



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA

ÁREA DE LA EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN CARRERA DE PSICORREHABILITACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL

TÍTULO:

“EL NIÑO IMPULSIVO Y SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO, ESTUDIO REALIZADO CON LOS NIÑOS DE SÉPTIMO AÑO DE BÁSICA EN LA ESCUELA DANIEL RODAS BUSTAMANTE DE LA CIUDAD DE LOJA EN EL AÑO LECTIVO 2010-2011.”

TESIS PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE LICENCIADO EN PSICORREHABILITACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL.

AUTOR:

Gilbert Fabián Vivanco Campoverde

DIRECTOR:

Dr. Mg. Sc. Cesar Antonio León Aguirre

LOJA – ECUADOR

2013

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA
ÁREA DE EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN

DR. MG.SC. CÉSAR LEÓN AGUIRRE

DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA

CERTIFICA:

Que el trabajo de investigación titulado: **“EL NIÑO IMPULSIVO Y SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO, ESTUDIO REALIZADO CON LOS NIÑOS DE SÉPTIMO AÑO DE BÁSICA EN LA ESCUELA DANIEL RODAS BUSTAMANTE DE LA CIUDAD DE LOJA EN EL AÑO LECTIVO 2010 – 2011”**, de la autoría del Señor: Gilbert Fabián Vivanco Campoverde, egresado de la carrera de Psicorrehabilitación y Educación Especial, ha sido dirigida y asesorada durante el proceso de ejecución de acuerdo a los procedimientos legales y metodológicos – técnicos que establece la institución, por lo que autorizo su presentación ante el organismo competente para el trámite respectivo.

Loja, 19 de abril de 2013.



DR. MG.SC. CÉSAR LEÓN AGUIRRE.

DIRECTOR DE TESIS.

AUTORÍA

Yo, Gilbert Fabián Vivanco Campoverde, declaro ser autor del presente trabajo de tesis y eximo expresamente a la Universidad Nacional de Loja y a sus representantes jurídicos de posibles reclamos o acciones legales, por el contenido de la misma.

Adicionalmente acepto y autorizo a la Universidad Nacional de Loja, la publicación de mi tesis en el Repositorio Institucional-Biblioteca Virtual.

Autor: Gilbert Fabián Vivanco Campoverde

Firma: 

Cédula: 1104257793

Fecha: 25 de junio de 2013

CARTA DE AUTORIZACIÓN DE TESIS POR PARTE DEL AUTOR, PARA LA CONSULTA, REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRONICA DEL TEXTO COMPLETO.

Yo, Gilbert Fabián Vivanco Campoverde, declaro ser autor de la tesis titulada: **“EL NIÑO IMPULSIVO Y SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO, ESTUDIO REALIZADO CON LOS NIÑOS DE SÉPTIMO AÑO DE BÁSICA EN LA ESCUELA DANIEL RODAS BUSTAMANTE DE LA CIUDAD DE LOJA EN EL AÑO LECTIVO 2010-2011.”**, como requisito para obtener el grado de Licenciado en Psicorrehabilitación y Educación Especial; autorizó al Sistema Bibliotecario de la Universidad Nacional de Loja para que confines académicos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera en el Repositorio Digital Institucional:

Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo en el RDI, en las redes de información del país y del exterior, con los cuales tenga convenio la Universidad.

Para constancia de esta autorización, en la ciudad de Loja, a los 01 días del mes de julio del dos mil trece, firma el autor

Firma: 

Autor: Gilbert Fabián Vivanco Campoverde

Cédula: 1104257793

Dirección: Barrio Las Peñas.

Correo: fabianvivancocampoverde@hotmail.com

Teléfono: 2573572 celular: 0981940469

DATOS COMPLEMENTARIOS

Director de Tesis: Dr. Mg. Sc. Cesar Antonio León Aguirre

Tribunal de Grado: Mg.Sc Oscar Cabrera Iñiguez	PRESIDENTE
Mg.Sc. Silvia Torres	VOCAL
Mg.Sc. Inés Catalina Villamagua	VOCAL

EDICATORIA

Dedico esta tesis a mi esposa Paola Jackeline Carrión Samaniego, a mi hijo Fabián Nicolás Vivanco Carrión que son las personas más valiosas e importantes en mi vida, a mis padres Gilberth Vivanco y Janneth Campoverde que con su apoyo incondicional, paciencia y comprensión supieron guiarme por el camino de la superación.

Fabián Vivanco.

AGRADECIMIENTO

Mi profundo agradecimiento a Dios por la sabiduría emanada para culminar este trabajo investigativo, de la misma forma a mí apreciada familia que incondicionalmente han apoyado mis estudios a lo largo de estos ocho módulos y en especial agradezco a mi director de tesis Dr. Mgs. Cesar León Aguirre por los conocimientos compartidos que resultaron fundamentales para el desarrollo de la tesis.

Por último dejo constancia de reconocimiento y gratitud a la Universidad Nacional de Loja, a la Carrera de Psicorrehabilitación y Educación Especial, y a todos los docentes que supieron brindarme sus conocimientos durante mi vida estudiantil.

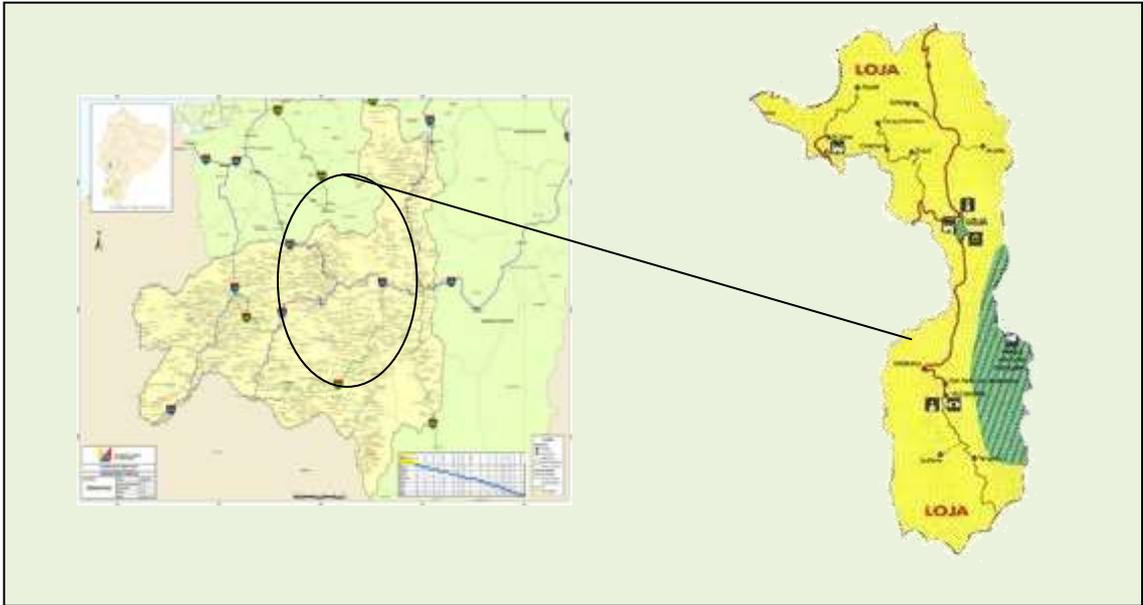
El autor.

ÁMBITO GEOGRÁFICO DE LA INVESTIGACIÓN

BIBLIOTECA: Área de la Educación, el Arte y la Comunicación

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR / NOMBRE DEL DOCUMENTO		FACHA AÑO	ÁMBITO GEOGRÁFICO DE LA INVESTIGACIÓN						OTRAS DEGRADACIONES	NOTAS OBSERVACIONES
				NACIONAL	REGIONAL	PROVINCIAL	CANTÓN	PARROQUIA	BARIOS COMUNIDADES		
TESIS	Gilbert Fabián Vivanco Campoverde / "EL NIÑO IMPULSIVO Y SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO, ESTUDIO REALIZADO CON LOS NIÑOS DE SÉPTIMO AÑO DE BÁSICA EN LA ESCUELA DANIEL RODAS BUSTAMANTE DE LA CIUDAD DE LOJA EN EL AÑO LECTIVO 2010-2011."	UNL	2013	ECUADOR	ZANA 7	LOJA	LOJA	SUCRE	MIRAFLORES BAJO	CD	LIC. PSICORREHABILITACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL.

MAPA GEOGRÁFICO DE LA INVESTIGACIÓN



ÍNDICE DE CONTENIDOS

- ✚ CARÁTULA
- ✚ CERTIFICACIÓN
- ✚ AUTORÍA
- ✚ CARTA DE AUTORIZACIÓN
- ✚ DEDICATORIA
- ✚ AGRADECIMIENTO
- ✚ ÁMBITO GEOGRÁFICO DE LA INVESTIGACIÓN
- ✚ MAPA GEOGRÁFICO DE LA INVESTIGACIÓN
- ✚ ÍNDICE DE CONTENIDOS

- a. TITULO
- b. RESUMEN EN CASTELLANO E INGLES
- c. INTRODUCCIÓN
- d. REVISIÓN DE LITERATURA
- e. MATERIALES Y MÉTODOS
- f. RESULTADOS
- g. DISCUSIÓN
- h. CONCLUSIONES
- i. RECOMENDACIONES
- j. BIBLIOGRAFÍA
- k. ANEXOS

a. TÍTULO

“EL NIÑO IMPULSIVO Y SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO, ESTUDIO REALIZADO CON LOS NIÑOS DE SÉPTIMO AÑO DE BÁSICA EN LA ESCUELA DANIEL RODAS BUSTAMANTE DE LA CIUDAD DE LOJA EN EL AÑO LECTIVO 2010-2011”

b. RESUMEN

En la presente investigación cuyo tema es “El niño impulsivo y su incidencia en el rendimiento académico, estudio realizado con los niños de séptimo año de básica en la Escuela Daniel Rodas Bustamante de la ciudad de Loja en el año lectivo 2010-2011”, se ha planteado como objetivo general identificar al niño impulsivo y su incidencia en el rendimiento académico, y como objetivos específicos, caracterizar las reacciones impulsivas y determinar su incidencia en el rendimiento académico, así como establecer las áreas de estudios en las que los niños impulsivos presentan menor rendimiento académico.

Se utilizó el método científico, el hipotético – deductivo; técnicas e instrumentos, como entrevista estructurada a la directora del plantel, el test de emparejamiento de figuras conocidas MMF-20; la Guía de evaluación del comportamiento y rendimiento en el aula (E.C.R.A.) y el cuadro de calificaciones obtenidas por los niños de séptimo año periodo 2010 -2011.

La población que se tomó fue de 56 estudiantes de los dos paralelos existentes del séptimo año de Educación Básica, 2 docentes, uno por cada grado, y la directora del plantel. Además, la muestra que estuvo constituida por los estudiantes que previa observación y categorización empírica por parte de los docentes indican rasgos de impulsividad siendo 16 varones y 15 mujeres, dando un total de 31 estudiantes, la directora del plantel y los 2 docentes.

Después de aplicar los diferentes instrumentos tales como el Formulario de Entrevista a la Directora de la Escuela, la ficha de Evaluación de Comportamiento y Rendimiento en el Aula (E.C.R.A) para los docentes, el Test de Emparejamiento de Figuras conocidas MFF-20 a los 31 alumnos que constituyen el 100% de la muestra, se llegó a determinar que 10 niños que equivalen el 32% de los estudiantes, se clasificaron como impulsivos, la principal característica que presentan los niños impulsivos son el actuar sin pensar y no acabar las cosas o tareas encomendadas, pero también algunos de ellos son generalmente nerviosos, se distraen fácilmente, y son rechazados por algunos de sus compañeros, tienen dificultades para organizar su trabajo y muestran disgusto ante las tareas; siendo las áreas de estudio de Matemática, Estudios Sociales y Lenguaje las que presentan menor rendimiento académico con un equivalente de regular y mayor cantidad de características impulsivas.

Por lo tanto, es recomendable que se realice un pedido a la Dirección de Educación de la Provincia de Loja para el apoyo de un taller psicopedagógico, tanto para docentes, padres de familia y alumnos de la Escuela Daniel Rodas Bustamante, para aprender sobre el niño impulsivo, sus características y como incide en su rendimiento académico; además para que los docentes puedan analizar las características impulsivas y así implementar en su metodología técnicas de enseñanza y de esta manera disminuir los porcentajes de impulsividad y reforzar las áreas de estudios de Matemática, Lenguaje y Estudios Sociales, a través de tareas dirigidas a los niños con impulsividad.

SUMMARY

In the present investigation, whose theme is "impulsive child and its impact on academic achievement study conducted with children in seventh year of basic education in school Daniel Rodas Bustamante from the city of Loja in the academic year 2010 - 2011", has been raised as a general objective identify the impulsive child and its impact on academic performance, and as specific characterize impulsive reactions and determine its impact on academic performance as well as establish areas of studies that impulsive children have lower academic achievement.

The methodology that was used were the scientific method, the hypothetical - deductive; techniques and instruments as interview structured to the Director of the campus, the pairing of figures known MMF-20 test; techniques and instruments as the guide of evaluation of behavior and performance in the classroom (E.C.R.A.) and the picture of qualifications obtained by the children of seventh year period 2010-2011.

The population taken was 56 students from the two existing Parallels of the seventh year of basic education, 2 teachers, one for each grade, and the Director of the campus. And the sample was made up of students than previous observation and empirical categorization by teachers, show features of impulsivity being 16 males and 15 females, giving a total of 31 students, campus Director and 2 teachers.

After applying different instruments such as the interview form to the School Director, the tab of evaluation of behavior and performance in the classroom (E.C.R.A) for teachers, the pairing of well known figures MFF-20 Test 31 students who constitute the 100 sample, is was determined that 10 children that are equivalent to the 32 students, were classified as impulsive, the main feature that children are impulsive are acting without thinking and not finish things or tasks assigned but some of them are also usually nervous, are distracted easily, they are rejected by some of his colleagues, struggling to organize its work and show displeasure before the tasks; being the areas of study of mathematics, social studies and language who have lower academic achievement to an equivalent of regular and more impulsive characteristics.

It is therefore recommended that is made an order to the direction of education of the province of Loja for the support of a psycho-pedagogical workshop both for teachers, parents and students of the school Daniel Rodas Bustamante and know who is the impulsive, how to deal with it, their characteristics and how affects the academic performance; where teachers analyze the impulsive characteristics to implement in its technical methodology of teaching and in this way reduce the change.

c. INTRODUCCIÓN

La impulsividad guarda mucha relación con el rendimiento académico es por este motivo que he formulado el siguiente tema investigativo “El niño impulsivo y su incidencia en el rendimiento académico en los niños y niñas del Séptimo año de básica de la Escuela Daniel Rodas Bustamante, en el año lectivo 2010-2011”; planteándose como objetivo general identificar al niño impulsivo y su incidencia en el rendimiento académico, y como objetivos específicos, caracterizar las reacciones impulsivas y determinar su incidencia en el rendimiento académico, así como establecer las áreas de estudios en las que los niños impulsivos presentan menor rendimiento académico.

La metodología que se utilizó fue el método Científico, el Hipotético – Deductivo con sus dos procesos de inducción y deducción, el Analítico – Sintético, también instrumentos como el test de emparejamiento de figuras conocidas MMF-20, dirigido a los 31 estudiantes que forman parte de la muestra y que pretende determinar el estilo cognitivo de los individuos investigados a través de la solución dada a las tareas que se proponen y el formulario de entrevista dirigida a la Directora del Plantel que sirve para conocer cuáles son los mayores problemas de comportamiento y si existen niños con impulsividad; técnicas como la ficha de evaluación del comportamiento y rendimiento en el aula (E.C.R.A) que fue llenada por los dos docentes y que sirve para conocer las características de impulsividad que presentan los niños y para finalizar el cuadro de calificaciones obtenidas por los niños de séptimo año periodo 2010 -2011 para poder extraer promedios de calificaciones, equivalencias y comparaciones entre rendimiento académico y características de los niños impulsivos.

Se tomó como miembros de la población investigada a los 56 estudiantes de los dos paralelos existentes del séptimo año de educación básica, dos docentes, uno por cada grado, y la directora del plantel; luego previa observación y categorización empírica por parte de los maestros, se extrajo la muestra que está constituida por 16 varones y 15 mujeres, dando un total de 31 escolares, la directora del plantel y los dos docentes.

En la revisión literaria se menciona que el niño presenta un comportamiento impulsivo cuando quiere algo, lo desea en ese momento y tiene dificultad para esperar, la impulsividad configura un estilo cognitivo conceptualizado por el profesor Kagan de la Universidad de Harvard en la década de los 60, los estilos cognitivos son constructos teóricos que explican procesos cognitivos medibles, es decir, lo que ocurre en la mente del sujeto cuando éste elabora una respuesta frente a los estímulos ambientales, los procesa y se enfrenta a la realidad.

En el estilo cognitivo impulsividad es un constructo teórico bipolar que incluye dos ejes, la latencia o demora temporal y la precisión o exactitud en la respuesta, presentando características como ansiedad, sensibilidad, vulnerabilidad, en situaciones de estrés tienden a la rigidez, estereotipos, tensos, impopulares, quejumbrosos, aislados y con frecuencia víctimas de agresión.

Luego de la investigación se determinó que realmente existen niños con impulsividad, en una muestra de 31 alumnos se hallaron 10 niños con este estilo cognitivo y que presentan el 32% de la población investigada, la principal característica que presentan los niños impulsivos son el actuar sin pensar y no acabar las cosas o tareas encomendadas, pero también algunos de ellos son generalmente nerviosos, se distraen fácilmente, son rechazados por algunos de sus compañeros, tienen dificultades para organizar su trabajo y muestran disgusto ante las tareas; siendo las áreas de estudio de Matemática, Estudios Sociales y Lenguaje que presentan menor rendimiento académico a un equivalente de regular y mayor cantidad de características impulsivas.

Es importante que se realice un pedido a la Dirección de Educación de la Provincia de Loja para el apoyo de un taller psicopedagógico tanto para docentes, padres de familia y alumnos de la Escuela Daniel Rodas Bustamante para así aprender sobre el niño impulsivo, sus características y como incide en su rendimiento académico; además para que los docentes puedan analizar las características impulsivas y así implementar en su metodología técnicas de enseñanza y de esta manera disminuir los porcentajes de impulsividad y reforzar las áreas de estudios de Matemática, Lenguaje y Estudios Sociales, a través de tareas dirigidas a los niños con impulsividad.

d. REVISIÓN DE LITERATURA

1. EL NIÑO IMPULSIVO.

El niño presenta un comportamiento impulsivo cuando quiere algo, lo desea en ese momento y tiene dificultad para esperar, es por ello que todos los niños deben aprender a tener la capacidad de controlar sus impulsos y su comportamiento.

