajes (Silas, 2008b). Sin embargo, en muchas ocasiones, estas expectativas no se cumplen. Los investigadores lo han atribuido a que distintos factores afectan el logro o rendimiento académico/escolar, como es el caso de los recursos con que las escuelas cuentan, el nivel socioeconómico y cultural, la formación de los docentes o diferentes factores psicológicos presentes en los niños como por ejemplo la motivación, la autoestima y la ansiedad, entre otros (Alaniz, 2009).

2.2 ESCUELA Y CONTEXTO ÁULICO.

Los docentes enfrentan hoy en día, uno de los más importantes desafíos asociados al proceso de enseñar y aprender en el contexto del aula, junto a sus alumnos: el atender a las distintas necesidades educativas de los estudiantes, transformando paulatinamente las escuelas, en ámbitos donde todos y cada uno de los alumnos tengan las mismas oportunidades y posibilidades de progresar y avanzar en sus aprendizajes, considerando sus características personales y sociales.

En las instituciones educativas, es de gran importancia la evaluación de los procesos de aprendizaje, la cual puede adoptar diversas modalidades. Independientemente del tipo de evaluación que se utilice, estas originan cierto grado de ansiedad e inquietud en algunos estudiantes, ya sean tanto de nivel primario como secundario, lo que provoca una baja del rendimiento en las calificaciones y resultados, de alumnos capaces de obtener excelente desempeño académicos o escolar. El éxito o fracaso escolar dependen, en gran medida, de

los resultados del estudiante en las evaluaciones, en desmedro del proceso continuo de aprendizaje que el alumno desarrolla durante el período escolar (Alonso Tapia, 1992).

En la escuela, circunstancias no fortuitas motivadas por una situación de riesgo o amenaza afectan al estudiante, contribuyendo al desarrollo de la ansiedad. Cabe destacar, que algunos alumnos pueden sentirse abrumados por las exigencias escolares impuestas sobre él. La competencia por las calificaciones, en un ambiente de presiones constantes, ante variadas propuestas y actividades, provoca ansiedad e inquietud. Expresa Alonso Tapia: *“El contexto cargado de evaluaciones intempestivas, tanto intelectuales como sociales que predomina en las escuelas es ansiógeno”*.

El aula es un contexto complejo, en el cual interactúan diversas variables que pueden llevar a una facilitación o a un incremento de la dificultad del proceso de aprendizaje de los alumnos. Debido a la complejidad del ser humano y de las interacciones humanas, la comprensión de parte de la realidad de la sala del aula es posible cuando se delimitan variables específicas como objeto de estudio (Martinelli & Sisto, 2011). De ese modo, tanto la motivación como la ansiedad son variables que influyen sobre el comportamiento de los alumnos, ante el aprendizaje, el desempeño y el rendimiento escolar.

2.3 ACERCA DE LA MOTIVACIÓN...

Respecto a la motivación, no es una variable observable, sino un constructo hipotético que parte de inferencias realizadas a partir de manifestaciones de la conducta. Esta puede comprenderse como una fuerza interna que emerge, regula y sostiene las acciones (Vernon, 1973) o como aquello que mueve a una persona, la hace actuar o cambiar de sentido (Bzuneck, 2000). La motivación es uno de los factores que lleva al alumno a la escuela, lo estimula y le hace comenzar una conducta hacia un objetivo. También garantiza la persistencia, pues durante el proceso surgen obstáculos y situaciones de fracaso que pueden hacer al sujeto evaluar sus conceptos y cambiar su conducta (Bzuneck, 2000).

Los enfoques contemporáneos de la motivación, dentro de los cuales se encuentra la teoría socio-cognitiva, consideran que la motivación puede ser intrínseca y extrínseca, en función del tipo de meta que debe alcanzarse (Deci & Ryan, 2000). De ese modo, cuando una acción se regula por intereses propios o cuando depende de factores externos, la claridad de la acción y el planeamiento difieren mucho (Martinelli & Sisto, 2011). Así pues, la motivación intrínseca se refiere a la realización de una actividad por el placer o satisfacción de participar en la actividad (Deci & Ryan, 2000). Las necesidades intrínsecas del ser humano, o más concretamente del alumno, que influyen sobre la motivación intrínseca son la autonomía, la competencia y el establecimiento de vínculos. Esas tres necesidades están integradas y son interdependientes y, por ello, fortalecer una de ellas repercute sobre las demás (Deci & Ryan, 2000).

Además, el ser humano también se influye por el contexto y su ambiente social, lo que significa que así mismo debe responder a las presiones y demandas sociales, y mostrar su valor. Así, ese tipo de motivación se considera extrínseca a la tarea o a la actividad. Sería el caso de obtener recompensas materiales o sociales, reconocimiento social y evitar punición (Fortier, Vallerand & Guay, 1995). En base a eso, hay autores que afirman que ambos tipos de motivación, la intrínseca y la extrínseca, son fundamentales para el buen rendimiento académico y para la persistencia escolar (Pintrich, 2003). Según Guay, Retelle y Chanal (2008), cada tipo de motivación influye sobre el comportamiento y el rendimiento de las personas y los alumnos de maneras diferentes. Estos autores expresan que los alumnos que presentan un tipo de motivación más autónoma (intrínseca) viven emociones positivas en el aula, más placer con el trabajo académico y más satisfacción con la escuela, por ello son también más persistentes, a diferencia de los alumnos que abandonaron la escuela, que presentaron menos motivación intrínseca en comparación con los alumnos que persistían.

2.4 CON RESPECTO A LA ANSIEDAD

El aprendizaje se fundamenta en diversos procesos psicológicos como la percepción, la inteligencia, la memoria y la atención (Hernández-Pozo, Coronado

Alvarez, Araujo Contreras & Cerezo Resendiz, 2008). A su vez, los mismos se ven afectados por distintos factores que pueden actuar potenciándolos o perjudicándolos, beneficiando u obstaculizando el aprendizaje, entre aquellos que lo disminuyen u obstaculizan, se destaca la ansiedad, la misma puede ser caracterizada por un estado de anticipación que puede suscitar la sensación de amenaza, daño o pérdida. Si bien la ansiedad motiva el logro de metas y contribuye a mantener un elevado nivel de trabajo, en exceso es nociva ya que puede provocar problemas de adaptación, disminuir la eficacia e incluso conllevar a distintas enfermedades (Reyes-Ticas, 2005). Con el fin de ahondar en la delimitación del concepto de ansiedad, se considera necesaria su diferenciación con otros constructos como angustia, stress y miedo. La palabra ansiedad proviene del latín “anxietas” y refiere a un “estado de agitación”, el vocablo angustia tiene el mismo origen, “angor” y alude a un “temor opresivo sin causa precisa” (Vallejo Najera, 1974). Por otra parte, el stress, según Selye, es la respuesta del organismo para contrarrestar o prevenir amenazas (1976). Mientras que, para la aparición de stress, es indispensable un estresor, en el caso de la ansiedad, no, a su vez, la misma puede acompañar al stress o surgir independientemente del mismo (Reyes-Ticas, 2005). Respecto al miedo, durante la aparición del mismo, hay una respuesta fisiológica similar que en la ansiedad, pero se diferencia en que hay una amenaza real consciente y externa, mientras que en la anterior es una sensación de peligro, pero la causa no está totalmente reconocida (Reyes-Ticas, 2005). Por último, cabe aclarar que se hace referencia a la ansiedad como sentimiento, no como síntoma, síndrome o enfermedad, es decir, a la sensación normal de tensión provocada por estímulos internos. Esta reacción es evocada cuando las aptitudes y capacidades del estudiante, son excedidas por demandas que proceden tanto de él mismo como de otras personas significativas para él (Rost & Schermer, 1989). Al momento de evaluar una situación, como puede llegar a ser un examen, la ansiedad puede interferir significativamente los pensamientos, lo cual lleva a un decremento de la atención y de la eficacia en la resolución de tareas (Sarason, 1984). Por lo tanto, como se expresó anteriormente, la presencia o ausencia de la misma se ve reflejada en el

rendimiento escolar, y las relaciones interpersonales y sociales (Lewis & Wolan Sullivan, 2014). Se ha demostrado que las estrategias de afrontamiento colaboran con los estudiantes a sobrellevar situaciones de stress, ya que dichas conductas adaptativas, ayudan a modificar aspectos cognitivos sobre la valoración del riesgo que se corre, y la posibilidad de hacerle frente (Folkman & Lazarus, 1986). Dentro de la conceptualización que se le ha dado al trastorno de ansiedad, se encuentra que, Izard (1972; citado por Reynolds & Ricchmond, 1997), la define como una combinación variable de emociones fundamentales de angustia, furia, vergüenza y de emoción e interés. La ansiedad no es un concepto unitario sino una mezcla compleja de emociones y sus interacciones con antecedentes en los aspectos culturales de aprendizaje, psicológicos y fisiológicos del individuo.

Por lo tanto, dentro de este orden de ideas, se rescata que la naturaleza anticipatoria de la ansiedad estará mediada por la combinación de variables de emociones, en la interacción que el sujeto realice con su medio y la forma como emita la respuesta el mismo para lograr una adecuada adaptación.

Belloch, Sandin y Ramos (1995) proponen que la naturaleza anticipatoria de la ansiedad hace que ésta posea la capacidad de señalar o anticipar un peligro o amenaza para el individuo. Esto confiere a la ansiedad un valor conceptual importante, ya que posee una utilidad biológica adaptativa, la cual se vuelve desadaptativa cuando se anticipa un peligro irreal (situaciones de escaso peligro objetivo, o nulo).

Amorós, Carrillo y Alcarás (2003) señalan que la ansiedad suele manifestarse como miedo a la separación de los familiares cercanos o de las figuras de apego. Sin embargo, si la ansiedad es desproporcionada y/o supera lo esperado para el desarrollo evolutivo del niño, puede constituir una alteración psicopatológica, como es el caso del trastorno de ansiedad por separación.

Bragado, Carrasco, Sánchez y Bersaber (2000) refieren que los trastornos de ansiedad en los niños suelen ser los más prevalentes, ya que la mayoría han sufrido de estrés en mayor o menor medida debido a que desde pequeños están expuestos a presiones cada vez mayores, tales como la presión a triunfar, la de

vivir en un mundo inestable, la presión por auto-realizarse, competir, ser el mejor, tener éxito en la escuela.

Frente a esa apreciación, hay que considerar las demandas que el mundo inmediato realiza al niño, ya que estas pueden ser factores causales de la ansiedad; por lo tanto, se puede decir que, si dado el caso, las demandas que se realizan a los infantes presentan una alta exigencia, veremos que algunos niños no podrán alcanzar esas metas, trayendo consigo la iniciación de posibles psicopatologías.