1.1. LA IMPULSIVIDAD

La impulsividad configura un estilo cognitivo conceptualizado por el profesor Kagan de la Universidad de Harvard en la década de los 60 (Kagan, 1965 y 1966). Los estilos cognitivos son constructos teóricos que explican procesos cognitivos medibles, es decir, lo que ocurre en la mente del sujeto cuando éste elabora una respuesta frente a los estímulos ambientales, los procesa y se enfrenta a la realidad.

El estilo cognitivo impulsividad es *un constructo teórico bipolar* que incluye dos ejes fundamentales:

- a) Latencia o demora temporal: es el tiempo previo a la emisión de la respuesta, por parte del sujeto, en situaciones con algún grado de incertidumbre en que la respuesta no es inmediatamente obvia, que se emplea en analizar los datos disponibles y que conduce a tiempos largos en unos sujetos versus breves en otros.
- b) Precisión o exactitud en la respuesta: es la calidad del rendimiento intelectual, que conduce a aciertos en unos sujetos y a errores en otros.”¹

1.2. LA DIMENSIÓN IMPULSIVIDAD.

A mediados de los años sesenta se produjo la conceptualización de la dimensión impulsividad o, como en un principio se le denominó, el «tempo conceptual». A continuación, de forma resumida, ofreceremos los aspectos más relevantes de dicha conceptualización.

¹ Estilos Cognitivos. Reflexividad-Impulsividad. Su modificación en el aula, pág. 3,4

En un principio la línea de trabajo del grupo de Kagan tenía como objetivo el estudio de los llamados estilos de conceptualización. La idea de la que partían es que existen diferencias interindividuales e intraindividuales en la estructura y el contenido de las categorías conceptuales que realizan las personas, producidas cuando la situación es relativamente libre y cuando existe una cierta variedad de dimensiones que pueden servir de base para realizar las categorizaciones.

Habitualmente los estilos de conceptualización se medían presentando un conjunto de dibujos de personas, animales u objetos a una muestra de sujetos para que éstos los agruparan basándose en algún criterio que después era convenientemente categorizado.²

Podemos decir que el estilo cognitivo impulsividad es como un índice de la capacidad analítica de las personas que se define a partir de las puntuaciones de errores y latencias en tareas de discriminación visual que implican incertidumbre de respuesta.

Ciertamente, como ya hemos comentado, denominar «estilo cognitivo » en sentido estricto a la impulsividad que presenta muchas dificultades.

Como hemos visto, la definición de la dimensión de impulsividad se hace en función del tiempo de respuesta del sujeto, pero también de su número de errores en tareas de discriminación que implican incertidumbre de respuesta y el grupo de Kagan, Block, y Harrington presentaron un amplio estudio con niños entre 4 y 5 años utilizando el «Matching Familiar Figures Test» (MFF) de Kagan.³

1.3. CLASIFICACIÓN: LA IMPULSIVIDAD MOTORA, SOCIAL Y COGNITIVA.

En este estudio parece que hay datos suficientes para hablar de una impulsividad manifiesta (con un componente motor y otro social), una impulsividad personológica (con influencias de estilo cognitivo, por un lado, y por otro, del marco biofactorial) y, finalmente, una impulsividad del procesamiento de la información o cognitiva (con una conceptualización dentro de las teorías del pensamiento y dentro de los modelos cognitivo-conductuales).

² El estilo cognitivo. Reflexividad-Impulsividad. Diferencias individuales en la gestión individual de la relación velocidad-exactitud

³ Problemas de impulsividad e inatención en el niño. Pag. 106

La impulsividad manifiesta arranca de los trabajos de Skinner sobre el tema del «control de estímulos». Curiosamente éste es también un primer punto de encuentro de la impulsividad y la inatención. Los dos reflejan un problema de control de estímulos porque la atención se entiende como una baja relación entre un estímulo y la conducta esperada del individuo, mientras la impulsividad se entiende, por un lado, como una incapacidad para demorar reforzadores (baja tolerancia a la frustración y/o poca resistencia a la tentación) y, por otro, como una falta de consideración de las condiciones estímulares presentes (precipitación e incapacidad de previsión de consecuencias).

La impulsividad personológica es la que deriva, por un lado, de la teoría de los estilos cognitivos y, por otro lado, de las teorías biofactoriales de la personalidad. Por su parte, la impulsividad sí continúa jugando un papel clave en prácticamente todas las teorías de la personalidad vigentes, Dickman define esta impulsividad como una tendencia a actuar con una menor previsión de las consecuencias de nuestros actos.

La impulsividad del procesamiento de la información, es un tipo de impulsividad ligada al ámbito cognitivo, más específicamente al afrontamiento y resolución de problemas. Sabemos que alcanza su mayor relevancia entre los 6-12 años, puesto que va muy ligada a aspectos de maduración que tal vez hagan que en la adolescencia y en sujetos adultos su repercusión sea menor.

La impulsividad cognitiva se puede definir como una tendencia del sujeto a precipitar sus respuestas, especialmente en tareas que explícita o implícitamente conllevan incertidumbre de respuesta, y a cometer más errores. Es, pues, una impulsividad contextualizada, en comparación con las otras dos más generales, pero ese contexto no es tan limitado como a primera vista pudiera parecer: la mayoría de tareas y actividades del aprendizaje escolar requieren una aproximación reflexiva para su correcta asimilación y ejecución. La impulsividad cognitiva es, pues, una impulsividad básicamente infantil. En definitiva, la impulsividad cognitiva comparte con las otras dos la idea de precipitación y falta de consideración de las consecuencias, pero se diferencia de la manifiesta en que no tiene porqué ir ligada a problemas de falta de control motor, y de la personológica en que no tiene porqué demostrarse en el espectro de funcionamiento social de la persona. Al menos así lo atestiguan los datos que, en lugar de presentarnos un constructo de «impulsividad »

amplio y sólido en sus tres canales de respuesta, se empeñan una y otra vez en defender una relativa independencia de las tres dimensiones aquí especificadas.

1.4. EL ESTILO COGNITIVO IMPULSIVIDAD.

La dimensión impulsividad se estudia, se desarrolla y se explica normalmente dentro del campo de los estilos cognitivos. Sin embargo, a pesar de que cierta base para esta inclusión, son muchos los aspectos que no encajan. Se refiere impulsividad como un estilo o estrategia de aprendizaje que, en su conceptualización más formal, entroncaría con una de las líneas de estudio de los estilos de procesamiento de la información.

Desde este punto de vista un estilo cognitivo cubre el amplio tramo que va desde las teorías de la personalidad hasta las teorías de la percepción, y debe caracterizarse por lo siguiente: describir modos o formas de manejar la información más que los productos finales de esta acción, estas formas de pensar no están sujetas a juicios de valor, suelen distribuirse a lo largo de un continuo bipolar, presentan consistencia interindividual e intrasituacional y tienen referentes en el campo cognitivo-educativo y en el comportamental-social del individuo. Son fruto de la interacción entre factores predisponentes y aprendidos, aunque en principio son difíciles de modificar.

Prácticamente la totalidad de los estilos cognitivos se agruparían en torno a la familia global-analítica. Intuitivamente, al revisar la conceptualización y las pruebas de evaluación de estos estilos, es fácil tener la sensación de que prácticamente en todo un polo hace referencia a una aproximación analítica-secuencial de la información y el otro a una aproximación global-simultánea. De hecho, ello constituye una tradición en el estudio del funcionamiento intelectual de la persona que tiene un claro reflejo en la teoría neuropsicológica de Luria. Por contra, y centrándonos en los datos que hacen referencia estrictamente a los estilos cognitivos, no ha sido tan fácil encontrar evidencias favorables a la constitución de esta familia.⁴

⁴ Problemas de Impulsividad e inatención en el niño. Pag. 9-13

1.5. INSTRUMENTOS DE MEDIDA.

Aunque algunos autores utilizan un amplio repertorio de instrumentos de medida (Zakay, Bar-El y Kreitler, 1984), en general la impulsividad ha sido medida clásicamente con el test de Kagan, el MFFT (Matching Familiar Figures Test o Test de Emparejamiento de Figuras Familiares). Es éste un test de emparejamiento perceptivo que presenta simultáneamente una figura conocida: un barco, unas tijeras, un osito, etc. (modelo) y varias copias (seis en la versión para escolares), que son casi idénticas al modelo, pero que difieren de él en uno o más pequeños detalles.

Se solicita al sujeto que elija la alternativa o copia que es exactamente igual que el modelo o estándar. Al niño se le explican las instrucciones y se le pasan los dos primeros ítems, que son de prueba, para asegurar la comprensión de la tarea. Se toma nota del tiempo que tarda en dar la primera respuesta a cada ítem de los que siguen a los dos de prueba (seis, doce o veinte, según las variantes del test de los diferentes autores y según la edad de los niños, sean preescolares, escolares o adolescentes) y del número de errores que comete al resolver cada ítem, así como del orden de los mismos. Esto se hace hasta que da con la respuesta adecuada o comete un total de seis errores.

En el test no se da un componente significativo de memoria o razonamiento. Es suficiente con que el sujeto tenga una agudeza visual normal, con que conozca lo que implican las palabras “semejante” y “diferente” y con que quiera resolver la tarea.⁵

1.6 CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS IMPULSIVOS.

Analizando como son los reflexivos e impulsivos se ha encontrado que, en cuanto a sus estrategias preferidas de procesamiento de la información, los reflexivos utilizan preferentemente estrategias analíticas y los impulsivos emplean estrategias globales; siendo éstos últimos menos cuidadosos y precisos en el análisis de detalles (Drake, 1979; Siegelman, 1969).⁶

⁵ Estilos Cognitivos. Reflexividad-Impulsividad. Su manifestación en el aula. Pag. 32-35

⁶ Educar con Inteligencia Emocional pag. 107

Si contemplamos la clase social de origen, encontramos que los impulsivos abundan más en la clase baja y los reflexivos en la clase media (Heider, 1971; Schwebel, 1966).⁷

En cuanto al sexo no se dan diferencias significativas y, cuando éstas existen, son débiles y a favor de las chicas (Cairns y Cammock, 1984 y 1989; Gargallo, 1989; Salkind, 1978).

Si nos fijamos en el uso de estrategias que impliquen metacognición, los reflexivos superan a los impulsivos. Lo mismo ocurre con la inhibición motora: los reflexivos son más capaces de controlar sus movimientos que los impulsivos.

En cuanto a la ansiedad, los reflexivos generan ansiedad por el error (ansiedad adaptativa), es decir, temen cometer errores y son muy cuidadosos. Por contra, los impulsivos generan ansiedad por la competencia (ansiedad inadaptativa); se sienten básicamente impotentes para resolver la tarea, ya que no controlan las estrategias pertinentes y quieren desocuparse lo más pronto aumentando así sus errores y disminuyendo sus latencias.

Las características de la personalidad fueron estudiadas por Block, Block y Harrington (1974), en una investigación con preescolares, y probablemente sea arriesgado generalizarlas a escolares. Éstas son las categorías que ellos encontraron:

- Rápidos-inexactos o impulsivos: más ansiosos, sensibles y vulnerables; en situaciones de estrés tienden a la rigidez y a los estereotipos; son tensos, impopulares, quejumbrosos, aislados y, con frecuencia, víctimas de agresión.

1.7. CAUSAS DE LA IMPULSIVIDAD.

Las distintas teorías elaboradas al respecto proponen las siguientes causas:

- ✓ Posible incidencia de factores biológicos: zelniker y jeffrey (1979) sugieren que sería la especialización hemisférica la causa de las diferencias entre los impulsivos y los reflexivos. Al hemisferio izquierdo se le atribuye la labor del procesamiento analítico de la información, y al derecho, el procesamiento

⁷ Estilos Cognitivos. Reflexividad.Impulsividad. pag. 45-47

global, los reflexivos se apoyarían más en el hemisferio izquierdo, y los impulsivos en el derecho.

- ✓ La ansiedad como posible causa: tanto reflexivos como impulsivos generan ansiedad (no sólo los impulsivos, como se pensaba). lo que ocurre es que en los reflexivos la ansiedad es adaptativa, y en los impulsivos, inadaptativa, según hemos visto antes.⁸
- ✓ Factores motivacionales y expectativas de éxito: el papel de los factores motivacionales es preferido por kagan (1976), como determinante de la impulsividad, frente a los estilos de procesamiento, defendidos por zelniker y Jeffrey (1976 y 1979). un sujeto motivado y con expectativas de éxito es más fácil que tolere la ansiedad y la incertidumbre y que ponga esfuerzo y tiempo en la tarea.
- ✓ Factores culturales: el tipo de cultura en la que vive un individuo puede ser también un factor importante de cara a delimitar su reflexividad o impulsividad.

2. RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento académico hace referencia a la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar, terciario o universitario. Un estudiante con buen rendimiento académico es aquél que obtiene calificaciones positivas en los exámenes que debe rendir a lo largo de una cursada.

En otras palabras, el rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo. También supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos. En este sentido, el rendimiento académico está vinculado a la aptitud.

2.1.1. EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL NIÑO IMPULSIVO.

El niño únicamente presenta problemas visibles sobre el rendimiento académico, pero no es en absoluto conflictivo en casa o la escuela e incluso puede pasar bastante desapercibido. En las tareas escolares comete errores se precipita a la

⁸ Educar con inteligencia Emocional. Pag. 35-37

hora de responder, parece como si su acción vaya por delante de su planificación, no es sistemático a la hora de recopilar toda la información que le sería necesaria para solucionar los problemas, etc. En resumen, como ya destacamos en su momento, estamos ante un niño con problemas evidentes en todo el proceso de evaluar y tomar decisiones especialmente en situaciones con incertidumbre de respuesta, y las escolares lo son en muchos casos.

Además no necesariamente deben ir asociadas dislexias, discalculias, déficits de atención, memorísticos, de lenguaje u otras dificultades más específicas; la impulsividad sería, de algún modo, un tipo específico de dificultad de aprendizaje.

2.1.2. FACTORES QUE INCIDEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL NIÑO IMPULSIVO.

Durante los últimos 40 años, investigadores educacionales alrededor del mundo han buscado desentrañar los factores que explican los resultados escolares, medidos por el logro de aprendizaje de sus alumnos. A estas alturas existe amplio consenso entre especialistas acerca de la naturaleza y poder explicativo de estos factores: el entorno familiar de los alumnos, la calidad de la comunidad donde residen y la efectividad de la escuela; aquí explicaremos cuáles son las variables que componen cada uno de los factores; y cómo otros elementos económicos y sociológicos pueden incidir en el diferente desempeño del estudiante, identificándose además las variables que a nivel de escuela, de la sala de clases y del sistema en su conjunto tienen la mayor probabilidad de compensar educacionalmente las desigualdades de origen socio-familiar de los alumnos y de producir buenos resultados. En el caso de los países desarrollados, los estudios atribuyen un peso de 80% a la familia y la comunidad.

Sin embargo, en los países en vías de desarrollo, los factores relacionados a la escuela son más importantes en explicar la varianza en el rendimiento de los alumnos impulsivos, es decir la relación es sistemática: mientras más pobre el país, más alto es el porcentaje de la varianza explicado por los resultados de la escuela; mientras más rico el país, se atribuye un mayor peso a la familia. ¿Por qué? Porque al ser las sociedades desarrolladas más igualitarias en la distribución del ingreso, todas las familias transmiten un monto de capital cultural similar a sus

⁹ El estilo cognitivo. Reflexividad-Impulsividad. Su modificación en el aula. Bernardo Gargallo López. Pág. 18

hijos, aunque la naturaleza de ese capital varía fuertemente según cuales sean las prácticas iniciales de socialización, las expectativas respecto al futuro desarrollo ocupacional de los niños y los códigos lingüísticos empleados en el hogar.

En cambio, en las sociedades en vías de desarrollo, debido a su grado más alto de desigualdad, la escuela está llamada a compensar las diferencias de origen sociofamiliar, pudiendo incidir más enérgicamente en los resultados escolares. Estos hallazgos sugieren que, en los países en vías de desarrollo, incluso pequeños cambios en los recursos de la escuela pueden tener efectos dramáticos en el logro académico de los estudiantes y principalmente en los niños impulsivos. A pesar de que estudios recientes sugieren que este fenómeno está empezando a cambiar en algunos países en vías de desarrollo, la evidencia sigue mostrando que cuando hay más pobreza la escuela sigue teniendo mayor relevancia.¹⁰

2.1.3. EFECTO FAMILIA

Suele pensarse que este factor estaría determinado exclusiva o principalmente por el nivel de ingresos del hogar. En verdad, como muestran los estudios, este factor es mucho más complejo que eso. Tiene que ver con el “mundo de vida” en que nace y se desarrolla el niño. Ciertamente, el status socio-económico de los padres es importante. Pero aún más decisivo parece ser, en el caso de niños provenientes de hogares de escasos recursos, la organización de la familia, su clima afectivo, la socialización lingüística o la adquisición temprana de actitudes y motivaciones, como muestra el siguiente cuadro:¹¹

Variables de entorno familiar y social que inciden en los logros de aprendizaje
Organización familiar y clima afectivo del hogar
Alimentación y salud durante los primeros años de vida del niño
Prácticas de socialización temprana
Desarrollo lingüístico y tipo de conversaciones en el hogar
Rutinas diarias, desarrollo de actitudes y motivación
Acceso a, y calidad de, la enseñanza preescolar

¹⁰ Factores que inciden en el Rendimiento Escolar

¹¹ Factores que inciden en el Rendimiento Escolar

Elección de escuela

Armonía entre códigos culturales de la familia y la escuela

Estrategias de aprendizaje y conocimiento previo adquiridos

Involucramiento familiar en las tareas escolares

2.1.4. EL EFECTO COMUNIDAD

Como muestra el siguiente cuadro, los investigadores utilizan indicadores de vecindario, de participación y confianza para medir el efecto de comunidad en el rendimiento escolar de los niños impulsivos. Estos estudios muestran que la residencia en vecindarios socialmente más desorganizados, con un menor involucramiento en la escuela, menos actividades comunitarias y menos confianza en la escuela y en la gente en general, puede tener un impacto importante en el logro académico de los niños impulsivos. Incluso algunos estudios sugieren que estas variables de comunidad pueden ser mejores predictores del rendimiento escolar que los insumos educacionales y las variables socioeconómicas.