Sierra, Lara y Santana (2004) enfatizan que en los niños es importante, rescatar, exponer y reconocer las respuestas de ansiedad, ya que al no ser reveladas en un momento oportuno traen consecuencias negativas al individuo. Los niños con altas capacidades intelectuales están generalmente orientados a aspectos intelectuales y académicos, pero que, en relación con su esfera emocional, ésta ha sido poco abordada y es en ella donde existen mayores respuestas de ansiedad.

En concordancia con lo anterior, uno de los problemas que genera la ansiedad es el bajo rendimiento escolar, debido a que en el colegio es muy frecuente, pues los niños sienten preocupación por una asignatura determinada o por la actitud de algún profesor en concreto; en este caso también el niño se puede sentir incapaz de superar las tareas que debe realizar en el colegio; miedo a los exámenes, la ansiedad exagerada es la razón principal por la que muchos niños presentan un rendimiento bajo en los exámenes.

2.5 RENDIMIENTO ESCOLAR Y OTRAS CONSIDERACIONES.

Pizarro y Clark (1998) definen el rendimiento escolar como una medida de la capacidad de respuesta del individuo, que expresa en forma estimativa lo que una persona ha aprendido como resultado de un proceso de instrucción o formación.

Por lo tanto, un individuo expresa frente a las demandas que le exige su medio, un determinado rendimiento escolar, que estará asociado a aquello que la persona aprendió en sus procesos de formación o de un patrón repetitivo de comportamiento de determinada instrucción. Al tener presente estas argumentaciones, es vital rescatar que en los niños que presentan ansiedad, el

rendimiento escolar no será el adecuado, ya que el inmenso malestar no deja que el individuo sobresalga de manera acorde con su medio.

Hernández (2004) expresa que el bajo rendimiento escolar debe verse desde el punto de vista del sistema educativo actual, enunciando que “fracasa aquel alumno que más allá de sus capacidades, rinde por debajo de sus posibilidades”.

Según lo expresado en el párrafo anterior, el rendimiento escolar es el resultante de una serie de factores causales que derivan de estructuras más amplias y más complejas, vinculados a factores de índole familiar, cultural y políticos que afectan a los sectores poblacionales. Por lo tanto, se puede decir que los conocimientos escolares adquiridos por el niño, las capacidades intelectuales y el aprovechamiento que de ellos haga, estarán mediados por factores socioculturales que el alumno expresará en el medio al que pertenece.

A partir de la revisión de la literatura, y completando conceptos y apreciaciones, se concluye además que la motivación, otro de los factores psicológicos preponderantes en el ámbito del desarrollo escolar, contrariamente al exceso de ansiedad, potencia el aprendizaje. Según Fernández Abascal (2002), la motivación es una fuerza que orienta la conducta, la estimula. Es un proceso que tiene un comienzo o causa, un mantenimiento que requiere cierto tipo de esfuerzo, una dirección o meta, cierta intensidad en cuanto a calidad y quantum de energía, y un fin, consecuencia del alcance de la meta (2002). Durante la motivación, se logra la intensificación de la concentración y de la atención, como así también el aumento de la tolerancia a la frustración, y la capacidad de posponer la necesidad de una gratificación inmediata de impulsos hedonistas (Ausubel, 2002). Esto nos indica que es fundamental para el logro de un aprendizaje significativo y como consecuencia de un exitoso rendimiento. El ser humano es motivado por factores tanto externos a él, como internos, es decir endógenos y propios de la persona (Fernandez Abascal, 2002). En el caso específico del aprendizaje escolar, hay factores personales, institucionales y sociales que influyen en el sujeto. Entre los primeros encontramos las metas que cada estudiante persigue, no es los mismo la búsqueda del desarrollo personal que la evitación de un castigo; la percepción del

estudiante acerca de la importancia del aprendizaje; la utilización adecuada de estrategias de estudio para no frustrarse y desmotivarse; la conciencia o no de los pensamientos que acompañan el estudio; a qué atribuye los éxitos o los fracasos; las expectativas; las emociones y sentimientos como la autoestima; la experiencia de autonomía, es decir, la convicción de que sus acciones y elecciones, son a partir de una decisión personal y no por una imposición. Respecto a los factores institucionales, se destaca la actuación del docente y su capacidad para despertar curiosidad en el alumnado, dotar de significado los contenidos, mantener el interés y facilitar la percepción de autonomía. En cuanto a los factores sociales es relevante en el ámbito familiar el valor que se le da a la educación de los hijos, y el valor de la cultura en la comunidad (García Legazpe, 2008).

En cuanto al aprendizaje como construcción del conocimiento, asociado a la motivación y el rendimiento escolar, el papel de la regulación personal del proceso de aprendizaje es significativo. Desde los enfoques más actuales sobre el aprendizaje escolar, el estudiante es un procesador activo de información que intenta dar sentido al material que se le presenta. Por eso, el aprendiz auto-regulado debe controlar de forma adecuada sus procesos, seleccionando y organizando la información relevante y construyendo conexiones desde el conocimiento existente relevante. De acuerdo con esto, la meta más importante de la educación es ayudar a los aprendices a ser expertos en cómo aprender a utilizar lo aprendido para construir conocimientos útiles en cada ámbito específico (Mayer, 1992^a).

A lo largo de los últimos años un amplio número de autores se han centrado en descubrir cómo los alumnos llegan a ser reguladores de su propio aprendizaje coincidiendo en afirmar que existen estudiantes que construyen sus propias “herramientas” cognitivas y motivacionales para conseguir un aprendizaje eficaz (Winne, 1995). Estos sujetos, que Paris y Bymes (1989) describen como personas que tienen deseos por aprender, buscan metas realistas y utilizan un amplio número de recursos. Se enfrentan a las tareas académicas con confianza y determinación. La combinación de expectativas positivas, motivación y estrategias diversas para la solución de un problema son virtudes de los aprendices

autorregulados. En la misma línea, Schunk y Zimmerman (1994, p. 309) definen el aprendizaje autorregulado como “*el proceso a través del cual los estudiantes activan y mantienen cogniciones, conductas y afectos, los cuales son sistemáticamente orientados hacia el logro de sus metas*”. Parece, por tanto, que en un elemento esencial del proceso de aprendizaje de los sujetos autorreguladores es su carácter inherentemente constructivo y dirigido a metas (Schunk & Zimmerman, 2008). Entonces, atendiendo a este marco teórico, la autorregulación queda definida como un proceso activo y constructivo donde el sujeto establece una serie de metas e intenta planificar, supervisar, controlar y regular su cognición, motivación y conducta, considerando siempre las características contextuales de sus entornos (Pintrich, 2000^a, 2000b, 2004; Schunk & Zimmerman, 2008).

En la conceptualización de Pintrich (2003), se destaca especialmente la integración de las variables motivacionales y las cognitivas como aspecto fundamental para tener una visión completa del proceso de aprendizaje en el contexto escolar. Más concretamente, Pintrich (2000^a, 2000b, 2004) considera que es posible autorregular la motivación, donde se incluyen los intentos de regular tanto creencias motivacionales como emociones a través de una serie de estrategias que ayudan al estudiante a enfrentarse con emociones negativas como el miedo y la ansiedad. Respecto a la regulación de la motivación, característica de la autorregulación, hace referencia al hecho de que todas estas creencias pueden ser reguladas y modificadas. Así, a partir del control y conciencia motivacional que se consigue a través de la autoobservación y autoconocimiento, el aprendiz autorregulado es capaz de detectar los desajustes y controlar sus emociones mediante una serie de estrategias con el fin de regular su motivación. Tales estrategias son conocidas como *estrategias de regulación de la motivación* (Pintrich, 2000^a; Wolters, 2003^a, 2003b). Uno de los aspectos más importantes de estas estrategias es que pueden ser adoptadas conscientemente o bien ponerse en marcha de forma automática, pero en todo caso, pueden ser enseñadas y aprendidas, y consecuentemente, modificadas. Aunque en este modelo no se hace referencia explícita a cuestiones volitivas, que tanto se han estudiado en la

motivación, sobre todo aspectos como la persistencia y el esfuerzo (Valle et al., 2003^a), el propio Pintrich (2004) las incluye en las estrategias de regulación de la motivación.

Cabe destacar entonces, que mayor motivación y menor ansiedad, redundará en un mejor rendimiento o efectividad escolar, dado que estos conceptos refieren al grado de logro de los objetivos establecidos por los programas escolares y abarca un nivel cognitivo, volitivo y emocional (Gimeno, 1977).

3-ANTECEDENTES.

Teniendo en cuenta los dos factores psicológicos descritos anteriormente (en relación con el rendimiento escolar), se han seleccionado estudios anteriores que abarquen ambos constructos, con el fin de fundamentar, que tanto uno como otro deberían ser tenidos en cuenta al momento de buscar mayor eficacia en el ámbito educativo.

Respecto a la ansiedad, uno de los estudios más completos realizados en Argentina, apunta a evaluar los distintos grados de ansiedad ante los exámenes (bajo, medio y alto) y su relación con estilos de afrontamiento ante el stress académico en estudiantes universitarios. Este fue realizado por el laboratorio de evaluación psicológica y educativa (LEPE) de la Universidad Nacional de Córdoba, entre 816 estudiantes de la misma universidad de distintas facultades. Para evaluar la ansiedad ante exámenes, se utilizó la adaptación argentina del inventario alemán, para la ansiedad frente a los exámenes (GTAI-A, Heredia, Piemontesi, Furlan & Hodapp, 2008), una medida de autoinforme de 28 ítems con cinco opciones de respuesta, que van de 1= “nunca” a 5= “siempre” en las escalas emocionalidad, preocupación, falta de confianza e interferencia. Con el fin de evaluar los estilos de afrontamiento ante stress académico, se utilizó una adaptación preliminar del R-COPE (Zuckerman & Gagne, 2003) a la lengua española. El mismo estuvo compuesto por 21 ítems con cinco opciones de respuesta que van de 1= “nunca” a 5= “siempre” y evalúa los estilos de aproximación, acomodación, autoayuda, auto-culpa y rumiación focalizada. Los resultados del estudio indicaron que los estilos de auto-culpa y rumiación se corresponden con el grupo de mayor ansiedad, estos estilos se caracterizan por las críticas negativas hacia uno mismo, visión pesimista, pensamientos recurrentes sobre el problema, pero sin acciones para resolverlo, y que retroalimentan el estado de malestar. Los estilos de aproximación y acomodación, que se basan en estrategias de resolución del problema como planificación, concentración y mantenimiento del optimismo, o sea, que pueden considerarse

más efectivos y adaptativos, son más frecuentes en alumnos con menos ansiedad. Respecto al estilo de autoayuda no se observan diferencias significativas.

El mismo equipo de investigación antedicho, perteneciente a la Universidad Nacional de Córdoba, llevó adelante un plan de intervención contra la ansiedad en 19 alumnos de las carreras de medicina y psicología de dicha institución (Furlan, 2013). Los mismos se ofrecieron voluntariamente a participar, luego de haber respondido un cuestionario que evaluaba la existencia de síntomas ansiosos ante ciertas vicisitudes del ámbito académico, pero sin llegar a transformarse esta sintomatología en un trastorno. Fue suministrada a la muestra, el inventario utilizado en el anterior estudio descripto para la ansiedad frente a los exámenes (GTAI-A, Heredia, Piemontesi, Furlan & Hodapp, 2008) y se sumó a los propósitos anteriores evaluar además, la autoeficacia para la regulación del aprendizaje por lo cual se suministró el autoinforme SELF-A (Bugliolo & Castagno, 2005) compuesto por 10 ítems con posibilidades de puntuación del 1 al 10, que contempla habilidades como comprensión lectora, escritura, planificación, toma de apuntes y preparación de exámenes. También se tomaron datos socio-académicos y clínicos a partir de la construcción de un cuestionario con preguntas relacionadas a historia académica, intentos recientes de rendir exámenes, dificultades percibidas para avanzar en la carrera, relaciones con el contexto familiar y educativo y estado de salud. Luego fue realizada la intervención que constó de doce encuentros de dos horas cada uno donde se evaluaron metas personales y probabilidades reales de concreción, se practicó respiración diafragmática y detección de pensamientos automáticos, se discutieron creencias irracionales y se generaron estrategias de afrontamiento. Posterior a la intervención se otorgó un nuevo cuestionario que indagó por intentos de rendir exámenes y resultados obtenidos. Los resultados demostraron una significativa disminución de la ansiedad, y un aumento de la autoeficacia regulatoria.

Centrándonos ahora en el estudio de la ansiedad en niños, nos remitimos a un estudio llevado a cabo en Chile, donde se han analizado algunos factores psicológicos y sociales que aumentan el riesgo estudiantil de bajo rendimiento y de fracaso en la escuela. Para ello se ha realizado un trabajo cuyo objetivo fue

investigar si los niños con fobia escolar, con ansiedad de separación y con desórdenes de ansiedad generalizada mostraban sesgo cognitivo, comparado con un grupo clínico y un grupo control. Según el método utilizado, los niños fueron expuestos a historias en las cuales se describían situaciones ambiguas, y se les preguntó sobre su interpretación, utilizando respuestas abiertas y cerradas. Los resultados mostraron que los niños ansiosos, refirieron más cogniciones negativas que los del grupo control. Sin embargo, los niños ansiosos, no sobreestimaron el peligro en las respuestas abiertas, pero sí lo hicieron a través de las respuestas cerradas, tuvieron una estimación más baja de sus propias capacidades para enfrentar el peligro, que los niños de los grupos de control, tanto en las respuestas abiertas como en las cerradas.

Otra investigación realizada en Colombia, en el año 2009, indagó sobre la asociación entre ansiedad y rendimiento académico en un grupo de escolares, tuvo como propósito describir y asociar la ansiedad y el nivel de rendimiento académico, en un grupo de niños de 8 a 11 años de la localidad de Usaquén en la ciudad de Bogotá. Se llevó a cabo un estudio descriptivo con un método de asociación. La muestra estuvo conformada por 184 niños, asistentes a colegios distritales de la capital. Se les aplicó la escala de ansiedad manifiesta en niños CMAS-R, la lista de chequeo de la conducta infantil-formato para padres de Achenbach y Edelbrok(CBCL)- y se realizó una revisión del boletín escolar de los niños, para determinar su rendimiento académico. Se empleó el coeficiente de chi-cuadrado para el análisis estadístico descriptivo de asociación. En los resultados se encontró que existe asociación significativa entre ansiedad y rendimiento académico, lo cual afecta en consideración su desempeño educativo.

En cuanto al factor motivación referido en el marco teórico, tomamos como uno de los antecedentes un estudio realizado en instituciones académicas de España y Portugal con una muestra de 787 alumnos de entre 10 y 16 años (Barca-Lozano, Almeida, Porto- Rioboo, Peralbo-Uzquiano, & Brenlla-Blanco, 2012). En dicha experiencia se tomaron las metas académicas como elementos motivacionales, y las mismas fueron subdivididas en metas de aprendizaje, relacionadas con la motivación intrínseca del alumno por aprender; de rendimiento o de logro,

centradas en la obtención de buenas notas y éxito escolar; de valoración social o de búsqueda de reconocimiento y de evitación del fracaso o eliminación de tareas complicadas. Como instrumento de evaluación se utilizó la subescala de metas académicas de la escala REFEMA- 57 “Evaluación de relación familia- escuela y motivaciones y estrategias de aprendizaje y académicas” (Barca, Porto & Santorum, 1997). Para el análisis de los datos se llevó a cabo la correlación entre los resultados de dicho cuestionario y el rendimiento académico de los alumnos. A partir de este hecho se llegó a la conclusión que existe una correlación positiva y significativa entre las metas de logro y aprendizaje, y el rendimiento académico, es decir, a medida que éstas aumentan también lo hace el rendimiento. Por el contrario, cuando las metas de valoración social y las del miedo al fracaso son altas, el rendimiento disminuye.

Con respecto a la motivación, asociada al aprendizaje auto-regulado, el departamento de Educación de la Universidad de Navarra, España, a partir de la publicación de Zimmerman y Schunk (2001, 2002), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice* ha puesto en marcha un trabajo de investigación sobre aprendizaje auto-regulado y su incidencia en la motivación, en el trabajo escolar. Dicha investigación recoge los principales avances en este campo: - Lo que caracteriza a los estudiantes auto regulados, es su participación activa en el aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental. -Las características que se les atribuyen a las personas auto-reguladoras coinciden con las atribuidas a los alumnos de alto rendimiento y de alta capacidad, frente a los de bajo rendimiento (o con dificultades en el aprendizaje) que presentan déficit en esas variables (Reyero y Tourón, 2003; Roces y González Torres, 1998; Zimmerman, 1998). A su vez, y en apoyatura a dicho trabajo, Puustinen y Pulkkinen (2001) han llevado a cabo una revisión de los modelos vigentes actualmente en este campo, y dentro de ellos, estos autores destacan el modelo de Pintrich (2000b), ya que propone un marco teórico, basado en una perspectiva sociocognitiva, con el objetivo de clasificar y analizar los distintos procesos que, según la literatura científica, están implicados en el aprendizaje autorregulado. En dicho modelo, los procesos reguladores se

organizan en función de cuatro fases: a) la planificación; b) la autoobservación (*self-monitoring*); c) el control; y d) la evaluación. A su vez, dentro de cada una de ellas, las actividades de autorregulación se enmarcan dentro de cuatro áreas: la cognitiva, la motivacional/afectiva, la comportamental y la contextual. Si hay algo que caracteriza a los alumnos autorregulados es que se sienten agentes de su conducta, creen que el aprendizaje es un proceso proactivo, están automotivados y usan las estrategias necesarias que le permiten lograr los resultados académicos deseados. Sin embargo, con un adecuado entrenamiento en esas dimensiones, todos los estudiantes pueden mejorar su grado de control sobre el aprendizaje y el rendimiento, y se pueden paliar muchas de las dificultades de aprendizaje que presentan, particularmente, los alumnos de rendimiento bajo.

4-PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

A partir de lo expresado tanto en el desarrollo del marco teórico como en los antecedentes citados, acerca de la posibilidad que una mayor motivación y menor ansiedad, redunde en un mejor rendimiento o efectividad escolar (Gimeno, 1977), es bajo la premisa que se realiza el presente trabajo de investigación.

En el mismo, se analizan los factores psicológicos vinculados al rendimiento escolar desde la perspectiva del alumno, identificando a la motivación como un factor que potencia y facilita el aprendizaje, redundando en un mejor rendimiento escolar, y a la ansiedad, como un factor que incide devaluando el aprendizaje y el consiguiente rendimiento escolar.

4.1PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Es sabido, que una de las problemáticas por las que atraviesa la educación en nuestro país, en estos tiempos, está asociada al rendimiento escolar. Aún esta temática no ha sido abordada con seriedad, recibiendo la atención suficiente, desde los organismos oficiales responsables del área educativa.

Se considera de especial importancia llevar a cabo este trabajo, debido a la falta de estudios pertinentes e investigaciones que abarquen esta temática en forma cualitativa, es decir, teniendo en cuenta el punto de vista de aquellos que son protagonistas cotidianamente, de las vivencias que otorga el ámbito educativo: los alumnos.

Los estudiantes son partícipes de evaluaciones constantes, que parten tanto de las autoridades, como de los mismos compañeros e incluso autoevaluaciones ante determinadas circunstancias, que puede llegar a generar cierto grado de ansiedad. Por otra parte, se considera de real significancia conocer la existencia de la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, presente en el proyecto de aprendizaje de cada alumno o aprendiz. De esta manera, se estará más informado acerca del mundo interior de los niños, con el fin de capacitarse, y capacitar al personal docente, en la adquisición de las herramientas necesarias para aumentar la cantidad y calidad de los factores que inciden y afectan positivamente en el

aprendizaje, contribuyendo al mejoramiento del rendimiento escolar. Como así también en la búsqueda de estrategias que colaboren en la regulación de aquellos factores que incidan negativamente.

Retomando el planteamiento del problema, el propósito de la presente investigación es responder a los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son, desde la perspectiva del alumno que cursa la escuela primaria, los factores psicológicos asociados al rendimiento escolar?

¿Se encuentran entre estos factores la ansiedad y la motivación? ¿De qué forma inciden dichos factores, en el proceso de aprendizaje de los niños, y en el consiguiente rendimiento escolar, en caso de que existiesen?

5-OBJETIVOS.

5.1OBJETIVO GENERAL.

*Investigar a partir de las experiencias compartidas por los alumnos, cuáles son los factores psicológicos asociados al rendimiento escolar e identificar aquellos que lo potencian y aquellos que lo atenúan o disminuyen.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

*Determinar qué situaciones, según la perspectiva del estudiante, propician la sensación de ansiedad en caso de que fuera generada en algún momento.

*Identificar, a partir de las vivencias que tienen lugar en el ámbito escolar, cómo influye la ansiedad sobre los distintos procesos psicológicos que intervienen en el aprendizaje.

* Indagar acerca de posibles aspectos que generen motivación en el alumnado.

6- MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.

6.1 DISEÑO.

De acuerdo con la temática abordada, asociada a una problemática de tipo psicosocial, y teniendo en cuenta que este trabajo de investigación remite a un estudio cualitativo, es que se eligió el diseño de TEORÍA FUNDAMENTADA.