Variables de comunidad que inciden en el rendimiento escolar

Pobreza en el vecindario

Calidad de las viviendas

Participación en organizaciones

Participación en actividades voluntarias

Involucramiento en asuntos públicos

Participación en organizaciones de la escuela

2.1.5. EFECTO ESCUELA

Y en el caso de las escuelas, ¿cuáles insumos afectan el rendimiento de los alumnos impulsivos? ¿Hay algunos que importan más que otros?

El siguiente cuadro podemos observar insumos asociados positivamente a los escolares con impulsividad:

- Profesor conoce contenidos
- Biblioteca escolar
- Tiempo dedicado a la enseñanza
- Alimentación del niño
- Frecuencia tareas hogar
- Calidad de infraestructura escolar
- Monitoreo frecuente del alumno impulsivo
- Disponibilidad textos
- Tiempo preparación clase

e. MATERIALES Y MÉTODOS

Objetivo específico uno.

Caracterizar las reacciones impulsivas y determinar su incidencia en el rendimiento académico.

Métodos:

Científico.- En el desarrollo de la investigación el cual permitió identificar al niño impulsivo y su incidencia en el rendimiento académico, posteriormente se establece las conclusiones y recomendaciones en el apartado correspondiente, es decir el método científico estuvo presente en el desarrollo de toda la investigación.

El Método Hipotético – Deductivo.- Con sus dos procesos de inducción y deducción, se utilizó al confrontar la información de la investigación de campo; esto es, los datos empíricos con la base teórica que orientó la investigación, al explicar la relación entre el rendimiento escolar y la impulsividad en los niños del Séptimo año de Educación Básica de la Escuela Daniel Rodas Bustamante de la ciudad de Loja.

El método analítico - sintético.- Los datos obtenidos en la investigación de campo se organizaron de acuerdo a los requerimientos y necesidades estadísticas de tal forma que se pueda dar respuesta al problema planteado.

Técnicas e instrumentos:

Se realizó la entrevista estructurada a la señora directora de la escuela, procediéndose a obtener la información necesaria que permita conocer la situación de las niñas y niños que se educan en la escuela.

Se aplicó el test de emparejamiento de figuras conocidas MMF-20 dirigido a los 31 estudiantes que forman parte de la muestra, test que sirvió para conocer la impulsividad, la misma que estaba compuesta por 20 ítems, más dos iniciales de entrenamiento.

Así como también la ficha de evaluación del comportamiento y rendimiento en el aula (E.C.R.A) que fue llenada por dos docentes de las asignaturas principales de los dos paralelos y que sirvió para conocer las características de los niños impulsivos.

Objetivo específico dos.

Determinar las áreas de estudios en la que los niños impulsivos presentan menor rendimiento académico.

Métodos:

Científico.- Se hizo uso de las características del método científico, en el desarrollo de la investigación el cual permitió identificar al niño impulsivo y su incidencia en el rendimiento académico, posteriormente se establece las conclusiones y recomendaciones en el apartado correspondiente, es decir el método científico estará presente en el desarrollo de toda la investigación.

El Método Hipotético – Deductivo.- con sus dos procesos de inducción y deducción, se utilizó al confrontar la información de la investigación de campo; esto es, los datos empíricos con la base teórica que orientó la investigación, al explicar la relación entre el rendimiento escolar y la impulsividad en los niños del Séptimo año de Educación Básica de la Escuela Daniel Rodas Bustamante de la ciudad de Loja.

Método Analítico – Sintético.- los datos obtenidos en la investigación de campo se organizaron de acuerdo a los requerimientos y necesidades estadísticas de tal forma que se pueda dar respuesta al problema planteado. Determinando que el marco teórico está en relación con la información obtenida.

Técnicas e instrumentos:

La observación para obtener información directa del comportamiento de los escolares, y el cuadro de calificaciones de los niños de séptimo año en las áreas de estudios de Ciencias Naturales, Lenguaje, Estudios Sociales y Matemática en el último trimestre periodo lectivo 2010-2011.

Población y Muestra:

La investigación se efectuó en la Escuela Daniel Rodas Bustamante, ubicada en el cantón y provincia de Loja.

Población: Se tomó como miembros de la población investigada a los 56 estudiantes de los dos paralelos existentes del séptimo año de educación básica, 2 docentes, uno por cada grado, y la directora del plantel.

MIEMBROS	ESTUDIANTES		TOTAL
	M	F	
ESTUDIANTES	27	29	56
DOCENTES	2		2
DIRECTIVOS	1		1
TOTAL:			59

Muestra: Está constituida por los estudiantes que previa observación y categorización empírica por parte de los docentes muestran rasgos de impulsividad siendo 16 varones y 15 mujeres, dando un total de 31 estudiantes , también la directora del plantel y los 2 docentes.

PARALELOS	ESTUDIANTES*		DOCENTES	DIRECTIVOS	Muestra
	M	F	M		
A	10	8	1	1	34
B	6	7	1		
Total	16	15	2	1	

Autor: Gilbert Fabián Vivanco Campoverde

f. RESULTADOS

Objetivo Especifico Uno:

Caracterizar las reacciones impulsivas y determinar su incidencia en el rendimiento académico.

Resultados de la aplicación del test de Emparejamiento de Figuras conocidas

MFF-20:

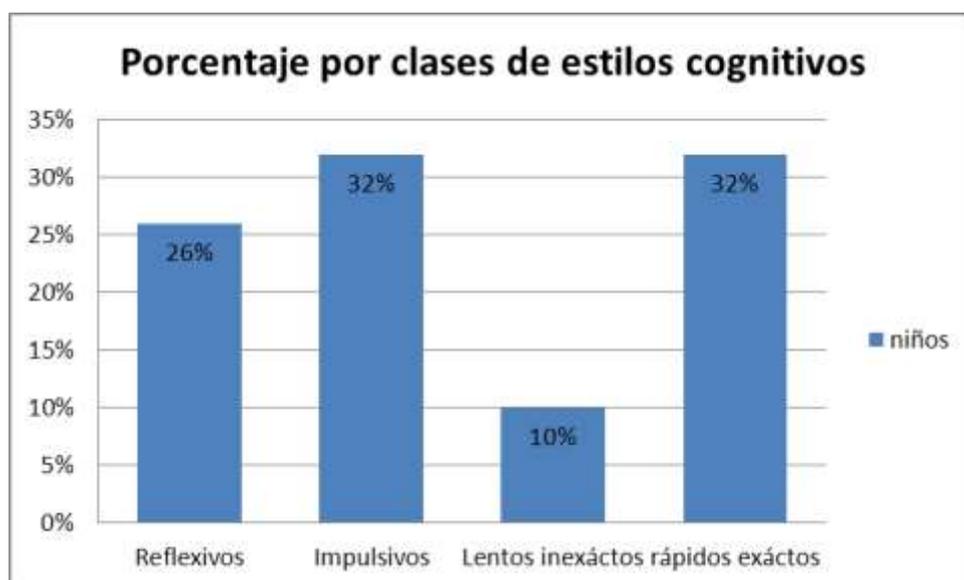
CUADRO N°1.

PORCENTAJE POR CLASES DE ESTILOS COGNITIVOS		
REFLEXIVOS	8 niños	26%
IMPULSIVOS	10 niños	32%
LENTOS INEXACTOS	3 niños	10%
RÁPIDOS EXACTOS	10 niños	32%
TOTAL	31 alumnos	100%

Autor: Fabián Vivanco

Fuente: Alumnos del 7mo año de Educación Básica de la Escuela Daniel Rodas Bustamante

GRÁFICO N°1



Elaborado por: Gilbert Fabián Vivanco Campoverde

Fuente: Alumnos del 7mo año de Educación Básica de la Escuela Daniel Rodas Bustamante

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

Podemos observar en el cuadro N°1 que existen 31 estudiantes a los que se les tomó el Test MFF-20, donde resultó que 10 niños que equivale al 32% son clasificados como Impulsivos, frente también a 10 niños que representan un 32% que son clasificados como rápidos exactos, mientras que 8 niños que equivale a un 26% son considerados como reflexivos, y 3 niños que son un 10% fueron categorizados como lentos inexactos.

Los niños impulsivos representan un buen porcentaje lo que se interpreta que la impulsividad está presente permanentemente en el aula; es decir, que el 32 % de los niños manejan un estilo de aprendizaje impulsivo, con la observación que realicé y posterior a la aplicación del test de emparejamiento de figuras conocidas MFF-20 el niño es impulsivo cuando desea algo, lo quiere en ese momento y tiene dificultad para esperar; lo que hace que indique respuestas rápidas sin analizarlas previamente o a veces de manera muy lenta actuando sin pensar adecuadamente lo que contesta.

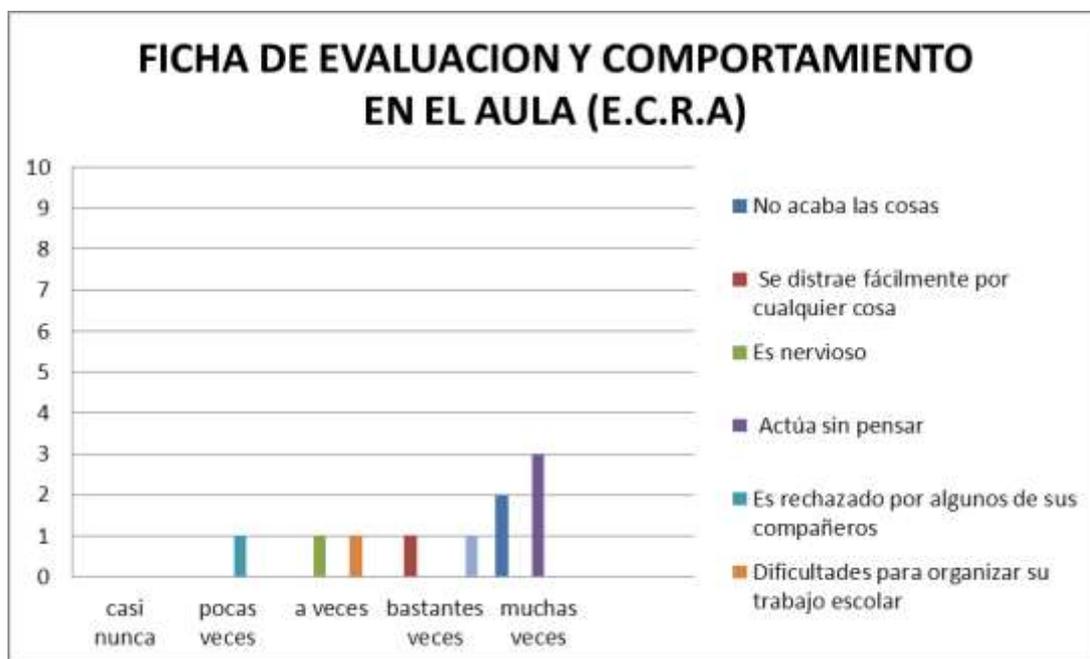
CUADRO N°2 - FICHA DE EVALUACIÓN EN COMPORTAMIENTO Y RENDIMIENTO EN EL AULA (E.C.R.A.)

CARACTERÍSTICAS DE COMPORTAMIENTO IMPULSIVO	A	B	C	D	E	NUMERO DE NIÑOS
	CASI NUNCA	POCAS VECES	A VECES	BASTANTES VECES	MUCHAS VECES	
No acaba las cosas					2	2
Se distrae fácilmente por cualquier cosa				1		1
Es nervioso			1			1
Actúa sin pensar					3	3
Es rechazado por algunos de sus compañeros		1				1
Dificultades para organizar su trabajo escolar			1			1
Muestra disgusto ante las tareas				1		1
TOTAL DE NIÑOS IMPULSIVOS						10

Elaborado por: Gilbert Fabián Vivanco Campoverde

Fuente: Alumnos impulsivos del 7mo año de Educación Básica de la Escuela Daniel Rodas Bustamante

GRAFICO Nro.2



Elaborado por: Gilbert Fabián Vivanco Campoverde

Fuente: Alumnos impulsivos del 7mo año de Educación Básica de la Escuela Daniel Rodas Bustamante

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

Al aplicar la ficha de evaluación y rendimiento en el aula (E.C.R.A.) a los diez niños impulsivos obtenemos que dos niños muchas veces no acaban las cosas, un niño bastantes veces se distrae fácilmente por cualquier cosa, un niño a veces es nervioso, tres niños muchas veces actúan sin pensar, un niño pocas veces es rechazado por algunos de sus compañeros, un niño a veces tiene dificultades para organizar su trabajo escolar, y un niño impulsivo bastantes veces muestra disgusto ante las tareas.

La principal característica que presentan los niños impulsivos y que se manifiestan muchas veces es el actuar sin pensar y no acabar las cosas o tareas encomendadas y luego otros rasgos anteriormente descritos que se presentan esporádicamente.

Cuadro N°3

INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO SEGÚN LA FICHA DE EVALUACIÓN EN COMPORTAMIENTO Y RENDIMIENTO EN EL AULA (E.C.R.A.).

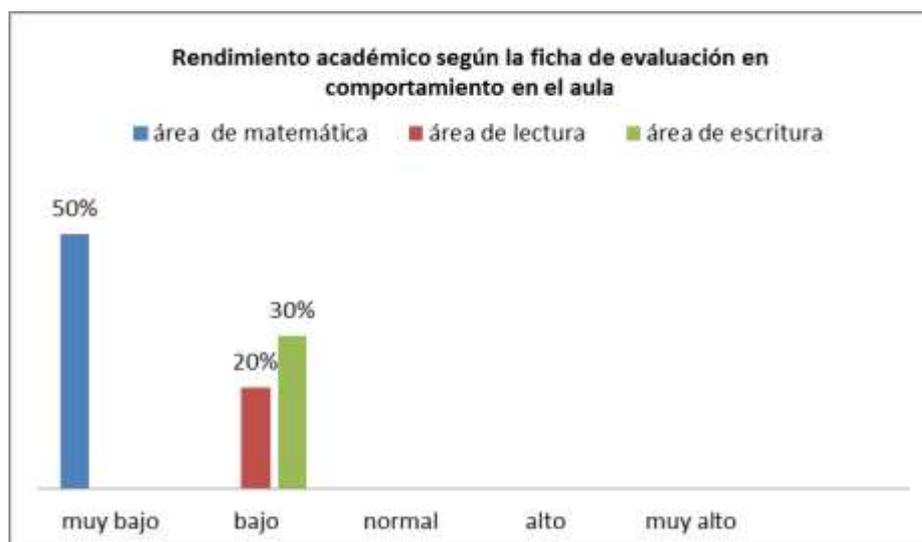
RENDIMIENTO ACADÉMICO											
ITEMS	MUY BAJO	%	BAJO	%	NORMAL	%	ALTO	%	MUY ALTO	%	TOTAL
En el área de matemática, cálculo y resolución de problemas	5	50									5
En el área de cultura y comprensión lectora			2	20							2
En el área de escritura y comprensión escrita			3	30							3
											10

Elaborado por: Gilbert Fabián Vivanco Campoverde

Fuente: Alumnos impulsivos del 7mo año de Educación Básica de la Escuela Daniel Rodas Bustamante

GRÁFICO N°3

INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO SEGÚN LA FICHA DE EVALUACIÓN EN COMPORTAMIENTO Y RENDIMIENTO EN EL AULA (E.C.R.A.)



Elaborado por: Gilbert Fabián Vivanco Campoverde

Fuente: Alumnos impulsivos del 7mo año de Educación Básica de la Escuela Daniel Rodas Bustamante

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

Al aplicar la ficha de evaluación en comportamiento y rendimiento en el aula (E.C.R.A.) se obtuvo que 5 niños que representan el 50 % tuvieron un rendimiento académico muy bajo en el área de matemática, cálculo y resolución de problemas; 2 niños que representan el 20 % con un rendimiento académico bajo en el área de cultura y comprensión lectora, y 3 niños que representan el 30% con un rendimiento académico bajo en el área de escritura y expresión escrita.

Lo que se interpreta que el área académica más afectada por la impulsividad es matemática, ya que Bernardo Gargallo nos dice que “En las tareas escolares en especial de cálculo y resolución de problemas el niño impulsivo comete errores y se precipita a la hora de responder, si su acción va por delante de su planificación, no es sistemático a la hora de recopilar toda la información que le sería necesaria para solucionar los problemas, etc.”

Para el objetivo específico dos.

Determinar las áreas de estudios en la que los niños impulsivos presentan menor rendimiento académico.

Se realizó una compaginación en las 4 áreas de estudios principales, luego se procedió a sacar la media aritmética y se obtuvieron los resultados y se contrastan las notas obtenidas por los niños impulsivos de la muestra en el último trimestre periodo lectivo 2010-2011.

CUADRO N°4

CALIFICACIONES OBTENIDAS POR LOS NIÑOS IMPULSIVOS DE LA MUESTRA EN EL ÚLTIMO TRIMESTRE PERIODO LECTIVO 2010-2011.

ALUMNO	CIENCIAS NATURALES	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	ESTUDIOS SOCIALES	MATEMÁTICA	PROMEDIO
1	12	13	11	12	12
2	12	14	14	11	12.75
3	15	13	12	10	12.50
4	13	10	14	13	12.50
5	12	14	14	11	12.75
6	15	13	12	10	12.50
7	13	10	14	13	12.50
8	12	14	14	11	12.75
9	15	13	12	10	12.50
10	12	14	12	12	12.50
Total	13.10	12.80	12.90	11.30	12.52

Autor: Fabián Vivanco

Fuente: Alumnos impulsivos del 7mo año de Educación Básica de la Escuela Daniel Rodas Bustamante

CUADRO N°5

PROMEDIO DE CALIFICACIONES OBTENIDAS POR LOS NIÑOS IMPULSIVOS DE LA MUESTRA EN EL ÚLTIMO TRIMESTRE PERIODO LECTIVO 2010-2011.

Áreas de estudio	Puntuación	Porcentaje %	Equivalencia
Ciencias Naturales	13.10	65.50	BUENA
Lenguaje y Comunicación	12.80	64	REGULAR
Estudios Sociales	12.90	64.5	REGULAR
Matemática	11.30	56.5	REGULAR

Autor: Fabián Vivanco

Fuente: Alumnos impulsivos del 7mo año de Educación Básica de la Escuela Daniel Rodas Bustamante

GRAFICO N°5



Autor: Fabián Vivanco

Fuente: Alumnos impulsivos del 7mo año de Educación Básica de la Escuela Daniel Rodas Bustamante

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

De las notas obtenidas por los 10 niños impulsivos en el último trimestre periodo lectivo 2010-2011 se obtuvo la media aritmética general de 12.52/20 equivalente a regular, el área de Ciencias Naturales existe una puntuación de 13.10 equivalente a buena, en el área de Lenguaje y Comunicación hay un puntaje de 12.80 equivalente a regular, en el área de Estudios Sociales existe un puntaje 12.90 equivalente a regular, y en Matemática una puntuación de 11.30 equivalente a regular.

En el área de cálculo, matemática o resolución de problemas existe mayor problema académico porque los niños impulsivos no terminan sus deberes; es decir, los dejan inconclusos, además actúan sin pensar en el momento de realizar los ejercicios matemáticos de manera que sus respuestas no van hacer las correctas y porque tratan de hacer lo más rápido posible sin detener a analizar para revolver adecuadamente el ejercicio matemático.

Cuadro N°6

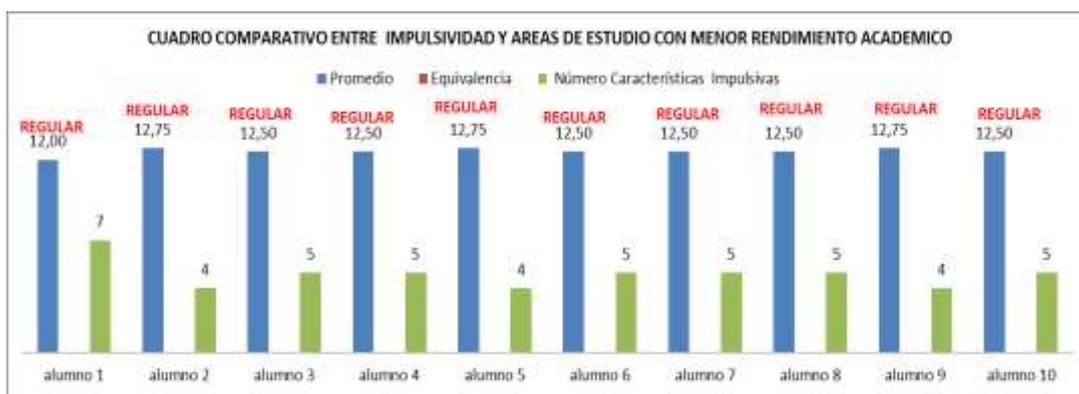
CUADRO COMPARATIVO ENTRE IMPULSIVIDAD Y ÁREAS DE ESTUDIO CON MENOR RENDIMIENTO ACADÉMICO.

ALUMNO	NÚMERO DE CARACTERÍSTICAS IMPULSIVAS	RENDIMIENTO ACADÉMICO				PROMEDIO	EQUIVALENCIA
		POR ÁREAS DE ESTUDIO					
		CIENCIAS NATURALES	Lenguaje y Comunicación	Estudios Sociales	Matemática		
1	7	12	13	11	12	12	REGULAR
2	4	12	14	14	11	12.75	REGULAR
3	5	15	13	12	10	12.50	REGULAR
4	5	13	10	14	13	12.50	REGULAR
5	4	12	14	14	11	12.75	REGULAR
6	5	15	13	12	10	12.50	REGULAR
7	5	13	10	14	13	12.50	REGULAR
8	5	12	14	14	11	12.75	REGULAR
9	4	15	13	12	10	12.50	REGULAR
10	5	12	14	12	12	12.50	REGULAR
TOTAL		13.10	12.80	12.90	11.30	12.52	REGULAR

Autor: Fabián Vivanco

Fuente: Alumnos impulsivos del 7mo año de Educación Básica de la Escuela Daniel Rodas Bustamante

GRAFICO N°6



Autor: Fabián Vivanco

Fuente: Alumnos impulsivos del 7mo año de Educación Básica de la Escuela Daniel Rodas Bustamante

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

En el gráfico el alumno N° 1 presentó 7 características impulsivas con un promedio de 12 y con una equivalencia de regular, el alumno N°2 presentó 4 características impulsivas con un promedio de 12.75 y con una equivalencia de regular, el alumno N° 3 presentó 5 características impulsivas con un promedio de 12.50 y con una equivalencia de regular, el alumno N° 4 presentó 5 características impulsivas con un promedio de 12.50 y con una equivalencia de regular, el alumno N° 5 presentó 4 características impulsivas con un promedio de 12.75 y con una equivalencia de regular, el alumno N° 6 presentó 5 características impulsivas con un promedio de 12.50 y con una equivalencia de regular, el alumno N° 7 presentó 5 características impulsivas con un promedio de 12.50 y con una equivalencia de regular, el alumno N° 8 presentó 5 características impulsivas con un promedio de 12.50 y con una equivalencia de regular, el alumno N° 9 presentó 4 características impulsivas con un promedio de 12.75 y con una equivalencia de regular, el alumno N° 10 presentó 5 características impulsivas con un promedio de 12.50 y con una equivalencia de regular.

Por lo tanto se comprueba que Matemática, Estudios Sociales, y Lenguaje son áreas de estudios con menor rendimiento académico ya que todos los niños impulsivos obtuvieron la equivalencia regular en su promedio, por lo tanto, entre más rasgos impulsivos que presenten en el aula menor va ser su rendimiento escolar.

g. DISCUSIÓN

Objetivo específico uno:

Caracterizar las reacciones impulsivas y determinar su incidencia en el rendimiento académico.

Para contrastar este objetivo utilicé los siguientes instrumentos: El Test de Emparejamiento de Figuras Conocidas MFF-20 y la ficha de Evaluación de Comportamiento y rendimiento en el aula. (E.C.R.A.).

Conclusiones:

Se llegó a determinar que del 100% de la muestra que corresponde a 31 niños/niñas; el 32% son impulsivos.

La principal característica que presentan los niños impulsivos son el actuar sin pensar y no acabar las cosas o tareas encomendadas pero también algunos de ellos son generalmente nerviosos, se distraen fácilmente, son rechazados por algunos de sus compañeros, tienen dificultades para organizar su trabajo y muestran disgusto ante las tareas.

Objetivo específico dos:

Establecer las áreas de estudios en la que los niños impulsivos presentan menor rendimiento académico.

Para contrastar este objetivo utilicé el cuadro de calificaciones obtenidas por los niños en el último trimestre periodo lectivo 2010-2011 de aquí solo se tomó en cuenta a los niños con impulsividad.

Conclusiones:

En las áreas de estudio de Matemática, Estudios Sociales y Lenguaje presentan menor rendimiento académico a un equivalente de regular y mayor cantidad de características impulsivas.

h. CONCLUSIONES

- 1.** En la investigación se determinó que de la muestra tomada de 31 alumnos, 10 niños presentaron impulsividad representando el 32%.
- 2.** La principal característica que presentan los niños impulsivos es el actuar sin pensar y no acabar las cosas o tareas encomendadas pero también algunos de ellos son generalmente nerviosos, se distraen fácilmente, son rechazados por algunos de sus compañeros, tienen dificultades para organizar su trabajo y muestran disgusto ante las tareas.
- 3.** En las áreas de estudio de Matemática, Estudios Sociales y Lenguaje presentan menor rendimiento académico a un equivalente de regular y mayor cantidad de características impulsivas.

i. RECOMENDACIONES

1. Que se realice un pedido a la Dirección de Educación de la Provincia de Loja para el apoyo de un taller psicopedagógico tanto para docentes, padres de familia, y alumnos de la Escuela Daniel Rodas Bustamante para aprender quien es el niño impulsivo, sus características y como incide en el rendimiento académico.
2. Que los docentes analicen las principales características de los niños impulsivos para implementar en su metodología técnicas de enseñanza y de esta manera disminuir sus porcentajes.
3. Reforzar las áreas de estudios de Matemática, Lenguaje y Estudios Sociales a través de tareas dirigidas a los niños con impulsividad.

j. BIBLIOGRAFÍA

- APA (1995). DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Barcelona: Masson.
- B. Sandín y F. Ramos (Eds.), Manual de psicopatología (vol. 1, pp. 165-186). Valencia: McGraw-Hill.
- Bornas, X. (1994). La autonomía personal en la infancia: Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo. Madrid: Siglo XXI.
- Bornas, X., Servera, M., & Montaña, J. J. (1998). La medición de la impulsividad en preescolares: Análisis psicométrico de la escala KRISP. *Psicothema*, 10(3), 597-608.
- Bornas, X., Servera, M., Serra, F. y Escudero, J.T. (1990). El tratamiento de la impulsividad infantil: Autoinstrucciones versus solución de problemas. *Estudios de Psicología*, 43-44, 61-71.
- Buela-Casal, G., De los Santos-Roig, M. y Carretero-Dios, H. (2000). Reflexividad frente a impulsividad en el rendimiento académico: un estudio longitudinal. *Análisis y Modificación de Conducta*, 26 (555-583).
- Buela-Casal, G., De los Santos-Roig, M. y Carretero-Dios, H. (2001b). Propuestas de integración en el estudio de los estilos cognitivos: el modelo de las dos dimensiones. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54, 227-244. 160
- Buela-Casal, G., De los Santos-Roig, M. y Carretero-Dios, H. (en prensa). La reflexividad-impulsividad como una dimensión continua: validación del sistema de clasificación de Salkind y Wright (1977). *Revista Latinoamericana de Psicología*.
- CASTILLEJO, J.L. y GARGALLO, B. (1987): "Un programa de intervención para mejorar la reflexividad en preadolescentes (8º de EGB Primaria)", en *Revista Española de Pedagogía*, 184, 539-555.
- Gallargo Bernardo. Estilos cognitivos. Reflexividad-Impulsividad. Su Modificación en el aula.
- GARGALLO, B. (1985): El estilo cognitivo "Reflexividad-Impulsividad" y su modificabilidad. Un programa de intervención para 5º y 6º de EGB. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad de Valencia.

- GARGALLO,B. (1987): “La reflexividad como objetivo educativo: un programa de acción educativa”, en VARIOS, Investigación educativa y práctica escolar. Programas de acción en el aula. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- GARGALLO,B. (1989): El estilo cognitivo “Reflexividad-Impulsividad”. Su modificabilidad en la práctica educativa. Un programa de intervención para 8º de EGB. Valencia: Universidad de Valencia. Servicio de Publicaciones. Tesis doctoral publicada en microficha.
- GARGALLO,B. (1991a): “Reflexividad-Impulsividad. Variables relevantes. Últimos hallazgos. Perdurabilidad de los resultados obtenidos mediante un programa de intervención”, en Revista Española de Pedagogía, 189, 347-355.
- GARGALLO,B. (1991b): “Los procesos cognitivos y el aprendizaje. La reflexividad impulsividad y el rendimiento académico”, en PAD'E, 1 (2), 119-134.
- GARGALLO,B. (1993a): “¿Es posible modificar la impulsividad en el aula?. Programas de intervención”, en Revista de Educación, 301, 245-268.
- GARGALLO,C. (1993c): PIAAR. Programa de intervención educativa para aumentar la atención y la reflexividad. Madrid: TEA. Moreno, I. (1995). Hiperactividad: prevención, evaluación y tratamiento. Madrid: Pirámide.
- GIMENEZ, Patricia.- Causas y Soluciones al fracaso escolar. Madrid (2005)
- MEICHENBAUM,D.H. (1981): “Una perspectiva cognitivo-comportamental del proceso de socialización”, en Análisis y Modificación de Conducta, 7 (14 y 15), 85- 109.
- Munar, J., Rosselló-Mir, J. y Sánchez-Cabaco (Eds.) (1999). Atención y percepción. Madrid: Alianza. Navarro, M.J. (1987). El Estilo Cognitivo Impulsividad-Reflexividad y otras variables del sujeto. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.
- Rosselló-Mir, J. (1996). Psicología de la atención. Introducción al estudio del mecanismo atencional. Madrid: Pirámide.
- Servera, M. (1992). La modificación de la reflexividad-impulsividad y el rendimiento académico en la escuela a partir del enfoque de la instrucción en estrategias cognitivas. Tesis doctoral. Palma de Mallorca
- Servera, M. (1997). Evaluación de los estilos cognitivos. En G. Buela-Casal & J. C. Sierra (Eds.), Manual de evaluación psicológica (pp. 683-704). Madrid: Siglo XXI.

- Servera, M. (1999). Alteraciones atencionales. En E. Munar, J. Rosselló, & A. Sánchez-Cabaco (Eds.), *Atención y percepción* (pp. 151-174). Madrid: Alianza.
- Servera, M., Bornas, X. & Moreno, I. (2001). Hiperactividad infantil: conceptualización, evaluación y tratamiento. En V.E. Caballo & M.A. Simón (eds), *Manual de psicología clínica y del adolescente* (pp. 401-433). Madrid: Pirámide.
- Servera, M., Bornas, X. y Moreno, I. (2001). Hiperactividad
- VELEZ, Eduardo.- Factores que afectan el Rendimiento Académico en la educación Primaria, Madrid. –España. (2004)
- WITKIN,H.A. y GOODENOUGH,D.R. (1985): Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes. Madrid: Pirámide.
- ZAKAY,D.;BAR-EL,Z. y KREITLER,S. (1984): “Cognitive orientation and changingthe impulsivity in children”, en *British Journal of Educational Psychology*, 54, 40-50.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA

ÁREA DE LA EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN

CARRERA DE PSICORREHABILITACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL

TEMA:

“EL NIÑO IMPULSIVO Y SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO, ESTUDIO REALIZADO CON LOS NIÑOS DE SÉPTIMO AÑO DE BÁSICA EN LA ESCUELA DANIEL RODAS BUSTAMANTE DE LA CIUDAD DE LOJA, EN EL AÑO LECTIVO 2010 – 2011”.

AUTOR:

PROYECTO DE TESIS PREVIO A LA
OBTENCIÓN DEL GRADO DE
LICENCIADO EN PSICO-
RREHABILITACIÓN Y EDUCACIÓN
ESPECIAL

Gilbert Fabián Vivanco Campoverde

LOJA - ECUADOR

2011

a. TEMA

“EL NIÑO IMPULSIVO Y SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO, ESTUDIO REALIZADO CON LOS NIÑOS DE SÉPTIMO AÑO DE BÁSICA EN LA ESCUELA DANIEL RODAS BUSTAMANTE DE LA CIUDAD DE LOJA, EN EL AÑO LECTIVO 2010 – 2011”.

b. PROBLEMÁTICA

Clásicamente, se asocian con la impulsividad tres conceptos básicos que se entrelazan en la comprensión del comportamiento impulsivo: “el actuar sin pensar, la velocidad incrementada en la respuesta y la impaciencia”. Al estudiar tal unión vemos que surgen otros indicadores relacionados: “un bajo control de sus impulsos y poca tolerancia a la frustración”.

La reunión de estos aspectos, hace que un niño impulsivo, aún sin proponérselo, llame la atención desfavorablemente. Puede convertirse en el centro de las observaciones negativas de los padres, compañeros, profesores, y amigos dando lugar a quejas por su comportamiento e incluso a evitarlo de distintas formas, ya que no disfrutará de sentarse con él o de realizar actividades conjuntas dentro o fuera de la escuela.

Respecto a su rendimiento escolar, debido a la impulsividad, empiezan las tareas sin acabar de leer las instrucciones correctamente, deben controlar los impulsos para no abandonar una tarea aburrida y para persistir en actividades cuya recompensa es a largo plazo. Con frecuencia, cuando realizan tareas aburridas, emplean el menor tiempo posible y parece que hacen un esfuerzo mínimo.

La impulsividad no va a desaparecer con el paso del tiempo, además cada vez vemos más niños incluso adultos con este tipo de problema, el cual le dificulta los progresos académicos, viendo su educación mermada o empobrecida por este modo de actuar y/o pensar. Hay que considerar que no solo es importante lo que ocurra en el presente de un niño, sino lo que le suceda como adulto en el futuro. Pensemos en la toma de decisiones importantes por ejemplo en el trabajo, en la pareja o relaciones interpersonales. ¿Qué va a suceder en la vida de ese niño pasado y adulto presente por no haberse parado el tiempo suficiente a evaluar las distintas opciones que tenía para responder?

En las sociedades desarrolladas es cada vez mayor el papel que se atribuye a la impulsividad como factor determinante de comportamientos delictivos, antisociales, violentos o criminales. Muertes por armas de fuego, consumo de drogas, embarazos no deseados, violencia doméstica, malos tratos, abusos infantiles, y

adiciones de todo tipo son fenómenos ligados a la impulsividad. Por todo ello el interés en el estudio de la impulsividad va más allá de las razones psicológicas y científicas. Son razones sociales y hasta políticas las que aconsejan su investigación y estudio.

En las prácticas profesionales realizadas en centros educativos de nuestra ciudad y en la visita de observación realizada en el Centro Educativo Daniel Rodas Bustamante, donde se educan en total 362 alumnos, de los cuales 56 pertenecen al 7mo año de básica, pude observar que existen muchos niños que presentan características de impulsividad, un dato que me parece relevante destacar en la observación, que más del 80% de la población estudiantil, pertenece a estratos sociales bajos, hogares desorganizados, hijos de emigrantes, que pueden ser sumamente decisivos en el rendimiento académico de estos pequeños, y en entrevistas realizados a los niños, en muchas ocasiones oí decir ante un error: "¡Esto me pasa por no pararme a pensar!" o, a niños afirmando con rotundidad después de suspender un examen: "¡Sabía toda la materia del examen!, pero no entiendo por qué no leí detenidamente todo lo que me preguntaban". Bajo estas razones he planteado las siguientes interrogantes.

¿Se relaciona o no la impulsividad con el rendimiento académico de los niños?

En base a las interrogantes planteadas se ha decidido analizar el siguiente problema

¿COMO SE RELACIONA LA IMPULSIVIDAD CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LA ESCUELA DANIEL RODAS BUSTAMANTE DE LA CIUDAD DE LOJA?

c. JUSTIFICACIÓN

El tema de impulsividad es muy atractivo abordar por su gran relación con el rendimiento escolar. Lo es porque la impulsividad presenta múltiples relaciones con áreas de la personalidad, de la conducta, de la actividad intelectual y del aprendizaje.

Por estas razones y por ser un tema actual de suma importancia en la educación de niños con necesidades especiales, justificamos su realización bajo estos puntos:

El ser humano es un ente social por naturaleza, y a lo largo de ella, nos hemos topado de alguna manera, con personas, que al no presentar ninguna deficiencia intelectual, han fracasado en su vida personal y/o familiar, que nos detiene a pensar, en que pudo tener muchas posibilidades de triunfar, pero lamentablemente realizó sus acciones sin meditar y pensarlas antes.

El presente trabajo además, será de mucha utilidad para los padres, educadores y psicólogos que deseen enseñar a los niños a pensar y a desarrollar habilidades que no sólo tendrán que poner en práctica en la escuela, sino en todos los ámbitos de su vida.