El mismo se utiliza para describir los patrones que se encuentran latentes en los datos, no busca demostrar hipótesis de causa-efecto, ni corroborar teorías.

Este diseño busca generar una teoría parcialmente explicativa del fenómeno en cuestión, de forma sistemática, hallando recurrencias basadas en los datos recolectados. Para ello se deben atravesar cuatro etapas o momentos:

- Selección de las preguntas de investigación.
- Recopilación de datos a través de la entrevista a los alumnos.
- Una vez adquirido los datos, éstos serán organizados.
- A partir de la codificación selectiva, se trata de validar todas las relaciones en el modelo a través de pruebas de campo, más allá de las preguntas generadas.

Hernández Sampieri (2003).

El propósito de este trabajo es explorar la relación existente entre los distintos factores psicológicos, especialmente entre ansiedad y motivación, asociados al rendimiento escolar.

6.2 PARTICIPANTES.

La investigación se llevó a cabo durante tres meses, con la participación de siete alumnos, (cuatro mujeres y tres varones), de entre 10 y 12 años, de clase media baja.

Los mismos cursan actualmente 4º, 5º y 6º año respectivamente, en el turno de la mañana. Pertenecen a la E.P N° 1 “Domingo Faustino Sarmiento”, del Distrito de General San Martín, Provincia de Buenos Aires.

6.3 TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

La recolección de datos se llevó a cabo a través de la administración de entrevistas semi-estructuradas, las cuales permitieron, obtener información relevante sobre la temática a investigar, e indagar acerca de los tres ejes/variables, que guiaron la investigación: motivación, ansiedad y rendimiento escolar.

Las preguntas planteadas fueron las siguientes:

- 1- ¿Te gusta venir a la escuela? ¿Por qué?
- 2- ¿Venís a la escuela porque querés o porque te mandan tus papás?
Contame acerca de esto...
- 3-Nombrame aquellas cosas que hacen que vos tengas ganas de venir a la escuela.
- 4- ¿Qué importancia tiene para vos aprender?
- 5-Contame un momento tuyo en la escuela, en que te sentiste o te sentís “nervioso”.
- 6- ¿Qué sentís y qué pensás cuando te enterás que tenés una próxima evaluación?
- 7- ¿Qué preferís, la evaluación oral o la evaluación escrita? ¿Por qué?
- 8- ¿Cómo te comportás durante un examen/evaluación? Hablame sobre eso...
- 9- ¿Cómo te va en general en las materias?
- 10- ¿Te cuesta o tenés dificultad para aprender en alguna materia?
- 11- ¿Cuáles son tus sentimientos o emociones cuando recibís una “buena calificación”? ¿Y una “mala calificación”?
- 12- ¿Cuáles son aquellas cosas que hacen tus maestros o profesores que te motivan para ir a la escuela?

En el primer eje se indagó sobre la motivación, éste incluyó las preguntas 1 a 4. En el segundo eje se indagó sobre la ansiedad, y se tomaron en cuenta para ello, de la pregunta 5 a la 8. Así mismo para investigar indagando acerca del

rendimiento escolar en el eje tres, se utilizaron las preguntas 9, 10, 11 y 12 respectivamente.

6.4 PROCEDIMIENTO.

La administración de entrevistas semi-estructuradas, llevadas a cabo a los alumnos participantes, a través de preguntas abiertas, permitieron obtener información relevante sobre la temática a investigar.

La toma de las entrevistas se realizó en el ámbito de la escuela, en el horario de cursada de los niños (turno mañana), en tiempo y forma, según disponibilidad horaria de cada alumno, intentando no obstaculizar su tarea escolar.

La técnica utilizada para la recolección de datos demandó un tiempo aproximado de entre 30 y 35 minutos, dependiendo de la disposición, y/o características personales de cada alumno.

Para llevar a cabo el presente trabajo de investigación, se solicitó la autorización pertinente a las autoridades de la E.P n°1, del Distrito de Gral San Martín. Las mismas, se ofrecieron generosamente a colaborar con el trabajo en lo que pudieran y esté a su alcance.

Se explicitó y explicó acerca del objetivo general del presente trabajo, y el respeto que se merece, en el marco de esta investigación, el hecho de trabajar con alumnos menores.

7-RESULTADOS.

A partir del análisis de las entrevistas administradas, teniendo en cuenta las expresiones de los niños, se enuncian a continuación los resultados a los que se ha arribado.

En primer lugar, se presentan los principales resultados del eje 1, denominado: “Motivación”.

En segundo lugar, se presentan los resultados del eje 2, denominado: “Ansiedad”.

Por último, se presentan los resultados del eje 3, que ha sido denominado: “Rendimiento escolar”.

*MOTIVACIÓN.

En relación con este eje, se agruparon las respuestas de los alumnos en los tres aspectos más notables: el primer aspecto se asocia a los motivos que hacen “que a los niños les guste ir a la escuela”. El segundo aspecto está relacionado a “la importancia que tiene para ellos aprender”, y por último el tercer aspecto, que se ocupa de indagar MOTIVACIÓN INTRÍNSECA O EXTRÍNSECA, se asocia a la posibilidad de investigar, si los mismos alumnos “van a la escuela porque les gusta o porque los obligan sus padres”.

-Con respecto a estos aspectos enunciados, y específicamente en relación con los motivos que hacen “que a los niños les guste ir a la escuela” puede decirse que, de los siete alumnos entrevistados, todos afirmaron que les gusta ir a la escuela porque se encuentran con sus compañeros, juegan, se divierten y aprenden cosas nuevas.

Tales son las expresiones de **Lautaro**: “me gusta ir a la escuela porque aprendo muchas cosas nuevas, me encuentro con mis compañeros, jugamos charlamos, nos divertimos y nos reímos mucho”.

También lo explica muy claramente **Melina**: “me gusta ir a la escuela porque estoy con amigos, juego, y básicamente aprendo mucho haciendo cosas divertidas”.

Rocío coincide con el resto de los alumnos en lo que respecta a aprender cosas nuevas, y encontrarse con amigos, jugar y divertirse, pero agrega un dato que tiene que ver con su señorita: “me gusta mucho ir al colegio porque estoy con mis amigos, juego, me divierto, y aprendo cosas nuevas, cosas que no sé, pero más me gusta porque mi seño es divertida y graciosa. ¿Y sabes qué?, siempre busca la forma para que entendamos si es difícil un tema: a través de juegos, dramatizaciones y esas cosas...”

Luca, también incluye a la señorita en sus expresiones y suma un comentario más: “sí, me gusta ir a la escuela porque aprendo cosas, juego con mis amigos y estudio, así cuando sea grande puedo saber lo que me enseñaron de chiquito. También porque la seño es buena, es divertida. Me gusta que sea así, si fuera seria o amargada, no sería lo mismo”.

-En relación al aspecto en que se asocia a la motivación con “la importancia que tiene para los alumnos aprender”, los resultados son los siguientes: cuatro de los siete alumnos adjudican la importancia de aprender a la necesidad, el deseo y la posibilidad de “ayudar a un otro a partir de su saber o de su conocimiento acerca de un tema, situación o contenido determinado”.

Así lo expresa **Lautaro**: “me interesa aprender, creo que es importante porque cuando alguien me pregunta algo o necesita saber de un tema, yo ya lo sé, sé cómo responder y ayudar al que me lo pida”.

Sofía da una respuesta similar: “tiene mucha importancia aprender. Si bien yo no tengo problemas en la escuela, quiero seguir aprendiendo así si me preguntan algo, lo sé. Por ejemplo, puedo ayudar a alguien si no sabe un precio o si quiere saber cuánto sale”

Facundo también asoció la importancia de aprender con la posibilidad de ayudar, y lo dijo así: “aprender y saber es importante porque podés ayudar a tus hijos cuando lo necesiten, y encima es mejor cuando no te cuesta aprender, cuando te va bien en la escuela porque te sacas buenas notas”.

Para **Rocío**, aprender es importante porque: “si alguien me pregunta algo yo lo sé, por ejemplo, una cuenta. A parte a mí me gustaría ser peluquera y tengo que

saber muy bien las cuentas, van muchas clientas a las que les tenés que cobrar, y dar bien el vuelto. ¡No te podés equivocar!”

A su vez, en los tres alumnos restantes, aparecen respuestas similares que vinculan la importancia de aprender con “la idea de futuro”, “con la posibilidad de ser alguien”.

Melina lo expresa de esta manera: “es importante para cuando sea grande, porque si sé y aprendo, puedo ser alguien. Mi familia va a estar orgullosa de mí”.

Según **Luca**, “aprender es importante, así cuando sea grande puedo llegar a ser alguien. También es importante para conseguir un trabajo. Saber hacer lo que te piden en ese trabajo”.

Según la respuesta de **Valentina**: “estudiar es muy importante porque te ayuda para la vida, para cuando seas grande, para entender cosas, para ser alguien”.

-El último de los aspectos asociados a la motivación, es aquel que interroga a los niños acerca del hecho de ir a la escuela “porque les gusta, porque quieren” o “porque son obligados por sus padres a asistir a la misma”.

En relación a este último aspecto asociado a la motivación, el total de los alumnos entrevistados contestó que asiste a la escuela porque quiere, “porque me gusta” pero a su vez cada uno de ellos, completó la respuesta con otros datos.

De los siete niños/as, una, **Valentina**, mostró cierta ambivalencia al comentar lo siguiente: “voy porque quiero ir, a veces no quiero ir porque no me gusta la seño de inglés, grita mucho y a parte no nos quiere llevar a desayunar. ¡No entiende que eso no nos gusta!”

Lautaro respondió lo siguiente: “voy a la escuela porque quiero, hacemos tareas divertidas. A papá le interesa que vaya, o sea que también me manda, y como me gusta ir, ¡yo voy!”.

Ante la pregunta realizada **Melina** comentó que iba a ser sincera al responder y expresó lo siguiente: “voy porque quiero, nadie me manda, en verdad, no me gusta levantarme temprano pero como quiero aprender cosas de la vida, cosas que pasan cuando voy creciendo...me levanto, me cambio y voy a la escuela”.

Sofía: “no, no. Voy yo porque quiero. A mí me gusta mucho ir a la escuela, puedo aprender y saber cosas. Estoy con amigas, y me encanta. Te cuento: ¡aunque esté enferma quiero ir!

Facundo, respondió tomando en cuenta los dos polos de la pregunta: “voy porque quiero, y porque mis papás me mandan para aprender un poco más, para saber cosas que tienen que estudiar los chicos”

Una respuesta similar a la de facundo, fue la de **Rocío,** pero a su vez, aportó un nuevo interrogante: “voy a la escuela porque yo quiero, y porque me mandan. Las dos cosas. ¿Y sino, que hacen los chicos si no van a la escuela?”.