Otro punto importante a tomar en cuenta es la importancia académica del mismo, pues uno de los aspectos en los que incide la impulsividad es en el rendimiento académico. En la Escuela Daniel Rodas Bustamante, a decir de sus educadores, existe en un porcentaje por debajo de la media, bajo rendimiento en exámenes, pruebas y tareas cotidianas que se pueden caracterizar con la impulsividad, pues muchas veces los niños no contestan o lo hacen inadecuadamente a cuestiones que son capaces de resolver por su nivel intelectual y de conocimientos. En ocasiones, se dejan sin contestar la segunda parte de una pregunta simplemente porque no se han percatado de que estaba allí. Lo más común es que los profesores se limiten a decirles que se fijen más, que sean más atentos y cuidadosos y que reflexionen más. Sin embargo, la experiencia demuestra que esto no basta, ya que se da una constante reincidencia: los niños vuelven a cometer los mismos errores u otros similares.

El planteamiento, en estos casos, ha sido equivocado, al dar por sentado que los alumnos aprenderían a ser más reflexivos de manera intuitiva, con la simple recomendación de los adultos, por lo que resulta necesario en el aula la enseñanza de la reflexividad y conseguiremos que nuestros alumnos mejoren su rendimiento académico, ya que sacarán más partido a sus conocimientos y habilidades.

La Universidad Nacional de Loja, a través de la nueva propuesta educativa, promueve el desarrollo integral del educando, respetando sus propias individualidades, por lo tanto es deber de todos los que estamos comprometidos en educación, contribuir a la solución de problemas concerniente a su desarrollo. Otra de las razones que justifican la realización de este trabajo investigativo es la de cumplir con los requerimientos establecidos por la Universidad Nacional de Loja a fin de dar cumplimiento a unos de los requisitos para la obtención del Título de Licenciado en Psicorrehabilitación y Educación Especial

d. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Identificar al niño impulsivo y su incidencia en el rendimiento académico, estudio realizado en las niñas y niños del 7mo Año de Educación Básica en la Escuela Daniel Rodas Bustamante de la ciudad de Loja, año lectivo 2010-2011.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar las reacciones impulsivas y determinar su incidencia en el rendimiento académico.
- Determinar las áreas de estudios en la que los niños impulsivos presentan menor rendimiento académico.

ESQUEMA DEL MARCO TEÓRICO

LA IMPULSIVIDAD REFLEXIVIDAD

BASE TEÓRICA

LA NATURALEZA MULTICOMPONENTE DE LA DIMENSIÓN IMPULSIVIDAD

LA IMPULSIVIDAD MOTORA, SOCIAL Y COGNITIVA

EL ESTILO COGNITIVO REFLEXIVIDAD-IMPULSIVIDAD

LOS ESTILOS COGNITIVOS Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

LA DIMENSIÓN IMPULSIVIDAD

INSTRUMENTOS DE MEDIDA

EL APRENDIZAJE Y EL COMPORTAMIENTO DEL «NIÑO IMPULSIVO»

CARACTERÍSTICAS DE LOS IMPULSIVOS

EL APRENDIZAJE Y EL COMPORTAMIENTO DEL «NIÑO IMPULSIVO»

LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA. TRABAJOS PREVIOS. TÉCNICAS DE ACCIÓN EDUCATIVA

COMO LOGRAR QUE EL NIÑO SEA MENOS IMPULSIVO Y AUMENTE SU AUTOCONTROL Y SUS APTITUDES SOCIALES

SER CONSCIENTES DE LOS SENTIMIENTOS:

CHARADA DE SENTIMIENTOS

SENTIMIENTO POR TELEVISIÓN

UNA IMAGEN VALE MÁS QUE MIL PALABRAS

ESCAPARATES

CONEXIONES DE COLORES

MANTENGA LA CALMA

RASTREADORES DE PROBLEMAS

EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

DECISIÓN

FACTORES QUE INCIDEN EN UNA EDUCACIÓN EFECTIVA

EFEECTO FAMILIA

EL EFECTO COMUNIDAD

EFEECTO ESCUELA

EFFECTIVIDAD ESCOLAR

EL FRACASO ESCOLAR

REVESES ESCOLARES Y ERRORES SOCIALES

LA ESCUELA UN LUGAR PRIVILEGIADO

UNOS PEQUEÑOS GRANDES PROTAGONISTAS

EL VALOR DEL APOYO FAMILIAR

SOLUCIONES BASADAS EN LA VOLUNTAD COMÚN

e. MARCO TEÓRICO

LA IMPULSIVIDAD

BASE TEÓRICA

¹²La reflexividad-impulsividad configura un estilo cognitivo conceptualizado por el profesor Kagan de la Universidad de Harvard en la década de los 60 (Kagan, 1965a,b,c y 1966). En USA la investigación en torno suyo lleva ya, pues, tres décadas de tradición y algo parecido ocurre en otros países del ámbito cultural anglosajón, incluyendo Japón e Israel. En España su estudio ha sido abordado recientemente.

Los estilos cognitivos son constructos teóricos que explican procesos cognitivos mediacionales, es decir, lo que ocurre en la mente del sujeto cuando éste elabora una respuesta frente a los estímulos ambientales, los procesa y se enfrenta a la realidad. Nosotros los consideramos como modos habituales de procesar la información por parte de los sujetos (Gargallo, 1989). Estos estilos son consistentes, difíciles de cambiar y su raíz es básicamente cognitiva, aunque conectada con toda la personalidad. En otro trabajo (Gargallo, 1989), realiza una clasificación de los mismos que pretendía ser exhaustiva, recogiendo veinte de ellos. Dos de estos estilos destacan por su popularidad: la dependencia-independencia de campo (Witkin y Goodenough, 1985), sobre la que se ha investigado bastante en nuestro país, y la reflexividad-impulsividad, objeto de este trabajo.

El estilo cognitivo reflexividad-impulsividad es un constructo teórico bipolar que incluye dos ejes fundamentales:

3. Latencia o demora temporal: es el tiempo previo a la emisión de la respuesta, por parte del sujeto, en situaciones con algún grado de incertidumbre en que la respuesta no es inmediatamente obvia, que se emplea en analizar los datos disponibles y que conduce a tiempos largos en unos sujetos versus breves en otros.

¹² Estilos Cognitivos. Reflexividad-Impulsividad. Su modificación en el aula, pag. 3,4

4. Precisión o exactitud en la respuesta: es la calidad del rendimiento intelectual, que conduce a aciertos en unos sujetos y a errores en otros.

Los sujetos reflexivos emplean más tiempo que los impulsivos en analizar las cuestiones, se toman periodos más largos de latencia, son más cuidadosos y aciertan más porque sus estrategias de análisis son idóneas, mientras que en los impulsivos ocurre lo contrario.

El profesor Kagan (1981) realizó una investigación en que se analizaban las implicaciones educativas de los nueve estilos cognitivos más manejados por los expertos llegando a la conclusión de que era la reflexividad-impulsividad el que más implicaciones presentaba con áreas de la personalidad, de la conducta y del aprendizaje. Disponemos de los datos de diversos estudios que confirman estas implicaciones con respecto a la atención. En todas estas áreas se desenvuelven mejor los reflexivos que sus compañeros impulsivos.

En último término, los sujetos reflexivos tienen más probabilidades de enfrentarse con éxito a las tareas académicas y a la vida y de ser, por ello, más felices.

LA NATURALEZA MULTICOMPONENTE DE LA DIMENSIÓN IMPULSIVIDAD

¹³LA IMPULSIVIDAD MOTORA, SOCIAL Y COGNITIVA

No hay una definición única de impulsividad porque, aun con polémicas, mayoritariamente se reconoce la existencia de distintos tipos de impulsividad, a veces sólo tangencialmente relacionados (el porqué se les sigue denominando con el mismo nombre es uno de estos misterios insondables en nuestra disciplina). En realidad, de todos modos, no es del todo cierto que la clasificación que hemos propuesto nosotros: motora, social y cognitiva, sea la que nos parezca más acertada. Eso son, como para cualquier otra dimensión comportamental, canales de respuesta que nos sirven de entrada para plantear el tema. En este estudio parece que hay datos suficientes para hablar de una impulsividad manifiesta (con un componente motor y otro social), una impulsividad personalógica (con influencias de estilo cognitivo, por un lado, y por otro, del marco biofactorial) y, finalmente, una impulsividad del procesamiento de la información o cognitiva (con una

¹³ Problemas de Impulsividad e inatención en el niño. Pag. 9-13

conceptualización dentro de las teorías del pensamiento y dentro de los modelos cognitivo-conductuales).

La impulsividad manifiesta arranca de los trabajos de Skinner sobre el tema del «control de estímulos». Curiosamente éste es también un primer punto de encuentro de la impulsividad y la inatención. Los dos reflejan un problema de control de estímulos porque la atención se entiende como una baja relación entre un estímulo y la conducta esperada del individuo, mientras la impulsividad se entiende, por un lado, como una incapacidad para demorar reforzadores (baja tolerancia a la frustración y/o poca resistencia a la tentación) y, por otro, como una falta de consideración de las condiciones estímulares presentes (precipitación e incapacidad de previsión de consecuencias). Este tipo de impulsividad, conocida hoy en día como un trastorno del bajo control, es la más evidente en trastornos hiperactivos y algunos trastornos de conducta graves. Su naturaleza se basa en modelos que interaccionan aspectos hereditarios, funciones neuropsicológicas y factores de aprendizaje. Sin duda tiene un gran interés clínico, pero no es el objetivo de nuestro trabajo.

La impulsividad personológica es la que deriva, por un lado, de la teoría de los estilos cognitivos y, por otro lado, de las teorías biofactoriales de la personalidad. Por su parte, la impulsividad sí continúa jugando un papel clave en prácticamente todas las teorías de la personalidad vigentes. Dickman define esta impulsividad como una tendencia a actuar con una menor previsión de las consecuencias de nuestros actos, y distingue entre una impulsividad funcional y otra disfuncional. La primera se refiere a conductas de falta de previsión que han recibido contingencias positivas asiduamente (en otras palabras, han sido reforzadas por el medio); es la típica de personas muy activas, buscadores de riesgos y sensaciones, que de algún modo poseen sistemas que les protegen de los posibles errores normalmente asociados a su conducta impulsiva.

La disfuncional, en cambio, es la impulsividad que aun habiendo recibido mucha estimulación aversiva se mantiene; es la de las personas que a la precipitación normalmente añaden errores o resultados negativos.

En términos factoriales, la impulsividad personológica normalmente es uno de los dos componentes de la dimensión «extraversión». La impulsividad manifiesta y la

personológica pueden tener puntos de conexión, tal vez una es continuación de la otra en la edad adulta en algunos casos, pero en otros no es así. Los trastornos del bajo control no tratados se pueden relacionar, en la edad adulta, con delincuencia, agresividad y problemas de adaptación social, mientras la impulsividad personológica, incluso la disfuncional, puede causar problemas puntuales más o menos importantes a la persona que la presenta, pero no tiene porqué llegar al ámbito clínico.

La impulsividad del procesamiento de la información, es un tipo de impulsividad ligada al ámbito cognitivo, más específicamente al afrontamiento y resolución de problemas. Sabemos que alcanza su mayor relevancia entre los 6-12 años, puesto que va muy ligada a aspectos de maduración que tal vez hagan que en la adolescencia y en sujetos adultos su repercusión sea menor. No es que no tenga continuidad, pero no está nada claro que esa continuidad sea la personológica, más bien se diluye por el desarrollo de otros mecanismos cognitivos compensatorios que la hacen menos evidente. En los modelos explicativos de la acción de pensar esta impulsividad hace referencia a un sesgo en la actuación del sujeto que altera cualquiera de los procesos básicos de la resolución del problema: Su identificación, su definición, la generación de alternativas de solución, la previsión de consecuencias, la toma de decisión, etc.

La impulsividad cognitiva se puede definir como una tendencia del sujeto a precipitar sus respuestas, especialmente en tareas que explícita o implícitamente conllevan incertidumbre de respuesta, y a cometer más errores. Es, pues, una impulsividad contextualizada, en comparación con las otras dos más generales, pero ese contexto no es tan limitado como a primera vista pudiera parecer: la mayoría de tareas y actividades del aprendizaje escolar requieren una aproximación reflexiva para su correcta asimilación y ejecución. La impulsividad cognitiva es, pues, una impulsividad básicamente infantil. En definitiva, la impulsividad cognitiva comparte con las otras dos la idea de precipitación y falta de consideración de las consecuencias, pero se diferencia de la manifiesta en que no tiene porqué ir ligada a problemas de falta de control motor, y de la personológica en que no tiene porqué demostrarse en el espectro de funcionamiento social de la persona. Al menos así lo atestiguan los datos que, en lugar de presentarnos un constructo de «impulsividad »

amplio y sólido en sus tres canales de respuesta, se empeñan una y otra vez en defender una relativa independencia de las tres dimensiones aquí especificadas.

Nosotros nos centraremos básicamente en el estilo cognitivo (o del procesamiento de la información) reflexividad-impulsividad, si bien con alguna alusión necesaria a los otros tipos.

EL ESTILO COGNITIVO IMPULSIVIDAD

¹⁴LOS ESTILOS COGNITIVOS Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

La dimensión impulsividad se estudia, se desarrolla y se explica normalmente dentro del campo de los estilos cognitivos. Sin embargo, a pesar de que cierta base para esta inclusión, son muchos los aspectos que no encajan. En nuestro caso, personalmente, preferimos referirnos a la reflexividad-impulsividad como un estilo o estrategia de aprendizaje que, en su conceptualización más formal, entroncaría con una de las líneas de estudio de los estilos de procesamiento de la información.

La dependencia-independencia de campo (DIC) y la reflexividad impulsividad R-I ya discutíamos en el anterior enunciado sobre las dificultades para seguir manteniendo a la R-I dentro de este ámbito y, en todo caso, la decisión final vendría claramente influenciada por el propio concepto de «estilo cognitivo» que adoptásemos. Quiroga y Sánchez destacaban la presencia de tres tipos de definiciones: las que conciben a los estilos cognitivos como variables mediadoras, pero no integradoras, de la actividad cognitiva, las que los conciben como actividad mediadora e integradora de esta actividad, y las que abarcan su influencia a otros aspectos «no cognitivos» como el comportamiento, la personalidad, la respuesta emocional, etc. Las autoras concluían que los estilos cognitivos son «un constructo hipotético superordinal, desarrollado para describir y, en su caso, explicar las diferencias individuales observadas en alguno de los procesos que medían entre el estímulo y la respuesta, integrando los aspectos cognitivos y no cognitivos de la persona»

Desde este punto de vista un estilo cognitivo cubre el amplio tramo que va desde las teorías de la personalidad hasta las teorías de la percepción, y debe caracterizarse por lo siguiente: describir modos o formas de manejar la información más que los productos finales de esta acción, estas formas de pensar no están

¹⁴ Problemas de Impulsividad e inatención en el niño. Pag. 18-20

sujetas a juicios de valor, suelen distribuirse a lo largo de un continuo bipolar, presentan consistencia interindividual e intrasituacional y tienen referentes en el campo cognitivo-educativo y en el comportamental-social del individuo. Son fruto de la interacción entre factores predisponentes y aprendidos, aunque en principio son difíciles de modificar.

La DIC ha demostrado, en general, todas estas características pero, como decíamos, probablemente es el único. La R-I fue sometida a un parecido análisis pero en principio los resultados experimentales no fueron positivos. En general, aunque veremos que existen otros problemas más específicos, la cuestión clave es que la R-I ha demostrado tener sólo influencia en el ámbito cognitivo y básicamente infantil. Pero mientras para unos esto invalida la dimensión, y la coloca en el ámbito del desarrollo intelectual o madurativo, para otros no es así; simplemente hay que aceptar que la R-I no es estrictamente hablando un estilo cognitivo, sino un estilo de aprendizaje o, en todo caso, hay que aceptar distintos tipos de estilo cognitivo. Para Bucla-Casal, De los Santos el estilo cognitivo es el modo habitual de la persona para procesar información, esto es, para percibir, pensar, recordar, resolver problemas, etc. Por su parte, el «estilo de aprendizaje», a pesar de surgir al amparo de los estilos cognitivos, no es un término sinónimo: hace referencia a como un individuo actúa para resolver problemas específicos, fundamentalmente tareas de aprendizaje o relacionadas con el ámbito educativo. La influencia de las estrategias de aprendizaje no es generalizable a situaciones de tipo social, afectivo, etc. En resumen, el estilo cognitivo da idea de estructura, de visión personalista, mientras el estilo de aprendizaje da idea de proceso, de estrategia desarrollada para afrontar determinadas tareas.

Naturalmente es posible ver a la DIC o a la R-I como estructura, como proceso o como ambas formas a la vez, aunque también es verdad que tal vez sólo se ajuste empíricamente a una de las posibilidades. En este sentido el modelo de la cebolla de Curry, propone integrar los conceptos de estilo cognitivo y estrategia o estilo de aprendizaje por niveles o estratos. Los niveles se van diferenciando en función de su mayor o menor dependencia de las contingencias ambientales.

Así, el primer nivel (la capa más externa) se refiere a la preferencia instruccional, es decir, la preferencia del sujeto por un determinado ambiente de aprendizaje, una materia, una forma de aprender, etc. Lógicamente esta preferencia es altamente

modificable e inestable. En el segundo nivel están los estilos de procesamiento de la información; la forma en que el individuo tiende a percibir la información y a manejarla. Aunque el ambiente no influye directamente sobre estos estilos, sí puede hacerlo indirectamente a través de las estrategias de aprendizaje; éstas son modificables o más bien moldeables. Finalmente, en el nivel más interno, están los estilos cognitivos de personalidad que no sólo influyen en la manera en cómo se asimila y adapta la información sino en cómo el individuo tiende a responder en situaciones sociales, afectivas, etc. En este caso, como en los rasgos de personalidad, se asume que es difícil cambiar esta estructura genérica de funcionamiento de la persona. Concluyendo que el primer nivel de Curry haría referencia a las estrategias de aprendizaje, el segundo a la concepción de los estilos cognitivos como «procesos» y el tercero a los estilos cognitivos como «rasgos de personalidad». Por su parte, el modelo de familias de Riding y Cheema, asume que los distintos estilos cognitivos pueden ser agrupados en dos grandes «familias»: la global-analítica y la verbal-figurativa.

La primera hace referencia a las diferencias encontradas en los modos de procesar la información: los que la dividen en sus partes componentes y los que prefieren una aproximación más holística. La segunda hace referencia a las diferencias encontradas en la representación de la información: los que prefieren trabajar con imágenes mentales y los que prefieren mantener una forma verbal o semántica.

Prácticamente la totalidad de los estilos cognitivos mencionados anteriormente, incluidos la DIC y la R-I, se agruparían en torno a la familia global-analítica. Intuitivamente, al revisar la conceptualización y las pruebas de evaluación de estos estilos, es fácil tener la sensación de que prácticamente en todo un polo hace referencia a una aproximación analítica-secuencial de la información y el otro a una aproximación global-simultánea. De hecho, ello constituye una tradición en el estudio del funcionamiento intelectual de la persona que tiene un claro reflejo en la teoría neuropsicológica de Luria (donde en mayor o menor medida se propone esta misma diferenciación) o en la mayoría de las baterías más utilizadas para evaluar la inteligencia, como la K-ABC de Kaufman y Kaufman. Por contra, y centrándonos en los datos que hacen referencia estrictamente a los estilos cognitivos, no ha sido tan fácil encontrar evidencias favorables a la constitución de esta familia. En primer lugar hay que centrarse casi exclusivamente a la relación de la DIC con la R-I

(puesto que hay muy pocos datos con los otros estilos y además sus pruebas de evaluación psicométricamente son muy discutibles) y, aunque Buela-Casal más optimistas en su revisión de los datos disponibles, la verdad es que la correlación entre las puntuaciones de las pruebas de la DIC y la R-I sólo son moderadas. Es verdad que existe una tendencia a que la reflexividad se asocie con la independencia de campo (o viceversa) pero observando detenidamente la naturaleza de las pruebas de evaluación de ambos estilos y asumiendo una raíz común en su forma de procesar la información cabría esperar correlaciones mucho más elevadas de lo que los trabajos de investigación hasta ahora han encontrado.

¹⁵LA DIMENSIÓN IMPULSIVIDAD

A mediados de los años sesenta se produjo la conceptualización de la dimensión reflexividad-impulsividad (R-I) o, como en un principio se le denominó, el «tempo conceptual». A continuación, de forma resumida, ofreceremos los aspectos más relevantes de dicha conceptualización.

En un principio la línea de trabajo del grupo de Kagan tenía como objetivo el estudio de los llamados estilos de conceptualización. La idea de la que partían es que existen diferencias interindividuales e intraindividuales en la estructura y el contenido de las categorías conceptuales que realizan las personas, producidas cuando la situación es relativamente libre y cuando existe una cierta variedad de dimensiones que pueden servir de base para realizar las categorizaciones.

Habitualmente los estilos de conceptualización se medían presentando un conjunto de dibujos de personas, animales u objetos a una muestra de sujetos para que éstos los agruparan basándose en algún criterio que después era convenientemente categorizado. Kagan y sus colaboradores habían hipotetizado que los adultos que previamente se habían mostrado como «más inteligentes» preferirían hacer sus agrupamientos sobre la base de criterios más abstractos o categoriales (por ejemplo, jóvenes-viejos, enfermos-sanos, etc.) pero los datos experimentales no confirmaron esta hipótesis. La realidad demostró que las personas más inteligentes, más independientes y más atraídas por las actividades intelectuales preferían realizar sus agrupamientos basándose en un elemento objetivo compartido por todos los dibujos (por ejemplo, juntaban todas aquellas

¹⁵ Problemas de Impulsividad e inatención en el niño. Pag. 40-44

figuras que llevaban un objeto en la mano). Este tipo de agrupamientos eran denominados «analíticos» porque implicaban tomar en consideración un componente específico a partir de un conjunto relativamente amplio de estímulos. A parte de la agrupación categorial y ésta analítica, también es posible distinguir clasificaciones funcionales, ya sean relacionales (la base del agrupamiento implica una relación temática —cerillas, pipa—) o localizadas (los miembros comparten una localización común —animales que viven en una granja—). El trabajo con los test de estilos conceptuales, sirvió para concluir, entre otras cosas, que las clasificaciones analíticas, propias de los sujetos más «inteligentes» y más deseosos de «aprobación social», aumentan progresiva y linealmente con la edad, concretamente la evolución que siguen es la siguiente: al principio predominan las agrupaciones funcionales, luego se pasa a las categoriales y al final se llega a las analíticas. Por otra parte, la producción de conceptos analíticos se asocia con una tendencia a retrasar la respuesta, es decir, con un tiempo de latencia más largo. Luego se realizaron varios estudios, y pronto se descubrió que con la edad y con el aumento de conceptualizaciones analíticas también aumentaba esta latencia de respuesta; pero lo más sorprendente fue descubrir que los niños «más analíticos» no sólo empleaban más tiempo, sino que cometían muchos menos errores a la hora de resolver tareas de emparejamiento de objetos similares y, además, presentaban cierta superioridad en capacidades cognitivas y muy especialmente en el rendimiento académico

¹⁶Estos datos que, como comentábamos, en principio eran relativamente colaterales a los objetivos de la investigación en estilos conceptuales poco a poco fueron ocupando el primer lugar de interés. . El objeto de estudio se fue centrando en la postura impulsiva o reflexiva ante distintas tareas de laboratorio y de rendimiento, y cada vez más se asentó la visión bipolar de la dimensión. Palacios (1982) corrobora esta afirmación, muchos investigadores y profesionales de la época entendían que los niños reflexivos eran aquéllos que tendían a retrasar su respuesta ante la mayoría de situaciones estimulares, es decir, como si la latencia de respuesta pudiese ser conceptualizada en forma de rasgo de personalidad. En realidad esta idea no se corresponde a la fundamentación del trabajo del grupo de Kagan, aunque hay que reconocer que algunas de sus definiciones del término «tempo

¹⁶ El estilo cognitivo. Reflexividad-Impulsividad. Diferencias individuales en la gestión individual de la relación velocidad-exactitud

conceptual» podían inducir a tal confusión: «Hemos acuñado la expresión “tempo conceptual” para describir el significado connotativo que asignamos a la variable reflexividad. Algunos niños dan rienda suelta de manera consistente a la primera hipótesis razonable que se les ocurre sin pararse a reflexionar sobre su posible validez. Su estrategia de resolución de problemas es como un arma de fuego: el niño dispara una descarga de respuestas con la esperanza de que una de ellas sea correcta, o, tal vez, porque necesita un feedback inmediato del entorno que le informe de la calidad de su elección. Este niño contrasta con el que de forma típica se detiene a considerar la validez diferencial de varias hipótesis. Este niño actúa como si deseara fuertemente ser tan correcto como es capaz en su primer intento y pudiese tolerar la ambigüedad y tensión inherentes al período de silencio que es un concomitante inevitable de la selección de la respuesta»

La verdad es que aunque la anterior definición pondera básicamente el tiempo de respuesta como la variable clave del funcionamiento cognitivo que se estudia, está ligeramente sacada de contexto. En primer lugar el contexto estimular en donde se da la reflexividad-impulsividad no es tan laxo: se recalca el hecho de que la dimensión es propia de las situaciones problema que contienen un cierto grado de incertidumbre de respuesta, es decir, situaciones en donde aparecen simultáneamente varias soluciones pero sólo una de ellas es la correcta. Con ello queda claro que en otro tipo de tareas, por ejemplo, las que se basan en conocimientos previos o en razonamientos lógico, o en cualquier otra donde la incertidumbre de respuesta no es un factor clave la dimensión no tiene porqué mantener el mismo nivel de influencia.

En segundo lugar, Kagan también postulan que una aproximación reflexiva a la resolución de un problema también debe asociarse a una probabilidad menor de cometer errores, o a la inversa para el caso de la impulsividad. Es por eso que en el mismo trabajo que anteriormente hemos citado, sólo unas páginas más adelante de donde hemos entresacado la anterior definición, también se expone claramente que el adjetivo «reflexivo» es «sobre todo descriptivo del niño que presenta largas latencias y pocos errores»

En definitiva, podemos definir el estilo cognitivo reflexividad-impulsividad (R-I) como un índice de la capacidad analítica de las personas que se define a partir de las

puntuaciones de errores y latencias en tareas de discriminación visual que implican incertidumbre de respuesta.

Ciertamente, como ya hemos comentado, denominar «estilo cognitivo » en sentido estricto a la R-I presenta muchas dificultades. Jones (1997) y Servera (1997) destacan los principales problemas que dificultan la conceptualización de la dimensión como estilo cognitivo (especialmente en comparación con la dependencia-independencia de campo, DIC):—La R-I ha mostrado influencia especialmente en el ámbito del aprendizaje, pero en mucho menor grado en el comportamental, social o afectivo. Mientras la DIC y otros estilos cognitivos mantienen su interés en la edad adulta, muy pocos trabajos han encontrado relevante la diferenciación entre impulsivos y reflexivos más allá de los 12 años, incluso las pruebas de evaluación por encima de este límite son escasas y discutible. Mientras en principio procesar globalmente o analíticamente no debe implicar juicios de valor, presentar un estilo «impulsivo» (en teoría holístico más que analítico) sí suele asociarse con más dificultades de aprendizaje, presentando una connotación negativa. Los estilos cognitivos, al menos entendidos en la vía personalista, ni son modificables, ni tienen porqué ser modificados, más bien los efectos que puedan tener dependerá de las características estimulares de la tarea o la situación. Pero como acabamos de comentar, la connotación negativa de la impulsividad ha obligado a buscar formas de modificación de esta tendencia, con resultados moderados pero aceptables.

Todos estos argumentos llevaron a Jones (1997) a considerar a la R-I más como una estrategia de aprendizaje que como un estilo cognitivo en el sentido tradicional del término. Aunque estamos de acuerdo esencialmente con esta propuesta, hay que matizar que no todo el mundo entiende lo mismo por «estrategia de aprendizaje». Por ejemplo, a veces las técnicas o habilidades del subrayado, de la regla de tres o de elaboración de esquemas se presentan como «estrategias de aprendizaje» cuando más bien son sólo eso, habilidades, o en términos de Nisbet y Shucksmith , funciones «no ejecutivas», mientras las estrategias de aprendizaje son funciones ejecutivas, de planificación, control y acción del pensamiento. En este marco, o en los términos de redefinición de estilos cognitivos como estilos de procesamiento de información tal y como hacen los modelos de instrucción en estrategias pero a nuestro concepto, mejor se entiende la dimensión reflexividad-

impulsividad. Retomamos el tema para relacionar la R-I con el campo de la inteligencia.

Como hemos visto, la definición de la dimensión R-I se hace en función del tiempo de respuesta del sujeto, pero también de su número de errores en tareas de discriminación que implican incertidumbre de respuesta.

Para muchos autores, especialmente el llamado grupo de Block, la inclusión de una puntuación de capacidad desvirtuó totalmente la posibilidad de considerar a la R-I una dimensión estilística. De hecho, como veremos en la parte dedicada a la validez de constructo, ciertamente son los errores, y no las latencias, las que presentan las correlaciones más elevadas y significativas con cualesquiera sean las variables criterio que se pretendan evaluar: de rendimiento o de comportamiento del niño. Tal vez el primer punto crítico a destacar de esta conclusión es que la R-I no debe entenderse como el resultado de dos puntuaciones por separado, sino que errores y latencias deben constituir un único índice, pero éste sería otro problema. Ahora nos interesa destacar por qué la R-I no es un «artefacto» de la capacidad intelectual del niño, y aún estando relacionado con ella mantiene una respetable independencia.

¹⁷El grupo de Kagan, Block, Block y Harrington presentaron un amplio estudio con niños entre 4 y 5 años utilizando el «Matching Familiar Figures Test» (MFF) de Kagan, el test Q de personalidad para conseguir el CI de los niños, para concluir, entre otras cosas, que la contribución de las latencias a las variables de comportamiento y de inteligencia es prácticamente nula, y que la puntuación de errores era explicable por el CI. Kagan y Messer replicaron estas afirmaciones. En 1986 Block, Gjerde y Block replicaron su propio estudio original, ahora con niños entre 11 y 14 años, utilizando prácticamente las mismas pruebas (ahora el WISC era la prueba de inteligencia) y de nuevo observaron como las latencias, una vez controlado el efecto de los errores, prácticamente no correlacionan con ninguna variable, y todas las correlaciones significativas de los errores vienen limitadas por una elevada correlación con el CI, de entre -.51 y -.61. En resumen, según estos autores, qué necesidad tenemos de complicar las diferencias encontradas sobre el MFF atribuyéndolas a estrategias de procesamiento de la información, cuando desde la óptica del rendimiento intelectual las podemos explicar satisfactoriamente.

¹⁷ Problemas de impulsividad e inatención en el niño. Pag. 106

INSTRUMENTOS DE MEDIDA

¹⁸Aunque algunos autores utilizan un amplio repertorio de instrumentos de medida (Zakay, Bar-El y Kreitler, 1984), en general la reflexividad-impulsividad ha sido medida clásicamente con el test de Kagan, el MFFT (Matching Familiar Figures Test o Test de Emparejamiento de Figuras Familiares). Es éste un test de emparejamiento perceptivo que presenta simultáneamente una figura conocida: un barco, unas tijeras, un osito, etc. (modelo) y varias copias (seis en la versión para escolares), que son casi idénticas al modelo, pero que difieren de él en uno o más pequeños detalles.

Se solicita al sujeto que elija la alternativa o copia que es exactamente igual que el modelo o estándar. Al niño se le explican las instrucciones y se le pasan los dos primeros ítems, que son de prueba, para asegurar la comprensión de la tarea. Se toma nota del tiempo que tarda en dar la primera respuesta a cada ítem de los que siguen a los dos de prueba (seis, doce o veinte, según las variantes del test de los diferentes autores y según la edad de los niños, sean preescolares, escolares o adolescentes) y del número de errores que comete al resolver cada ítem, así como del orden de los mismos. Esto se hace hasta que da con la respuesta adecuada o comete un total de seis errores.

En el test no se da un componente significativo de memoria o razonamiento. Es suficiente con que el sujeto tenga una agudeza visual normal, con que conozca lo que implican las palabras “semejante” y “diferente” y con que quiera resolver la tarea.

Hay distintas versiones del test; lo que ha complicado a veces las investigaciones, las comparaciones y la elaboración de datos normativos. Las tres versiones más usadas han sido la “K” (de Kindergarten), para preescolares; la “F” (de fall: otoño) y la “S” (de spring: primavera), para escolares. La versión para preescolares consta de dos ítems de prueba y de otros catorce ítems, de cuatro alternativas cada uno. Las versiones para escolares constan de dos ítems de prueba y de otros doce, de seis alternativas cada uno. Generalmente se ha usado la forma “F” para analizar a los escolares y la “S” para repetir el análisis varios meses más tarde. En la actualidad la versión para preescolares apenas si se utiliza, y están disponibles una

¹⁸ Estilos Cognitivos. Reflexividad-Impulsividad. Su manifestación en el aula. Pag. 32-35

versión para escolares de 6 a 12 años y otra para preadolescentes y adultos (ésta última, con dos ítems de prueba y otros doce ítems, de ocho alternativas cada uno).

Hoy en día, la versión más completa del MFFT es la de Cairns y Cammock, el MFF20, o Test de Emparejamiento de Figuras Familiares de 20 ítems (Cairns y Cammock, 1978, 1984 y 1989), que consta de dos ítems de práctica y de otros veinte, con seis alternativas cada uno. Los autores, de la Universidad de Ulster, utilizaron ítems propios, junto con otros provenientes de las versiones "F" y "S" de Kagan, así como seis más facilitados por Zelniker. Seleccionaron estos ítems por su mayor capacidad discriminativa (observada tras la aplicación de las pruebas estadísticas pertinentes). Con todo ello, el test ganó en fiabilidad, validez, consistencia y estabilidad frente al MFFT de Kagan, que planteaba problemas en este sentido. Los datos disponibles avalan estas afirmaciones. Por eso lo utilizaremos nosotros en lugar del clásico test de Kagan.

Una vez realizada la prueba, el sujeto es catalogado como reflexivo e impulsivo por el procedimiento de la división por la media de su grupo: el sujeto que está por encima de la media en latencia (o tiempo empleado) y por debajo de la media en errores es considerado reflexivo o lento-exacto. El sujeto que está por debajo de la media en latencia y por encima de la media en errores es considerado impulsivo o rápido-inexacto. El sujeto que presenta latencias por encima de la media del grupo y comete errores por encima de la media es catalogado como lento-inexacto, y el que emplea menos tiempo que la media del grupo y comete errores por debajo de la media es considerado rápido-exacto. Éstos son los cuatro grupos clásicos que resultan al realizar la tarea del MFFT o del MFF20. El problema es que un sujeto puede ser impulsivo en un grupo y, quizá, rápido-exacto en otro, dependiendo de las medias de los grupos, ya que únicamente es clasificado con respecto a la media de su grupo de origen. Lo mismo puede ocurrir con los otros grupos, impulsivos, rápidos-exactos, etc., en los que pueden ubicarse los individuos de la muestra de que se trate.

EL APRENDIZAJE Y EL COMPORTAMIENTO DEL «NIÑO IMPULSIVO»

¹⁹Hasta ahora hemos revisado la conceptualización, la forma de evaluación y los sistemas de clasificación basados en la dimensión Reflexividad-Impulsividad. El objetivo del presente apartado es bajar al ruedo escolar, a lo que es el ámbito normal donde se mueven los niños y definir las características que padres, educadores y psicólogos pueden apreciar en un «niño impulsivo», o hablando más en propiedad, aunque nos tomemos la licencia de utilizar ambas expresiones de forma sinónima, un niño de estilo tendente a la impulsividad.

Ha quedado bastante claro a estas alturas que, tanto desde el punto de vista conceptual como por los datos empíricos, las características distintas del niño impulsivo son mucho más evidentes en el ámbito del aprendizaje que en el ámbito comportamental. Hasta el punto que probablemente el mejor dato de validez criterial de la R-I es cuando se analizan sus relaciones con las notas escolares o tareas de rendimiento.

Existen muchos datos con el propio MFF que sirven para destacar que los reflexivos acostumbran a demostrar un mejor rendimiento que los impulsivos tanto sobre materias de matemáticas, geometría y ciencias en general, como muy especialmente en lectura y comprensión lectora.

En otro estudio similar pero mucho más específico Servera, comparó las puntuaciones del MFF20 en una muestra de 81 niños de entre 10 y 11 años con los resultados obtenidos por éstos en medidas objetivas de rendimiento académico extraídas de su curriculum escolar (no eran, pues, simples valoraciones de sus profesores). Aunque los coeficientes de correlación volvieron a ser moderados, como no puede ser de otra manera, fueron suficientes como para que se descubrieran diferencias estadísticamente significativas entre impulsivos y reflexivos. Por otra parte, como también se analizó en el trabajo de Servera (1992), clasificar a los sujetos a partir de 1 desviación estándar por arriba y por debajo, es decir, seleccionar a impulsivos y reflexivos más extremos, garantiza que las diferencias que ahora ya son significativas se incrementen todavía bastante más.