Luca respondió de la siguiente manera: “voy a la escuela porque quiero. Me gusta por ejemplo estar con la seño, con mis amigos, y aprender cosas nuevas de ciencias naturales”

*ANSIEDAD.

Con respecto a este eje, con relación al estudio de los datos arrojados por las respuestas en las entrevistas, aparecen tres categorías de análisis fuertemente marcadas. La 1º, asociada al relato de momentos o situaciones en que los niños se sienten o se han sentido “nerviosos” en la escuela, (en general, vinculadas a posibles ideas, sensaciones, sentimientos y/o pensamientos surgidos ante la noticia de “una próxima evaluación”). La 2º categoría de análisis habla de las preferencias acerca de ser evaluados en forma oral o escrita, y la justificación de su elección. Y, por último, la 3º se asocia a la forma de comportamiento presente durante un examen o evaluación.

-Con relación a la primera categoría de análisis, acerca de las respuestas que refieren al “relato de momentos o situaciones que provocan nerviosismo en los niños, muchas veces ligados a la noticia de una próxima evaluación”, se concluye que: de los siete alumnos entrevistados, cuatro expresaron que “se sienten o se ponen nerviosos” cuando reciben la noticia de una próxima evaluación...

Así lo expresó **Lautaro:** “me pone muy nervioso pensar que dentro de poco voy a tener que hacer una evaluación, porque tengo mala memoria, estudio y no me

queda nada. Y no te digo cuando me dan una evaluación sorpresa...eso me da mucho miedo. ¡Quisiera salir corriendo!”

Sofía también comentó algo similar: “cuando la seño nos da la fecha de una evaluación, me pongo mal, empiezo a transpirar y sólo se me cruza que va a ser difícil o me va a ir mal. Es re feo lo que siento...Llego a casa y me pongo a estudiar, cuando me siento segura que ya lo sé, me quedo tranquila. Después repaso y listo. Me voy calmando”.

Melina, fue muy clara en sus comentarios, y adjudicó al momento de la evaluación, como de máximo nerviosismo o ansiedad: “que me digan que tengo una evaluación me pone como inquieta, empiezo a pensar cómo será, si puede ser difícil o fácil, pero estoy re nerviosa o me pongo peor, muy ansiosa cuando tengo que hacer las evaluaciones. Un minuto antes de que me la den para hacer. Después, sacando eso, siempre estoy tranquila, porque ya conozco a todos y no tengo miedo, me pregunto: ¿qué me va a pasar?, ¡estoy en la escuela!”

Luca, expresó lo siguiente: “me pone nervioso cuando la seño me dice que va a tomar prueba, no me gusta si es de lengua. Pero me siento más nervioso cuando estoy por hacer la prueba, siento mucho calor en la cabeza y me transpiran las manos, a veces no puedo ni agarrar el lápiz para hacer las oraciones o escribir un cuento. Pienso que me va a salir mal, y me tiene que salir bien. ¿No sé para que existen las evaluaciones?”

A su vez puede decirse que, de los tres alumnos restantes, todos, expresaron que “les provoca nerviosismo o se ponen ansiosos” cuando les piden que pasen al pizarrón o digan una lección oral. Cada uno de ellos, comentó lo siguiente acerca de esta afirmación:

Facundo dijo: “Con una lección oral me pongo muy nervioso, me tiemblan las piernas, se me pone la mente en blanco. Porque si no memoricé bien, no me sale, y pasar al frente es feo porque están mis compañeros mirando, y me puede salir mal. Me da nervios aunque sé que al final no pasa nada”

Valentina expresó algo parecido, y a su vez interrogó al entrevistador como buscando reafirmar su respuesta: “pasar al pizarrón no me gusta, me pone

nerviosa ¿decime si no tengo razón? Están todos mirando, si te equivocas, seguro alguno se ríe. ¿A quién le gusta eso? ¿A vos te gusta que se rían?”

Rocío responde y cuenta una experiencia vivida en 3º grado: “me pone nerviosa cuando me hacen pasar al pizarrón a hacer una cuenta o a escribir. Me pasó en 3º, la seño Lili me hizo pasar al pizarrón a hacer una cuenta de restar muy difícil, la ví, y me puse en blanco. No la sabía hacer, todos me miraban y la seño no me ayudó. Me dio vergüenza no saber. Desde ese día, ¡tiemblo si me piden que pase al pizarrón!”

-Con respecto a la 2º categoría de análisis, la cual se refiere a las respuestas que hablan acerca de las preferencias de ser evaluados en forma oral o escrita, puede decirse que: de los siete alumnos entrevistados, cinco de ellos, prefieren la evaluación escrita, algunos justifican su elección comentando que les permite recordar, pensar y responder mejor. Otros dicen que si se equivocan pueden borrar, y corregir. La mayoría, le teme a “la mirada del otro”, ante la equivocación...

Los dos alumnos restantes eligieron la evaluación oral. En este caso, cada uno de los niños presentó una justificación diferente, las mismas serán expresadas oportunamente.

Los que prefieren ser evaluados de forma escrita lo justificaron de la siguiente manera:

Sofía dijo:” no me convence la evaluación oral, prefiero la escrita. Porque si bien no tengo buena letra, me equivoco, borro y lo arreglo. Si es oral, todos te están mirando, ¡no me gusta! Se pueden reír o criticarte”

Una respuesta similar dio **Facundo**:” prefiero la evaluación escrita, porque puedo pensar y recordar mejor. En la oral, me miran y me pongo nervioso, tengo que pensar en el momento, ¡rápido y ya! No tenés tiempo para tomarte”.

Melina, fue clara y concisa en su comentario: “elijo la evaluación escrita porque es más fácil. Lo pensás y lo escribís... tenés que pensar como expresarlo y escribirlo. Por ejemplo, en Ciencias Naturales hay mucho para decir, pero no importa. Organizás las ideas que querés poner, y las escribís. Es más, pensás, escribís, pensás y seguís escribiendo. Hasta podés parar de escribir para pensar. En la

evaluación o lección oral: ¡olvidate!, ni ahí podés parar para pensar. Ya todos te están mirando con caras raras, y la seño también”.

Tanto Rocío como Luca, coinciden en sus opiniones y comentarios.

Rocío: “¿evaluación oral? ¡no, ni loca! Me pone muy nerviosa, porque si no te sale algo bien, o te olvidaste de decir algo, los demás compañeros te pueden cargar o peor, se pueden reír. Prefiero la evaluación escrita, te da más tiempo para pensar. Estás más tranquila. Si te equivocas, nadie te ve. Sólo la seño se da cuenta cuando te corrige. De última te sacas mala nota, estudias y la levantas, ¡nadie se entera y no pueden reírse de vos!”

Luca: “prefiero la evaluación escrita. Así escribo. Lo pienso tranquilo, sin apurarme, y escribo. ¡Oral, no! Cuando la seño dice que va a tomar oral, me empieza a doler la panza, me pongo muy nervioso. Me quiero ir del aula. A veces le pido de ir al baño, y me quedo hasta el recreo. Cuando se da cuenta que no estoy me manda a buscar” (risas). “Es porque la oral me da vergüenza, porque pienso que los chicos se van a reír”.

Con respecto a la elección de ser evaluados en forma oral, cada niño, lo justificó de manera diferente.

Lautaro: “escrita no me gusta, ¡hay que escribir mucho! En cambio, en la evaluación oral, me preguntan y contesto, es más sencillo. Y si la seño se da cuenta que estudiaste, te hace dos o tres preguntas y listo. En la evaluación escrita, escribís y no terminas más”

Valentina: “oral, si preparás el tema. Así, es más piola que la escrita. Si no estudiaste, entonces no sé qué decirte. Si estudiaste, y hay algo que no sabes, la maestra te puede ayudar. Si la evaluación es escrita, y vos no sabes, no contesta nada. ¡Perdiste!”

-En relación a la 3º categoría de análisis, asociada a la forma de comportarse durante un examen o evaluación, podría decirse que cada uno de los siete alumnos lo hace de manera diferente, y lo expresa así:

Lautaro: “primero me pongo un poco nervioso, después voy recordando y voy respondiendo lo que me piden, según lo que me enseñó la seño y aprendí. Ahí me tranquilizo”.

Sofía: “copio toda la prueba y voy resolviendo. Así me parece mejor a mí. Termino todo y reviso. La hice y me siento feliz. ¡Ya está!”

Melina: “me comporto bien. Leo todo y si no entiendo le digo a la seño, y le pido que me explique”.

Facundo: “estudio y en el mismo examen trato de recordar todo, hacer memoria. Pensar bien y que me vaya bien”.

Valentina: “me concentro: la hoja y yo. Aunque estoy nerviosa desde que me levanto a la mañana, hago lo posible para tranquilizarme. Voy en el auto y me duele la panza, voy pensando si me irá bien o mal”

Rocío: “me pongo a leer todo, y veo que comprendo o no. Si algo no sé o no entiendo, trato de hacer memoria o razonar. Por último, le pregunto a la seño o le pido ayuda. ¡Porque es una evaluación!”

Luca: “estoy atento a lo que hago. No charlo con mis amigos para hacer bien la prueba. Si un amigo me habla, le digo que me diga lo que me quiere decir, en el recreo, así no me desconcentro”

*RENDIMIENTO ESCOLAR.

Con relación a este eje y de acuerdo a los dichos de los alumnos entrevistados, aparecen tres categorías de análisis bien determinadas: la 1º categoría se relaciona con el rendimiento en general en las materias, destacando si presentan dificultad “o les cuesta” el aprendizaje en alguna de ellas. La 2º categoría se asocia a la posibilidad de indagar en los alumnos sobre cuáles son sus sentimientos o emociones al recibir “una buena o una mala calificación”. Y, por último, la 3º categoría está relacionada con la posibilidad de conocer, según las expresiones de los niños/alumnos entrevistados, cuáles son “aquellas cosas que hacen sus maestros o profesores que los motivan para ir a la escuela”

-Con relación a la 1º categoría de análisis del presente eje, la cual refiere al rendimiento en general en las distintas materias, y a la posibilidad de presentar dificultades en el aprendizaje de alguna de ellas, se concluye que: de los siete alumnos entrevistados todos coinciden en la respuesta que dan, les va muy bien

en la escuela en general, pero presentan ciertas dificultades en el aprendizaje o comprensión en el área de matemática. Sólo uno, Luca, comenta que su mayor dificultad está en el área de lengua. Cada uno de ellos, expresa su respuesta de la siguiente manera:

Lautaro: “me va muy bien en la escuela, sólo en matemática me va mal porque hay veces que no entiendo mucho. Si me explican varias veces así es que aprendo. En las otras materias me va bien, porque participo mucho y me dice la seño que soy inteligente sobretodo en sociales”.

Sofía: “en las materias me va muy bien, tengo buenas notas: un 8 en lengua y un 8 en sociales. Estoy muy conforme, pero me gustaría subir más la nota de matemática, es la que más me cuesta. Pasa que hay temas que no quedan claros y a pesar de eso la seño toma prueba y eso nos pone peor. En naturales tengo 7, podría tener mejor nota: el 7 no es ni bueno ni malo. Sé que si me esfuerzo me va bien”.

Melina: “me va muy bien en la escuela: 7 en matemática, 9 en lengua y 9 en sociales y naturales. La verdad es que la que más me cuesta es matemática, para tener ese siete tuve que estudiar mucho. Hay que razonar y a veces no entiendo”.

Facundo: “me va bien en la escuela, y eso me pone contento. Me hace dar más ganas de ir. Creo que tengo un 7 en todas las materias. A parte si no entiendo o no me va bien en algo, la seño me ayuda. Me cuesta mucho matemática. También comprender historias de cuentos largos, y encima escribirlas”.

Valentina: “voy bien en la escuela. No tan bien en matemática: me cuesta razonar. Me encanta sociales y naturales porque hacemos trabajos prácticos y no tantas pruebas”

Rocío: “tengo casi todo 8 y 9 de notas en las materias. Me va bien en la escuela. Sólo 7 en matemática, y te digo: ¡es la que me cuesta! Música me gusta porque tocamos instrumentos, ¡nada de pruebas!”

Luca: “En matemática me va re bien, en lengua no. Tengo que leer y comprender más, leo poco. Me cuesta mucho lengua porque a veces no entiendo lo que leo o no entiendo la consigna”

-Con respecto a la 2º categoría de análisis, asociada a la posibilidad de indagar sobre cuáles son los sentimientos o emociones que presentan los alumnos, al recibir “una buena o una mala calificación”, los resultados fueron los siguientes: de los siete alumnos entrevistados, todos se ponen muy felices y contentos ante una buena calificación. A su vez: algunos festejan gritando, se felicitan a sí mismos y hasta sienten que valió la pena esforzarse y estudiar. Por el contrario, al recibir “una mala calificación”, de los siete alumnos entrevistados, cuatro piensan que deben estudiar y esforzarse para aprender y mejorar su calificación, dos consideran reflexionar ante el fracaso, pero no todos se entristecen por el resultado obtenido.

Lautaro expresó lo que piensa y siente ante los diferentes resultados: “si me saco una buena calificación me pongo contento, feliz y siento mucha alegría. Si me va mal, me digo a mí mismo que tengo que estudiar más, sacar la inteligencia y mejorar”

Sofía coincide en parte con Lautaro, y lo dice así:” me pongo muy feliz si me saco buena nota, le cuento a mis amigas. Si me va mal, me pongo muy triste, me asusto y sé que tengo que practicar para mejorar”

Melina, Facundo y Rocío están de acuerdo al expresar que” sienten alegría”, si se sacan una buena calificación, y a su vez comentan que “valió la pena esforzarse y estudiar”. En lo que respecta a recibir “una mala calificación”, los tres coinciden en que “tienen que estudiar, para aprender lo que no sé”

Valentina: comentó lo siguiente ante la pregunta realizada acerca de alcanzar buenos y malos resultados en las calificaciones: “si me va bien en la evaluación, festejo gritando, saltando, puro escándalo. No paro hasta el otro día, se entera media escuela. Si me va mal, reflexiono y me pregunto: ¿Qué tendré que hacer para mejorar?”

Luca respondió lo siguiente: “si me saco buena nota, me pongo contento y me felicito a mí mismo. Si me va mal, aunque no me guste pienso que no me queda otra que estudiar para aprender, y arranco al otro día”

-La 3º categoría de análisis con relación al rendimiento escolar, está vinculada con la posibilidad de conocer a través de las respuestas de los alumnos, cuáles son

aquellas “cosas que hacen sus maestros” que los motivan para ir a la escuela. Los resultados son los siguientes: del total de alumnos entrevistados, todos coinciden al expresar que, si tienen “maestros alegres, que hacen chistes”, y proponen una forma de enseñar y aprender “divertida”, les da ganas de ir a la escuela a compartir, aprender y saber más. Algunos hacen referencia al trato que los maestros tienen con sus alumnos y otros a su disposición a ayudarlos cuando no comprenden un tema o “algo les sale mal”. Como así “a las ganas que le ponen al enseñar”

Por el contrario, si los maestros son serios, aburridos y amargados, y no presentan buena predisposición a ayudar a los alumnos: “ni ganas de levantarse para ir a estudiar”.

Las respuestas de los siguientes alumnos ilustran a modo de muestra, los resultados indicados anteriormente:

Lautaro: “si la seño es una persona alegre, divertida y chistosa me da ganas de venir a la escuela porque aprendo bien. Ella nos habla y nos animamos a participar de las cosas, aunque podamos equivocarnos, los temas que da se aprenden como juegos”

Sofía también expresa un comentario similar, y a su vez se anima y confiesa porqué a veces no le da ganas de ir a la escuela: “me motiva para venir cuando son chistosos, graciosos, hacemos actividades con música o juegos. No me da ganas de venir a la escuela cuando los profesores son serios, amargados. ¡No les podés preguntar nada! Así no aprendés”

Facundo, se refiere expresamente a “la buena onda que tienen los maestros cuando hacen chistes, para que estemos contentos y tengamos ganas de estudiar”.

Melina: “me gusta como son, como te tratan, como te ayudan. Tan buenos, me gustaría ser como ellos y enseñar”

Valentina, realiza un comentario que aporta un dato más sobre estas cuestiones: “la forma de explicar es muy importante, de eso depende si entendés o no, también la buena onda. Las ganas que le pone a enseñar. Por ejemplo, la profe de inglés, no le pone onda, nadie quiere que venga...”

Luca, expresa claramente su opinión de esta manera: “mi seño es linda, buena, y divertida cuando explica los temas que da, por eso es que la quiero y todos los días tengo ganas de ir a la escuela. Si fuera seria, y enojona, seguro me quisiera quedar en casa” (risas).

8-DISCUSIÓN.

En el presente estudio, se observó según los resultados obtenidos, que el problema de investigación planteado en este trabajo pudo ser respondido, mostrando que, desde la perspectiva del alumno, la motivación es un factor que potencia y facilita el aprendizaje, redundando en un mejor rendimiento escolar, y por el contrario, la ansiedad, es un factor que incide perjudicando/obstaculizando el aprendizaje, y el consiguiente rendimiento escolar.

Según Fernández Abascal, la motivación es *una fuerza que orienta la conducta, la estimula, es un proceso que tiene un comienzo o causa, un mantenimiento que requiere cierto tipo de esfuerzo, una dirección o meta, cierta intensidad en cuanto a calidad y energía, y un fin* (2002).

Con respecto a lo expresado por este autor, de los siete niños entrevistados, todos afirmaron que “les gusta ir a la escuela”, y los motivos que los llevan a concurrir a la misma son coincidentes: “porque se encuentran con sus compañeros”, “juegan”, “se divierten y aprenden cosas nuevas”.

Estas cuestiones o motores motivacionales enunciados por los niños oficialían claramente como “la fuerza que los estimula” a concurrir a la escuela, a permanecer en la misma, a interactuar con sus maestros y compañeros, y a aprender.

También se define a la motivación como un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta: *“Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la relación con los compañeros de aula, el estilo del docente, ya sea en relación a su trato, la creatividad puesta en la preparación de las propuestas y estímulo hacia el alumnado, como así también el autoconcepto, y autovaloración”* (Alcalay y Antonijevic, 1987: 29-32).

A lo largo de este estudio, en las voces de los alumnos entrevistados, se notó plasmada esta definición, sobretodo destacando las “variables afectivas”,

asociadas a la relación con sus compañeros, y al estilo del docente en función de las propuestas de trabajo “creativas y divertidas”:

Lautaro: “me gusta ir a la escuela porque aprendo muchas cosas nuevas, me encuentro con mis compañeros, jugamos, charlamos, nos divertimos y nos reímos mucho”.

Rocío coincide con el resto de sus compañeros en lo que respecta a encontrarse con sus compañeros, jugar y divertirse aprendiendo cosas nuevas, pero a su vez agrega un dato interesante vinculado a su señorita: “pero más me gusta ir a la escuela porque mi seño es graciosa y divertida, ¿y sabés qué?, siempre busca la forma para que entendamos si hay un tema que es difícil, nos explica a través de juegos, dramatizaciones, y esas cosas...”

Las expresiones de Rocío traen a tema la antigua dicotomía, entre los aspectos cognitivos y los afectivos-motivacionales que rigen su influencia en el aprendizaje escolar. Actualmente se sabe que ambos son importantes a la hora de encarar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tradicionalmente ha existido una separación casi absoluta entre los aspectos cognitivos y los afectivos-motivacionales a la hora de estudiar su influencia en el aprendizaje escolar, de forma que algunos autores centraban sus estudios en los aspectos cognitivos olvidando casi por completo los otros, o viceversa. En la actualidad, no obstante, existe un creciente interés en estudiar ambos tipos de componentes de forma integrada. “Se puede afirmar que el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional a la vez” (G. Cabanach et al, 1996. P. 9), en consecuencia, en la mejora del rendimiento escolar deberíamos tener en cuenta tanto los aspectos cognitivos como los motivacionales.

Para aprender es imprescindible “poder” hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias y las destrezas necesarias (componentes cognitivos), pero además es necesario “querer” hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficientes (componentes motivacionales) (Núñez y González-Pumariega, 1996).

Los especialistas más destacados en este tema como por ejemplo Paris Lipson y Wixson (1983), Pintrich (1989), Pintrich y De Groot (1990) opinan que, para tener

buenos resultados escolares, los alumnos necesitan poseer tanto “voluntad” como “habilidad”, lo que conduce a la necesidad de integrar ambos aspectos.

Con respecto a lo que expresan los autores anteriores, con relación a los componentes cognitivos y motivacionales, en el presente estudio se indagó acerca de la importancia que tiene para cada uno de los alumnos entrevistados el hecho concreto de “aprender”, y de ello surgieron cuestiones interesantes asociadas a sus capacidades, habilidades, deseo, voluntad etc.

De los siete alumnos entrevistados, cuatro adjudican la importancia de aprender a la necesidad, el deseo y la posibilidad de “ayudar a un otro” a partir de su capacidad de saber o sus conocimientos acerca de un tema determinado.