¹⁹ Problemas de Impulsividad e inatención en el niño. Pag. 54-58

En uno de los estudios más completos e interesantes hasta la fecha Buela-Casal, Carretero-Dios y De los Santos-Roig, realizan un análisis longitudinal de las diferencias en rendimiento académico entre reflexivos e impulsivos evaluado con el MFF20.

Por supuesto las diferencias entre reflexivos e impulsivos siguen la dirección esperada, demostrándose en este caso que se mantienen en el tiempo prácticamente en todas las materias, con algunas excepciones especialmente en educación artística.

Es necesario remarcar que aunque las diferencias sean estadísticamente significativas en todos los estudios no se trata de diferencias «astronómicas», puesto que en realidad éstas sólo cabe esperarlas entre niños «muy inteligentes» y niños con «déficits cognitivos» más o menos acusados. Pero reflexivos e impulsivos no difieren en este tipo de medidas, por más que se muestre la ligera superioridad de los reflexivos.

No hay que confundir, pues, un niño lento-inexacto con niño impulsivo (aunque sus problemas académicos pueden ser similares), puesto que sólo en el primero cabe destacar problemas de desarrollo cognitivo más o menos acusados que, además, se generalizarán a otros ámbitos.

¿Qué cabe esperar, pues, del estilo de aprendizaje de un niño impulsivos?.

Para contestar a esta pregunta hay que diferenciar primero lo que sería un niño impulsivo «puro», es decir, sin ninguna otra problemática, del que no lo es. Es relativamente fácil encontrar estilos impulsivos en niños con dificultades de aprendizaje graves (dislexias, discálculias), con ligero retraso del desarrollo, con hiperactividad, con situaciones socio familiares desfavorecidas, etc. Pero en estos casos la impulsividad estilística sólo es un problema más, no necesariamente el principal. En cambio sí lo es en el niño impulsivo «puro».

Este niño únicamente presenta problemas visibles sobre el rendimiento académico, pero no es en absoluto conflictivo en casa o la escuela e incluso puede pasar bastante desapercibido. En las tareas escolares comete errores «tontos», se precipita a la hora de responder, parece como si su acción vaya por delante de su planificación, no es sistemático a la hora de recopilar toda la información que le

sería necesaria para solucionar los problemas, etc. En resumen, como ya destacamos en su momento, estamos ante un niño con problemas evidentes en todo el proceso de evaluar y tomar decisiones especialmente en situaciones con incertidumbre de respuesta, y las escolares lo son en muchos casos.

A pesar de las múltiples controversias, y las limitaciones metodológicas, nos podríamos aventurar a conceptualizar la relación entre estilo impulsivo y TDAH del siguiente modo. En primer lugar, cabe esperar que la inmensa mayoría de niños hiperactivos cometan muchos más errores que los normales sobre los MFF. En segundo lugar, las diferencias con respecto a la puntuación de latencias no están tan claras, en general encontraremos muchos hiperactivos con el patrón «lento-inexacto », pero cabe la posibilidad de que otros se muestren «impulsivos » (es el caso del trabajo de Furhman y Kendall, 1986 que dan más peso a la PI que a la PE). Por último, y por encima de la anterior consideración, se puede afirmar con rotundidad que la probabilidad de encontrar niños hiperactivos que se muestren impulsivos sobre el MFF es mucho mayor que la de encontrar niños impulsivos que cumplan con los criterios diagnósticos de la hiperactividad. En definitiva, el MFF sólo puede ser una prueba complementaria para la evaluación de niños hiperactivos.

Para finalizar, debemos reiterar que la investigación no ha encontrado más relaciones directas entre impulsividad cognitiva y otras variables del comportamiento. Niños desinhibidos, con poco autocontrol, con conductas disruptivas en el aula pueden ser o no ser de estilo impulsivo, pero nada garantiza una relación ni causal ni siquiera correlacional. En cambio, como hemos visto a lo largo de toda esta parte, se puede detectar a un niño de estilo impulsivo, sin ningún problema comportamental o social destacable, sólo con dificultades, en algunos casos graves, en el ámbito del aprendizaje y el rendimiento académico. Otra cosa es que los problemas subyacentes a esta impulsividad puedan desgranarse en mecanismos más básicos, como la falta de concentración y atención, sin necesidad de llegar a constituir un trastorno tan importante como el TDAH, pero manteniendo evidentes vínculos directos. Para ello no será necesario, al igual que hemos hecho con la impulsividad, analizar la naturaleza multicomponental de la atención.

CARACTERÍSTICAS DE LOS IMPULSIVOS

²⁰Analizando como son los reflexivos e impulsivos se ha encontrado que, en cuanto a sus estrategias preferidas de procesamiento de la información, los reflexivos utilizan preferentemente estrategias analíticas y los impulsivos emplean estrategias globales; siendo éstos últimos menos cuidadosos y precisos en el análisis de detalles (Drake, 1979; Siegelman, 1969).

²¹Si contemplamos la clase social de origen, encontramos que los impulsivos abundan más en la clase baja y los reflexivos en la clase media (Heider, 1971; Schwebel, 1966).

En cuanto al sexo no se dan diferencias significativas y, cuando éstas existen, son débiles y a favor de las chicas (Cairns y Cammock, 1984 y 1989; Gargallo, 1989; Salkind, 1978).

Si nos fijamos en el uso de estrategias que impliquen metacognición, los reflexivos superan a los impulsivos. Lo mismo ocurre con la inhibición motora: los reflexivos son más capaces de controlar sus movimientos que los impulsivos.

En cuanto a la ansiedad, los reflexivos generan ansiedad por el error (ansiedad adaptativa), es decir, temen cometer errores y son muy cuidadosos. Por contra, los impulsivos generan ansiedad por la competencia (ansiedad inadaptativa); se sienten básicamente impotentes para resolver la tarea, ya que no controlan las estrategias pertinentes y quieren “quitársela cuanto antes de encima”, aumentando así sus errores y disminuyendo sus latencias. Los reflexivos son más atentos que los impulsivos y controlan mejor su agresividad.

Las características de la personalidad fueron estudiadas por Block, Block y Harrington (1974), en una investigación con preescolares, y probablemente sea arriesgado generalizarlas a escolares. Éstas son las categorías que ellos encontraron:

— Lentos-inexactos: agresivos, competitivos, poco sensibles a los demás, no inhibidos; expresan directamente sus frustraciones y conflictos, tienen dificultades para postergar sus gratificaciones y presentan baja tolerancia en las restricciones.

²⁰ Educar con Inteligencia Emocional pag. 107

²¹ Estilos Cognitivos. Reflexividad. Impulsividad. pag. 45-47

- Rápidos-exactos: inteligentes, populares, alegres, entusiastas, seguros de sí mismos e independientes; se desenvuelven bien en las distintas situaciones.
- Lentos-exactos o reflexivos: razonables, reflexivos, conciliadores, inteligentes, esforzados, populares, algo maduros para su edad; gozan de gran atractivo social.
- Rápidos-inexactos o impulsivos: más ansiosos, sensibles y vulnerables; en situaciones de estrés tienden a la rigidez y a los estereotipos; son tensos, impopulares, quejumbrosos, aislados y, con frecuencia, víctimas de agresión.

CAUSAS DE LA IMPULSIVIDAD.

Las distintas teorías elaboradas al respecto proponen las siguientes causas:

Posible incidencia de factores biológicos: zelniker y jeffrey (1979) sugieren que sería la especialización hemisférica la causa de las diferencias entre los impulsivos y los reflexivos.

Al hemisferio izquierdo se le atribuye la labor del procesamiento analítico de la información, y al derecho, el procesamiento global. los reflexivos se apoyarían más en el hemisferio izquierdo, y los impulsivos en el derecho.

²²La ansiedad como posible causa: tanto reflexivos como impulsivos generan ansiedad (no sólo los impulsivos, como se pensaba). lo que ocurre es que en los reflexivos la ansiedad es adaptativa, y en los impulsivos, inadaptativa, según hemos visto antes.

Factores motivacionales y expectativas de éxito: el papel de los factores motivacionales es preferido por kagan (1976), como determinante de la reflexividad impulsividad, frente a los estilos de procesamiento, defendidos por zelniker y Jeffrey (1976 y 1979). un sujeto motivado y con expectativas de éxito es más fácil que tolere la ansiedad y la incertidumbre y que ponga esfuerzo y tiempo en la tarea.

Factores culturales: el tipo de cultura en la que vive un individuo puede ser también un factor importante de cara a delimitar su reflexividad o impulsividad. en nuestra cultura se da una tendencia a las personas a convertirse en sujetos más prudentes

²² Educar con inteligencia Emocional. Pag. 35-37

y reflexivos con el paso de los años. por otra parte, la tendencia a identificar, también en nuestra cultura, la rapidez con la inteligencia, favorece la predisposición a responder con precipitación. nosotros apostaríamos por una síntesis de posibles causas, en la que todas las analizadas podrían tener cabida, dando un peso mayor al ambiente y a la educación que a determinantes supuestamente innatos o biológicos. la impulsividad se puede aprender, como la reflexividad.

Al menos, éste es nuestro supuesto, de partida, que ubica el tema en las coordenadas de la educación.

²³LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA. TRABAJOS PREVIOS. TÉCNICAS DE ACCIÓN EDUCATIVA.

Las dos variables que acotan el estilo cognitivo reflexividad-impulsividad son, como ya mencionamos antes, el tiempo, demora o latencia (largo versus breve) y la precisión o exactitud en la respuesta, que conduce a aciertos versus errores.

Para modificar este estilo en línea de mayor reflexividad, se trata de actuar sobre los dos polos del constructo: sobre el tiempo de demora o latencia, previo a la respuesta, para incrementarlo, de modo que los sujetos, especialmente los impulsivos, empleen más tiempo en el análisis; y sobre la calidad del rendimiento, sobre la precisión o exactitud, de modo que los sujetos incrementen sus aciertos en las tareas y disminuyan sus errores.

Se trata, en definitiva, de que el sujeto emplee más tiempo en analizar las cuestiones y requerimientos de las tareas, así como las diversas alternativas de solución, empleando estrategias pertinentes de análisis, de formulación de hipótesis alternativas, de previsión y anticipación de consecuencias, de resolución de problemas, etc.

Diversos programas y trabajos previos han intentado mejorar la reflexividad de los sujetos, con resultados unas veces positivos y otras no tan brillantes. Así y todo, ha sido bastante usual la falta de perdurabilidad de resultados positivos. Lo normal ha sido que los sujetos sometidos a programas educativos, tras la mejora conseguida en ocasiones, retornasen enseguida a sus modos de procesamiento habituales y a sus estrategias impulsivas.

²³ Educar con Inteligencia Emocional. Pag. 152-166

El repertorio de técnicas educativas empleado para reducir la impulsividad es el que sigue:

1. Demora forzada: Ha sido una técnica muy utilizada y base de diversos programas de mejora. Consiste en delimitar un tiempo mínimo antes de la emisión de la respuesta por parte de los sujetos, que han de tomarse como mínimo ese tiempo prefijado analizando el estímulo, tarea o problema. Esta técnica se ha revelado muy útil para incrementar el tiempo de latencia, pero no tanto para disminuir el número de errores (Gaines, 1971; Heider, 1971; Kagan, Pearson y Welch, 1966; Schwebel, 1966). No basta, pues, con emplear más tiempo, sino que éste ha de rentabilizarse, de modo que los errores disminuyan. Por eso se ha complementado con otras técnicas.
2. Reforzadores: El uso de reforzadores, exclusivo en algunos programas y técnica de apoyo en otros, consigue, con bastante generalidad, incrementar el tiempo de latencia, pero no disminuir la tasa de errores (Briggs, 1968; Heider, 1971; Scher, 1971), excepto en algunos casos, en los que el uso de reforzadores tangibles, como dulces, obtiene buenos resultados en la disminución de errores (Errickson, Wyne y Routh, 1973) y en el cambio del patrón de respuesta típico de los impulsivos, que es global, a un patrón analítico, típico de los reflexivos (Loper, Hallahan y Mckinney, 1982).
3. El modelado se ha revelado eficaz, y especialmente el modelado participativo, sobre todo cuando los modelos verbalizaban las estrategias reflexivas empleadas. En estos casos se ha conseguido incrementar las latencias y disminuir los errores (Cohen y Przybycien, 1974; Debus, 1970 y 1976; Denney, 1972; Meichenbaum y Goodman, 1971).
4. El problema no radica sólo en emplear más tiempo, sino en utilizarlo eficazmente.

Por eso se ha ido pasando del énfasis inicial puesto en las latencias a la insistencia actual en la enseñanza de estrategias cognitivas adecuadas de escudriñamiento o de análisis cuidadoso.

Se puede utilizar el procedimiento diseñado por Egeland (1974), en el que se enseña al sujeto a mirar el modelo y todas sus variantes o copias (es un procedimiento diseñado, en principio, para tareas de emparejamiento similares a las del MFFT), a trocear el modelo en las partes que lo componen, a comparar cada uno de los fragmentos del modelo con las variantes existentes (teniendo bien clara la cuestión de cuál es la forma correcta del fragmento considerado), a buscar semejanzas y diferencias en las distintas variantes con respecto al fragmento seleccionado en cada momento, a eliminar las alternativas que difieren del modelo en esos fragmentos que se comparan y a continuar eliminando variantes hasta que sólo quede una como correcta.

Para entrenar a los sujetos en esta técnica se emplea mediación verbal, modelado participativo y reforzador. Otro procedimiento excelente es el diseñado por Debus (1976), que pensaba que, para enseñar la estrategia reflexiva había que hacerla explícita: el profesor, o persona entrenada en reflexividad, analiza cuidadosamente los detalles en ejercicios de emparejamiento y verbaliza todos los pasos que da, haciendo así explícitos y claros los componentes encubiertos de la estrategia reflexiva. Realiza, también, marcas o cruces donde convenga. El autor enseñó su procedimiento con modelado participativo, y los datos de su estudio resultaron particularmente relevantes porque se trata casi del único estudio que refiere efectos duraderos del entrenamiento y una cierta generalización de estrategias reflexivas ocho meses después de concluido el programa.

5. Autoinstrucciones: Se basan en el papel del lenguaje como modulador de la conducta, en la línea de lo que Luria (1959 y 1961) denominó función directiva del habla. Se trata de enseñar a los niños a usar el lenguaje interno como regulador de la conducta y como fuente de autocontrol.

De la eficacia de este tipo de técnicas hay abundancia de datos disponibles, así como de literatura en torno a su base teórica.

El más utilizado ha sido el procedimiento diseñado por Meichenbaum y colaboradores (1969, 1979 y 1981). Pasos a seguir:

1. Un modelo adulto realiza la tarea mientras se habla a sí mismo en voz alta (modelado cognitivo).
2. El niño realiza la misma tarea bajo la dirección de las instrucciones del modelo (auto-guía externa y manifiesta).
3. El niño realiza la tarea mientras se da instrucciones a sí mismo en alta voz (autoguía manifiesta).
4. El niño se cuchichea a sí mismo las instrucciones mientras avanza en la tarea (autoguía manifiesta atenuada).
5. Por fin, el niño realiza la tarea mientras guía su actuación por medio del habla interna, privada, inaudible, o autodirección no verbal (auto-instrucción encubierta).

²⁴Se utilizan procedimientos de encadenamiento de respuestas y de aproximaciones sucesivas.

Partiendo de este procedimiento general, se enseñan los siguientes pasos al niño:

1. Identificación del problema y toma de conciencia de lo que se trata (“¿Qué es lo que tengo que hacer?”).
2. Concentración de la atención y guía de la respuesta. Focalizar la atención en la respuesta que se da a esa pregunta recién autoformulada (“Bien, ahora deténte y repite las instrucciones”).
3. Habilidades del dominio de la autoevaluación y autorrefuerzo; autoevaluarse y autorreforzarse (“Bien, lo estoy haciendo bien”).
4. No descentrarse de la tarea y corregir errores, si se producen (“Está bien hecho y, si me equivoco, puedo hacerlo más despacio, corregirlo y, de todos modos, tengo que repasarlo, por si acaso”). Este procedimiento se ha revelado útil para enfrentarse con éxito a tareas que van desde simples habilidades sensoriomotrices a habilidades cognitivas de solución de problemas complejos.
5. Entrenamiento en solución de problemas: Zakay, Bar-El y Kreitler (1984), de la Universidad de Tel Aviv, utilizaron tres tipos de tratamiento para mejorar la

²⁴ Estilos Cognitivos. Reflexividad- Impulsividad. Su modificación en el aula,. Pag. 89-100

reflexividad, tres programas diferentes: el BT (Belief Treatment o Tratamiento de Pensamiento), que ponía el énfasis en discutir el sistema de pensamiento de un hipotético niño reflexivo comparando sus pensamientos con los de los participantes en la experiencia; el PT (Plan Training o Plan de Entrenamiento), que consistía en proponer un problema de la vida al niño y en enseñarle a dar múltiples alternativas para resolverlo, anticipando consecuencias positivas y negativas de cada elección, que se analizan y evalúan cuidadosamente, antes de decantarse por la que mejor puede resolver el problema con el mínimo costo personal; y el CT (Combined Treatment o Tratamiento Combinado), que era una síntesis de ambos. La técnica del PT, que es una técnica de solución de problemas, obtuvo los mejores resultados y los autores constataron la perdurabilidad de los resultados ocho semanas después del tratamiento, así como generalización de efectos. rendimiento en pruebas y exámenes por no repasar las tareas y no agotar el tiempo concedido para ellas, etc. Ante estos problemas, no basta con decirle al niño que sea más cuidadoso y menos impulsivo; hay

COMO LOGRAR QUE EL NIÑO SEA MENOS IMPULSIVO Y AUMENTE SU AUTOCONTROL Y SUS APTITUDES SOCIALES

Acaso hay algún progenitor o docente que no tema que uno de sus pupilos o hijos, pueda llegar a consumir drogas o estupefacientes que afectan sus salud, mental, física y psicológica?. ¿Cómo va a prender un niño a controlar de forma efectiva la intensidad de sus sentimientos, a utilizar el autocontrol en situaciones de gran tensión y a mostrar firmeza a la hora de comunicarse con los demás? Quizás usted se pregunte si todo eso es tan importante. Pues si las investigaciones indican que tales aptitudes son fundamentales para obtener éxito en la escuela, en el ámbito familiar, con los amigos y en el trabajo.