Sofía, una de las alumnas entrevistadas, resume y representa a sus compañeros en este sentido: “tiene mucha importancia aprender. Si bien yo no tengo problemas en la escuela, quiero seguir aprendiendo, así sé más, entonces si me preguntan algo, lo sé. Por ejemplo, puedo ayudar a alguien si no sabe un precio o si quiere saber cuánto sale”

En cambio, para **Valentina** la importancia de aprender y saber está centrada en la posibilidad de “ser alguien en la vida”: “estudiar es muy importante. Te ayuda para la vida, para cuando seas grande, para entender cosas...para ser alguien en la vida”.

Estudios anteriores, realizados en instituciones académicas de España y Portugal (Barca-Lozano, Almeida, Porto-Rioboo, Peralbo-Uzquiano, 2012), donde se han tomado las metas escolares como elementos motivacionales, y las mismas fueron subdivididas en metas de aprendizaje, relacionadas con la motivación intrínseca del alumno por aprender, de rendimiento o de logro, centradas en la obtención de buenas notas y éxito escolar, de valoración social ya sea por ayuda o reconocimiento y de evitación del fracaso, llegaron a la conclusión que existe una correlación positiva y significativa entre las metas de logro y aprendizaje, y el rendimiento escolar, es decir entonces, a medida que éstas aumentan también lo hace el rendimiento.

Por otra parte, teniendo en cuenta que numerosas investigaciones han demostrado la correlación significativa que existe entre autoestima (valoración

positiva o negativa del autoconcepto) y el locus de control, se deduce entonces que en la medida en que desarrollemos la autoestima de los alumnos, también mejoraremos su atribución causal. Podemos ver entonces, que los sujetos con baja autoestima suelen atribuir sus éxitos a factores externos e incontrolables (el azar) y sus fracasos a factores internos estables e incontrolables (baja capacidad), mientras que los sujetos con alta autoestima suelen atribuir sus éxitos a factores internos y estables (capacidad) o a factores internos, inestables y controlables (esfuerzos) y sus fracasos a factores internos y controlables (falta de esfuerzo).

Lo enunciado en el párrafo anterior puede ilustrarse claramente, con las siguientes expresiones que presentaron algunos de los niños:

Lautaro: “me va muy bien en la escuela, soy buen alumno, sólo en matemática me va mal porque hay veces que no entiendo mucho. Si me explican varias veces así es que aprendo. En las otras materias me va muy bien, porque participo mucho y me dice la seño que soy inteligente, muy capaz, sobretodo en sociales”.

Melina: “me va muy bien en la escuela: 7 en matemática, 9 en lengua y 9 en sociales y naturales. La verdad es que la que más me cuesta es matemática, para tener ese 7 tuve que estudiar mucho y esforzarme. Hay que razonar y a veces no entiendo”.

Facundo: “me va bien en la escuela, y eso me pone contento. Me hace dar más ganas de ir. Creo que tengo un 7 en todas las materias. A parte si no entiendo o no me va bien en algo, la seño me ayuda. Me cuesta mucho matemática. También comprender las historias de cuentos largos, y encima escribirlas”.

En lo que respecta a la ansiedad, puede afirmarse que toda demanda o exigencia del ambiente que crea un estado de tensión o amenaza, y que requiere de cambio o adaptación, provoca trastornos de ansiedad en algunos individuos. La presión que sienten los alumnos por obtener un buen rendimiento escolar puede provocar en ellos una exacerbación de la ansiedad. La evidencia empírica indica que las personas que sienten que no están en control de los sucesos estresantes en sus vidas, son más propensas a experimentar trastornos de ansiedad que aquellas que creen tener control sobre esos sucesos (Morris, 1997). La ansiedad en el escolar es uno de los síntomas más comunes de la tensión emocional. Cada vez

más escolares presentan problemas emocionales en la escuela. Investigaciones anteriores asociadas a estudios epidemiológicos indican que los desórdenes de ansiedad durante el desarrollo afectan aproximadamente al 9% de los niños (Berstein y Borchardt, 1991) y entre el 13 y el 17% de los jóvenes (Kashani y Orvaschel, 1990). Otras referencias indican que entre el 10 y 20% de los escolares se ven afectados por problemas relacionados con la ansiedad (Barret, 1998).

Este trabajo describe a través de las expresiones de los alumnos entrevistados, algunos efectos que provoca esta emoción en el rendimiento escolar. Para ello se analizaron algunas características del sistema escolar que provocan o exacerban la ansiedad en los estudiantes, lo que aumenta el número de alumnos en riesgo de bajo rendimiento y de fracaso en la escuela.

Con respecto a este eje a analizar, en relación a los datos arrojados por las respuestas de los alumnos, se identifica una primera categoría, asociada al relato de situaciones en que los niños “se sienten o se han sentido nerviosos en la escuela”, en ella se destaca que, de los siete alumnos entrevistados, cuatro comentaron que “se sienten o se ponen nerviosos” cuando reciben la noticia de una próxima evaluación. **Lautaro** expresa con claridad los comentarios anteriores: “me pone muy nervioso pensar que dentro de poco voy a tener que hacer una evaluación, porque tengo mala memoria, estudio y no me queda nada. Y no te digo cuando me dan una evaluación sorpresa...eso me da mucho miedo. ¡Quisiera salir corriendo!”

En este mismo sentido, **Sofía** comenta algo similar: “cuando la seño nos da la fecha de una evaluación, me pongo mal, empiezo a transpirar y sólo se me cruza que va a ser difícil o me va a ir mal. Es re feo lo que siento...Llego a casa y me pongo a estudiar, cuando me siento segura que ya lo sé, me quedo tranquila. Después repaso y listo. Me voy calmando”.

Esta investigación sostiene, por ejemplo, que las evaluaciones escolares deberían ser consideradas como una instancia más del aprendizaje y transformarse en una actividad constante y permanente, en una evaluación procesual, con el fin de disminuir la tensión emocional que provocan especialmente en el alumno ansioso.

La ansiedad en el escolar es un síntoma muy característico, limitante y angustiante, **Luca**, uno de los alumnos entrevistados lo expresa con claridad: “me pone nervioso cuando la seño me dice que va a tomar prueba, no me gusta si es de lengua. Pero me siento más nervioso cuando estoy por hacer la prueba, siento mucho calor en la cabeza y me transpiran las manos, a veces no puedo ni agarrar el lápiz para hacer las oraciones. Pienso que me va a salir mal, y me tiene que salir bien. ¿No sé para que existen las evaluaciones?”

Cada vez más escolares presentan problemas emocionales en la escuela (Doll y Lyon, 1998), cada niño y cada adolescente muestran distintos síntomas ansiosos y con diversa intensidad. Pueden variar también tanto en su persistencia como en el período en el que se presentan, obedeciendo a tres sistemas de respuestas: motoras, fisiológicas y subjetivas.

Asimismo, no todos los niños y adolescentes experimentan el mismo patrón o intensidad de la sintomatología; las reacciones pueden variar en cuanto a su duración, persistencia y fluctuación a lo largo del tiempo, y en distintas instancias y situaciones.

Con respecto a lo anunciado en el párrafo anterior, y en relación a otra cuestión que moviliza y provoca ansiedad en los niños, contrastando con las voces de los entrevistados, podría decirse que: de los siete alumnos entrevistados, tres expresaron que “les provoca nerviosismo o se ponen ansiosos” cuando se les pide que pasen al pizarrón o digan una lección oral. Uno de ellos, comentó lo siguiente acerca de esta afirmación. **Facundo** dijo: “con una lección oral me pongo muy nervioso, me tiemblan las piernas, se me pone la mente en blanco, porque si no memoricé bien, no me sale, y pasar al frente es feo porque están mis compañeros mirando, y me puede salir mal. Me da nervios, aunque sé que al final no pasa nada”.

Con respecto a los dichos de Facundo pueden sumarse los siguientes datos: altos niveles de ansiedad reducen la eficiencia en el aprendizaje, ya que disminuyen la atención, la concentración y la retención, con el consecuente deterioro en el rendimiento escolar (Newcomer, 1993).

Para niños entre 9 y 12 años de edad, los miedos sociales más frecuentes están relacionados con situaciones en las que hay que leer y/o hablar en voz alta, hablar con personas que representan autoridad, así como también relacionarse con sus pares (Beidel y Randall, 1994).

Según estos autores, la ansiedad social en estas edades puede agruparse de acuerdo a tres signos: miedo a las evaluaciones negativas de sus compañeros, evitación del contacto social, y angustia frente a situaciones nuevas.

9- CONCLUSIÓN FINAL.

En la presente investigación, se analizaron los factores psicológicos asociados al rendimiento escolar desde la perspectiva del estudiante, identificando y enmarcando a la motivación como factor que potencia el aprendizaje y favorece el rendimiento escolar, y a la ansiedad como factor que perjudica el mismo, y el consecuente rendimiento.

Luego de finalizado el trabajo, puede afirmarse que se ha cumplido con los objetivos propuestos en el mismo, y a su vez, no se han manifestado conflictos o situaciones que impidieran el normal desarrollo de la investigación, concluyendo que:

Uno de los problemas que atraviesa la educación en sus diferentes niveles está asociado al rendimiento escolar, en nuestro país esta temática no ha recibido la atención suficiente desde los investigadores ni de los organismos responsables.

Toda demanda del ambiente escolar que crea un estado de tensión o amenaza, y que requiere de cambios o adaptación, provoca trastornos de ansiedad en la mayoría de los alumnos.

La presión que sufren los alumnos por obtener óptimos resultados, que redunden en un buen rendimiento escolar, suele provocar en ellos una exacerbación de la ansiedad.

La evidencia empírica indica que las personas que sienten que no son capaces de controlar los sucesos estresantes en sus vidas, son más propensas a experimentar trastornos de ansiedad que aquellas que creen tener control sobre esos sucesos (Morris, 1997).

Por ello, la ansiedad, en niños en edad escolar, es uno de los síntomas más comunes de la tensión emocional. Es una importante pero desatendida área de investigación. Cada vez más escolares presentan problemas emocionales en la escuela, asociados a la tensión y consecuente ansiedad.

Estudios epidemiológicos indican que los desórdenes de ansiedad durante el desarrollo afectan aproximadamente al 10% de los niños (Berstein y Borchardt,

1991) y al 17% de los jóvenes (Kashani y Orvaschel, 1990), exacerbándose aún más, al ser provenientes del ambiente escolar o académico.

Muchas de las demandas de atención, de los consultorios de salud infanto-juveniles en nuestro país, tienen relación con problemas de aprendizaje en la escuela. La mayoría de los estados depresivos-ansiosos de esta etapa, se relacionan con el bajo rendimiento y el fracaso escolar.

No todos los niños experimentan el mismo patrón o intensidad de la sintomatología, las reacciones pueden variar en cuanto su duración, persistencia y fluctuación a lo largo del tiempo.

Altos niveles de ansiedad reducen la eficiencia en el aprendizaje, ya que disminuyen la atención, la concentración y la retención, con el consecuente deterioro en el rendimiento escolar. Los niños muy ansiosos presentan dificultades para prestar atención, se distraen con facilidad. Al recibir información, se les dificulta procesarla, ya que resultan poco flexibles a la hora de organizarla respondiendo a los procesos de aprendizaje.

La disminución en el rendimiento en la escuela, tiene consecuencias negativas tanto en las calificaciones como en la autoestima de los estudiantes. Cogniciones específicas pueden desarrollar la percepción de situaciones como algo hostil y amenazador; provocando que el estudiante corra el riesgo de desarrollar o mantener trastornos ansiosos.

Los alumnos con autoestima positiva, altas expectativas y motivación intrínseca para aprender, obtienen mejores logros escolares que aquellos con autoestima baja, expectativas escasas y motivación nula para el estudio.

La auto-percepción positiva, se ha vinculado con la salud mental a largo plazo y con el equilibrio emocional. Aquellos niños cuya autoestima no se ha desarrollado suficientemente pueden mostrar signos somáticos de ansiedad.

Así mismo, el auto-concepto académico o escolar, definido como “la parte de sí mismo que se relaciona más directamente con el rendimiento”, juega un rol fundamental en el rendimiento escolar del estudiante.

El estímulo de la motivación intrínseca, es decir, estimular en los alumnos la voluntad de aprender, se logra creando en ellos comportamientos que:

- a) Otorguen mayor valor al hecho de aprender, que al de tener éxito o fracaso.
- b) Consideren sus capacidades cognitivas y sus habilidades para el estudio, como posibles de ser modificadas.
- c) Centren más su atención en la experiencia de aprender, que en las recompensas externas.
- d) Faciliten su autonomía y autocontrol, reconociendo la relevancia y significado de las tareas escolares.

Así mismo, manifiesto que es imprescindible que futuras investigaciones, centren sus objetivos en la indagación de la calidad, el tipo y forma de evaluar en las instituciones escolares.

Es importante que en las escuelas se diversifiquen las evaluaciones y que se transformen, además, en una actividad continua, constante y permanente, que permita chequear el progreso de los alumnos, facilitando hacer ajustes para flexibilizar la enseñanza, de acuerdo con los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes y las necesidades del grupo.

También considero importante, a la hora de evaluar los resultados obtenidos por los alumnos, no sólo en las evaluaciones sino también en las diversas actividades cotidianas propuestas por el maestro, repensar conjuntamente con los niños el concepto de “error”, tomándolo no como un castigo o equivocación, sino como el punto de partida para el logro de nuevos aprendizajes. De esta forma, se intentaría desdramatizar de alguna manera, la “escena tan temida asociada a la equivocación”, disminuyendo la frustración y la tensión emocional que, según lo expuesto y relevado en el presente trabajo, tanto afectan al rendimiento escolar.

La evaluación siempre debe ser considerada como una instancia más del aprendizaje, una actividad permanente, que evalúe más que resultados, procesos, estimando paulatinamente el progreso de los alumnos, tomando al “error” como parte del proceso y punto de partida para el logro de nuevos aprendizajes.

De esta manera, será posible mantener motivados y estimulados a los niños, potenciando el aprendizaje y el consecuente rendimiento escolar, aminorando la tensión emocional, el temor y los problemas de conducta, y de relaciones inter - personales causados por la ansiedad.

Considero de real importancia, tanto teniendo en cuenta lo aprendido en la realización del presente Trabajo Integrador Final, como mi experiencia personal y profesional, sumar a la conclusión final mi humilde aporte como “futura psicóloga”, integrante de un E.O.E (Equipo de Orientación Escolar), proponiendo:

-Indagar, a partir de entrevistas o encuestas, de conversaciones con docentes y alumnos etc. acerca de las diferentes instancias, formas y tipos de evaluación, con el objetivo de “visibilizar y problematizar” la temática.

-La realización de diversas actividades con los maestros, en el marco de las jornadas de capacitación o formación docente, que impliquen “revisar o cuestionar”, los sistemas o formas de evaluación vigentes, como así también detectar o identificar, aquellas actividades, propuestas, posturas o actitudes del docente que estimulan y/o motivan al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo ello, partiendo de situaciones concretas que generan conflicto a la hora de evaluar a los alumnos, o bienestar al momento de mejorar el rendimiento escolar, extraídas de hechos reales, comunicados por los propios docentes.

-La realización de talleres, con los alumnos de la institución, coordinados por integrantes del E.O.E (en el cual me incluyo), donde se trabajen problemáticas concretas asociadas a instancias de evaluación, escritas u orales, con el objetivo de disminuir la tensión emocional (ansiedad) que éstas provocan.

-Participar de las reuniones de padres, en distintas instancias escolares, con el consentimiento y aprobación de directivos y docente a cargo del curso, donde se realice psico-educación, con el objetivo de “concientizar” a los padres de los alumnos a cerca de la importancia de colaborar con sus hijos en el proceso de aprendizaje. Comprometiéndolos a que los estimulen y motiven a aprender, más allá de los resultados obtenidos

10-REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Almeida, L. Barca-Lozano, A. Brenlla-Blanco, J. Peralbo-Uzquiano, M. & Porto-Rioboo, A. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de psicología*, 28 (3), 848-859.

Araujo Contreras, V., Cerezo Resendiz, S., Coronado Alvarez, O & Hernandez-Pozo, M., (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y autoevaluación. *Acta colombiana de psicología*, 11 (1), 13-23

Ausubel, D (2002) *Adquisición y retención del conocimiento*. Paidós: Madrid.

Barca, A. Porto, A. & Santorum, R. (1997) C.D.P.F.A. Cuestionario de datos pessoais, familiares e académicos. En Barca, A. (1999). *Análise causal y transcultural dos enfoques e estratexias de aprendizaxe do alumnado de educación secundaria en Galicia e Porto Rico. Proxecto de investigación XUGA*. Consellería de educación. Dirección general de universidades: Santiago de Compostela.

Bugliolo, E. & Castagno, A. (2005). *Adaptación de una escala para evaluar la autoeficacia regulatoria de jóvenes universitarios, SELF-A*. (Tesis de licenciatura no publicada). Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.

Chóliz Montañés, M. Fernández Abascal, E. Martínez-Sánchez, F. & Palmero Cantero, F. (2002) *Psicología de la motivación y la emoción*. Mc Graw-Hill/ Interamericana: Madrid.

Fernández-Abascal, E. Martínez Sánchez, F. (2001-2003). *Cuaderno de prácticas de motivación y emoción*. Edit. Psicología Pirámide.

Folkman, R. & Lazarus, S. (1986) *Stress y procesos cognitivos*. Martínez Roca: Barcelona.

Furlan, L. (2013) Eficacia de una intervención para disminuir la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes argentinos. *Revista colombiana de psicología*. 22 (1), 75-89.

García Legazpe, F. (2008) *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Cide: Madrid.

Gimeno, J.P. (1977) *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. MEC: Madrid.

Heredia, D. Piemontesi, S. Furlan, L. Sanchez-Rosas, J. & Martinez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el stress escolar en estudiantes de escuela primaria. *Anales de psicología*, 28 (1), 89-96.

Reyes-Ticas, J. (2005) *Trastornos de ansiedad. Guía práctica para trastorno y tratamiento*. Honduras: Biblioteca virtual en salud.

Rost, D & Schermer, F. (1989) The assessment of coping with test anxiety. *Test anxiety research*, (6), 179-191.

Sarason, I. (1984) Stress, anxiety and cognitive interferences: reaction to tests. *Journal of personality and social psychology*, 46 (4), 929-938.

Selye, H. (1976) *Stress in health and disease*. Butterworth publisher: Boston.

Tapia, José Alonso. (2007) Evaluación de la motivación en entornos educativos. Manual de orientación y tutoría. Facultad de psicología. Universidad Autónoma de Madrid. España.

Vallejo Najera, J. (1974) *Introducción a la psiquiatría*. Editorial científico-médica: Barcelona.

Zimmerman y Schunk, (2001, 2002) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice*.

11-ANEXO.

Se presenta el modelo de consentimiento informado y de entrevista realizada a los niños:

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En la Universidad de Flores estamos realizando una investigación con el objeto de conocer algunos aspectos relacionados con las conductas, comportamientos, emociones y pensamientos de los niños, con relación a la escuela.

Solicitamos a usted su autorización para que su hijo/a responda a una entrevista que evalúa una variedad de actitudes, sentimientos y conductas. Los ítems se relacionan con situaciones cotidianas. La información brindada ES CONFIDENCIAL.

Para más datos, puede redactar un mail a monipsicoosocial@hotmail.com y obtendrá así más información de la investigación que nos compete.

Si usted está de acuerdo, le solicitamos que firme el consentimiento que aparece más abajo.

Muchas gracias por su colaboración

Al firmar este consentimiento acepto que mi hijo/a
.....

DNI N°.....participe de manera voluntaria en esta investigación.

Se me informó que:

- en cualquier momento mi hijo/a puede desistir de participar y retirarse de la investigación
- se resguardará su identidad como participante y se tomarán los recaudos necesarios para garantizar la confidencialidad de los datos personales, así como de su desempeño.
- se me brindará toda la información que sea posible sobre los procedimientos y propósitos de esta investigación antes de la participación de mi hijo/a en ella. Esa información podrá ser ampliada una vez concluida su participación.

Firma y aclaración

DNI



Entrevista.

- 1- ¿Te gusta venir a la escuela? ¿Por qué?
- 2- ¿Venís a la escuela porque querés o porque te mandan tus papás?
Contame acerca de esto...
- 3- Nombrame aquellas cosas que hacen que vos tengas ganas de venir a la escuela.
- 4- ¿Qué importancia tiene para vos aprender?
- 5- Contame un momento tuyo en la escuela, en que te sentiste o te sentís “nervioso”.
- 6- ¿Qué sentís y qué pensás cuando te enterás que tenés una próxima evaluación?
- 7- ¿Qué preferís, la evaluación oral o la evaluación escrita? ¿Por qué?
- 8- ¿Cómo te comportás durante un examen/evaluación? Hablame sobre eso...
- 9- ¿Cómo te va en general en las materias?
- 10- ¿Te cuesta o tenés dificultad para aprender en alguna materia?
- 11- ¿Cuáles son tus sentimientos o emociones cuando recibís una “buena calificación”? ¿Y una “mala calificación”?
- 12- ¿Cuáles son aquellas cosas que hacen tus maestros o profesores que te motivan para ir a la escuela?