Si los niños no son conscientes de sus sentimientos, le será difícil controlar los actos impulsivos y la toma de decisiones, tampoco será capaces de comunicar con claridad lo que desean en realidad. Por ejemplo, en el caso que hemos citado, si los amigos de un niño están fumando, es posible que abrigue ciertos sentimientos conflictivos. Puede sentirse inseguro y desear formar parte del grupo, idea de

hacer algo que hacen los mayores. Tal vez los padres confíen en que su hijo se concentre en el temor, pero lo más probable es que el chico en la temprana adolescencia se centre sobre todo en el temor de la inseguridad. Si se les ha inculcado a los niños el ser conscientes de tales sentimientos, eso puede llegarles a comprender que hacer algo que resulte dañino no es la forma más inteligente de enfrentarse a su inseguridad, ni la que contribuirá a forjar seguridad en el futuro.

El autocontrol juega también un importante papel en situaciones con la descrita. Los niños necesitan ser capaces de enfrentar de manera constructiva su inseguridad, sus miedos y su excitación. Participar en actividades como fumar puede suponer una forma de enfrentarse a esos sentimientos, pero que los niños conozcan otras técnicas para lidiar con la intensidad de lo que siente. Además los niños han de saber decir “no” con firmeza. Finalmente, queremos que sean capaces de encarar estas situaciones con actitud crítica, de modo que puedan tomar decisiones correctas por sí mismos en lugar de ser arrastrados por los demás.

La relación emocional, el autocontrol y las aptitudes sociales que se presentan en este referente, constituyen prerequisites para aptitudes posteriores de madurez. Si los niños aprenden a poner orden en sus sentimientos, a reaccionar a la tensión de forma no impulsiva y a comunicarse eficazmente con los demás, será entonces más probable que respondan a situaciones sociales de una forma reflexiva y responsable. Estas aptitudes pueden enseñarse y aprenderse como cualquier otra. Las actividades que siguen le ayudarán a forjar aptitudes en los niños en tan importantes aspectos.

SER CONSCIENTES DE LOS SENTIMIENTOS:

Nuestros sentimientos constituyen señales que nos hacen saber cuándo tenemos problemas. Esta clara la importancia de que los niños aprendan a ser conscientes de sus sentimientos, pero si con frecuencia a los adultos les resulta difícil hacerlo, no digamos ya a los niños. Algunos parece tener problemas de transmisión: no poseen diferentes marchas y velocidades. Están en marcha o parados, pero les falta la gama de reacciones intermedias: por ejemplo, algunos niños son o buenos o malos. Cuando algo les molesta, pasan rápidamente de buenos a malos, sin ser conscientes de la gama de emociones que hay por el camino, tales como el enojo, la incomodidad, la irritación, el enfado, la ofensa, la rabia, y la ira.

²⁵Lo que los niños necesitan es un vocabulario más amplio de sentimientos. Con unos pocos cambios en la rutina, usted puede ayudar a los a cambiar de marcha de forma más efectiva cuando se enfrentan a diversas situaciones en casa, en la escuela o con sus amigos. Hacerlo no es fácil, por ejemplo aconsejar al padres la familia cuando, esté sentada entorno a la mesa en la cena y discuta sobre la política, los niños aprenderán sobre política. Si la familia habla de sentimientos, los niños aprenderán a identificar y expresare sentimientos. Cuando un progenitor se interesa por la jornada que han pasado los niños, es importante que les pregunte también que han sentido al respecto.

Durante toda la jornada, las conversaciones de los padres con sus hijos pueden incluir preguntas sobre qué sintieron ellos sobre algo y cuáles pudieron ser los sentimientos de otras personas implicadas. También es importante que los padres hablen sobre sus propios sentimientos cuando comente su jornada; se trata de un ejemplo de cómo servir de modelo. A través de estas pequeñas medidas, puestas en práctica cuando la oportunidad lo permita, los progenitores están contribuyendo de forma considerable a que sus hijos sean mucho más conscientes de los sentimientos, más hábiles a la hora de expresarlos, y a que desarrollen mayor empatía hacia los sentimientos de los demás. Si uno escucha de cerca las conversaciones familiares, incluso las más íntimas, resulta sorprendente que rara vez se discute sobre los sentimientos. Pero los sentimientos deberían constituir el aspecto más importante de cualquier cosa que diga una persona, en especial desde el punto de vista de la inteligencia emocional.

CHARADA DE SENTIMIENTOS

La charada de sentimientos es un juego familiar destinado a que la gente sea más consciente de lo que siente. En este juego, puede escribirse en papelitos varios términos relacionados con los sentimientos (pueden utilizarse también fotos o expresiones faciales recortadas de revistas, sobre todo con los niños más pequeños) y meterlos en un sombrero o en una bolsa. La primera persona que juega extrae un papelito y representa lo que dice sin palaras, los miembros restantes de la familia deben adivinar de qué sentimiento se trata. Este método ayuda tanto al actor como a la audiencia a identificar palabras, características faciales y otras pistas no verbales de los sentimientos.

²⁵ Educar con Inteligencia Emocional. Pag. 108-115

Existe una actividad similar llamada "Sentimientos retrospectivos". Para este juego se utilizan también papелitos o tarjetas con sentimientos escritos o fotos que los representan. La persona que extrae uno comparte con los demás algún momento pasado en que experimentara aquel sentimiento en particular. Para hacerlo más específico pueden plantarse estas preguntas.

¿Quién estaba con usted?

¿Qué estaba haciendo?

¿Cuándo sucedió?

¿Dónde se hallaba?

¿Cómo supo que experimentaba ese sentimiento?

¿Por qué cree que sintió de ese modo?

Cada miembro de la familia puede entonces hablar sobre algún momento en que también se sintiera de ese modo. Hacerlo así supone inculcar tres cosas. Primero, los miembros de la familia comparten sentimientos en una atmósfera que les garantiza que es correcto y normal sentirse de esa manera particular. Segundo, los adultos pueden hacer que sus propias reacciones sirvan de modelo y así conseguir que los niños aprendan a identificar mejor sus sentimientos. Tercero, ayuda a todos a desarrollar mayor empatía hacia los demás, lo cual lleva en última instancia a una mayor comunicación entre los miembros de la familia.

Por ejemplo, Maggie, de nueve años, extrae una tarjeta en que pone "atemorizado" y dice en respuesta a las cuestiones más arriba planteadas:

Quién: Estaba sola.

Qué: Trataba de dormir

Cuándo: Por la noche

Donde: en mi cama.

Cómo: tenía dolor de cabeza y de estómago y estaba llorando.

Porqué. No losé, simplemente tenía miedo: no quería estar sola.

El adulto le cuenta entonces que cierta noche había permanecido en la cama sintiéndose atemorizado. La madre también dijo haber pasado por una situación similar y la hermana pequeña de Maggie habló de monstruos, momento en que todo el mundo rió de buena gana.

SENTIMIENTO POR TELEVISIÓN

Otra actividad importante a la hora de inculcar a los niños la identificación de sentimientos es la de ver la televisión con ellos. La televisión favorece que la aceptación pasiva de valores sea impartida por el programa emitido. Creemos que hay que enseñarles a ellos a ser espectadores activos y a tener una actitud crítica ante lo que ven.

Por ejemplo, incluso en los programas “familiares”, los participantes se hablan de manera grosera y ofensiva mientras se espera que las repuestas de la audiencia sean de risa. Esto enseña a los niños que es bueno burlarse de las desgracias ajenas. Si usted, está viendo la televisión con sus niños y pregunta” Eh cuando un compañero le llamó idiota al otro, ¿cómo os parece que se sintió este último?, les está inculcando aptitudes positivas. Le está ayudando a aprender identificación emocional, anticipación de consecuencias emocionales con la de los demás, empatía y la capacidad de pensar con independencia. Tras esa pregunta, podría continuar con algo como “ bueno, pues si le hizo sentirse mal, ¿por qué rio todo el mundo? Así hará que el niño tenga una opinión crítica y no solo se deje llevar por las risas generales ante las desdichas ajenas

UNA IMAGEN VALE MÁS QUE MIL PALABRAS

Realizar proyectos artísticos con los niños supone otra forma de animarles a desarrollar un vocabulario de sentimientos. Se puede recordar imágenes de revistas para realizar un collage de sentimientos o esbozar un dibujo que representen un sentimiento como excitación. Utilizar el ordenador, ya sea a través de un programa de dibujo o una de narraciones, es otro modo de involucrar a los niños en una actividad motivadora para fomentar la inteligencia emocional.

ESCAPARATES

Otra actividad agradable, es “escaparates”, también se puede llamar “terracea del café”, porque tiene sus orígenes en el antiquísimo pasatiempo de observar a la gente. Como los centros comerciales parecen haberse convertido en las terrazas de América, lo llamamos escaparates. Para iniciar esta actividad, se debe señalar el escaparate de una tienda en un centro comercial o zona de tiendas y preguntar que revela el escaparate: qué contiene, qué podría haber contenido, por qué las cosas están dispuestas de ese modo particular, que colores se han

utilizado. Dígales a los niños que el aspecto exterior de una persona también revela ciertas cosas sobre ella. Elijan un par de personas para observarlas y haga que los niños hagan conjeturas sobre ellas. Examinen sus expresiones faciales, sus aportes, sus voces si pueden oírlos, sus ropas ¿ Cuánto tiempo lleva comprando?. Resulta especialmente instructivo observar las relaciones adulto- niño . ¿Qué parece suceder entre ellos? ¿Qué aspecto tiene el niño o la niña? ¿Hasta qué punto se parecen a nosotros?

CONEXIONES DE COLORES

Esta variación de la técnica psicológica de las asociaciones de palabras supone una forma de establecer un vocabulario de sentimientos. Es un juego adecuado para llevarse a cabo en el coche o mientras se hace cola. Empiece por designar una característica física y asócielo un color. Por ejemplo una persona dice “alto” y la otra persona debe decir en qué color le hace pensar. Otros adjetivos para empezar pueden ser: caliente, frío, gordo, grande, menudo, curvilíneo. Con frecuencia se le ocurrirán las palabras para empezar con sólo mirar alrededor de usted. Luego dígame a su hijo un término que denote un sentimiento (feliz, enfadado, excitado, triste) y pregúntele que colores le pasan por la cabeza, ya se trate de formas, árboles, flores o personajes de televisión.

Otra manera de jugar es señalando algo en el entorno y preguntando qué sentimientos se halla asociado a ese algo. Por ejemplo, si van en coche y pasan ante una vieja casa o un árbol grande pueden preguntar qué sentimientos provoca en los niños

MANTENGA LA CALMA

¿Estuvo alguna vez enzarzado en una discusión con alguien y le dijeron que se calmara? ¿Acaso no le fue de ayuda? ¿No les respondió usted dándoles las gracias por hacerle adquirir conciencia de que estaba usted perdiendo el control? ¿No fue así? No nos sorprende. Lo crea o no, los niños tampoco aprecian que les diga que se calmen; sólo pueden hacerlo por sí mismos. Por ejemplo:

- Jenny (de catorce años, vuelve a casa después de estar en casa de su padre):
Le odio; no pienso volver allí.
- Madre: ¿Qué te hizo?

- Jenny: Siempre piensas que me hizo algo. ¿Por qué le acusas constantemente? ¡Odio que hagas eso!
- Madre: ¿Quieres hacer el favor del calmarte? No he dicho nada. ¿Cuéntame que pasó?
- Jenny: (abandonando airada la habitación) No. No pasó nada. Déjame en paz
- En esta escena la madre se muestra comprensiblemente irritada. Sin embargo, en lugar de iniciar un diálogo con su hija, echa leña al conflicto y éste y se convierte en un problema entre madre e hija además de entre padre e hija, probablemente, también entre madre y padre.

He aquí otro ejemplo:

- Tom (nueve años): Sue es un idiota. Y es mala
- Madre. Cariño ¿Cuál es el problema?
- Tom: (lloriqueando) Ella es el problema
- Madre: de acuerdo, me parece que estás disgustado por algo que pasó con tu hermana. Antes de que hablemos de ello, vamos a respirar los dos muy hondo....vamos, hazlo conmigo....estupendo, ahora deja salir el aire muy lentamente....¿cómo te sientes? Vamos a hacerlo otra vez.....Muy bien ¿puedes contarme qué pasó?

En este caso la madre ha comprendido que Tom estaba muy disgustado y que aún no estaba preparado para discutir el problema de manera provechosa. Por tanto, era necesario ayudarlo primero a recobrar cierto grado de compostura. En lugar de decirle simplemente que se calmara para que pudieran hablar al respecto, la madre le hizo realizar un ejercicio de relación. Es probable que la utilización de la técnica respiratoria también la ayudara a ella a mantener la calma.

RASTREADORES DE PROBLEMAS

Los rastreadores de problemas constituyen una manera de empezar a hacer acopio de las aptitudes para reducir los conflictos e incrementar la capacidad de los niños de resolver problemas de forma independiente. Un rastreador de problemas es una especie de cuestionario que el niño debe rellenar, así se le anima a pensar en un problema y en cómo resolverlo antes de discutirlo con un adulto. Por ejemplo, dos niños se están peleando, ambos son enviados a realizar el ejercicio “calma”. Una vez calmados, se le anima a poner en práctica los pasos para mantener la calma. Se les hace la entrega entonces de un rastreador de

problemas a cada uno para que lo completen. Después, el adulto comenta los rastreadores con ambos niños y se les induce a actuar con plena confianza en sí mismos.

EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.

DEFINICIÓN:

²⁶El rendimiento académico hace referencia a la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar, terciario o universitario. Un estudiante con buen rendimiento académico es aquel que obtiene calificaciones positivas en los exámenes que debe rendir a lo largo de una cursada. En otras palabras, el rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo. También supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos. En este sentido, el rendimiento académico está vinculado a la aptitud.

Existen distintos factores que inciden en el rendimiento académico. Desde la dificultad propia de algunas asignaturas, hasta la gran cantidad de exámenes que pueden coincidir en una fecha, pasando por la amplia extensión de ciertos programas educativos, son muchos los motivos que pueden llevar a un alumno a mostrar un pobre rendimiento académico.

Otras cuestiones están directamente relacionadas al factor psicológico, como la poca motivación, el desinterés o las distracciones en clase, que dificultan la comprensión de los conocimientos impartidos por el docente y termina afectando al rendimiento académico a la hora de las evaluaciones.

Por otra parte, el rendimiento académico puede estar asociado a la subjetividad del docente cuando corrige. Ciertas materias, en especial aquellas que pertenecen a las ciencias sociales, pueden generar distintas interpretaciones o explicaciones, que el profesor debe saber analizar en la corrección para determinar si el estudiante ha comprendido o no los conceptos.

En todos los casos, los especialistas recomiendan la adopción de hábitos de estudio saludables (por ejemplo, no estudiar muchas horas seguidas en la noche

²⁶ Factores que inciden en el Rendimiento Académico en la Educación Primaria

previa al examen, sino repartir el tiempo dedicado al estudio) para mejorar el rendimiento escolar.

FACTORES QUE INCIDEN EN UNA EDUCACIÓN EFECTIVA

²⁷Durante los últimos 40 años, investigadores educacionales alrededor del mundo han buscado desentrañar los factores que explican los resultados escolares, medidos por el logro de aprendizaje de sus alumnos. A estas alturas existe amplio consenso entre especialistas acerca de la naturaleza y poder explicativo de estos factores: el entorno familiar de los alumnos, la calidad de la comunidad donde residen y la efectividad de la escuela; aquí explicaremos cuáles son las variables que componen cada uno de los factores; y cómo otros elementos económicos y sociológicos pueden incidir en el diferente desempeño del estudiante, identificándose además las variables que a nivel de escuela, de la sala de clases y del sistema en su conjunto tienen la mayor probabilidad de compensar educacionalmente las desigualdades de origen socio-familiar de los alumnos y de producir buenos resultados. En el caso de los países desarrollados, los estudios atribuyen un peso de 80% a la familia y la comunidad.

Sin embargo, en los países en vías de desarrollo, los factores relacionados a la escuela son más importantes en explicar la varianza en el rendimiento de los alumnos, es decir la relación es sistemática: mientras más pobre el país, más alto es el porcentaje de la varianza explicado por los resultados de la escuela; mientras más rico el país, se atribuye un mayor peso a la familia. ¿Por qué? Porque al ser las sociedades desarrolladas más igualitarias en la distribución del ingreso, todas las familias transmiten un monto de capital cultural similar a sus hijos, aunque la naturaleza de ese capital varía fuertemente según cuales sean las prácticas iniciales de socialización, las expectativas respecto al futuro desarrollo ocupacional de los niños y los códigos lingüísticos empleados en el hogar. En cambio, en las sociedades en vías de desarrollo, debido a su grado más alto de desigualdad, la escuela está llamada a compensar las diferencias de origen sociofamiliar, pudiendo incidir más enérgicamente en los resultados escolares. Estos hallazgos sugieren que, en los países en vías de desarrollo, incluso pequeños cambios en los recursos

²⁷ Factores que inciden en el Rendimiento Escolar

de la escuela pueden tener efectos dramáticos en el logro académico de los estudiantes

A pesar de que estudios recientes sugieren que este fenómeno está empezando a cambiar en algunos países en vías de desarrollo, la evidencia sigue mostrando que cuando hay más pobreza la escuela sigue teniendo mayor relevancia.

EFFECTO FAMILIA

²⁸Suele pensarse que este factor estaría determinado exclusiva o principalmente por el nivel de ingresos del hogar. En verdad, como muestran los estudios, este factor es mucho más complejo que eso. Tiene que ver con el “mundo de vida” en que nace y se desarrolla el niño. Ciertamente, el status socio-económico de los padres es importante. Pero aún más decisivo parece ser, en el caso de niños provenientes de hogares de escasos recursos, la organización de la familia, su clima afectivo, la socialización lingüística o la adquisición temprana de actitudes y motivaciones, como muestra el siguiente cuadro

Variables de entorno familiar y social que inciden en los logros de aprendizaje
Ocupación, ingreso y nivel educacional de los padres
Infraestructura física del hogar y grado de hacinamiento
Recursos del hogar (libros, diccionarios, escritorio, computadora)
Organización familiar y clima afectivo del hogar
Alimentación y salud durante los primeros años de vida del niño
Prácticas de socialización temprana
Desarrollo lingüístico y tipo de conversaciones en el hogar
Rutinas diarias, desarrollo de actitudes y motivación
Acceso a, y calidad de, la enseñanza preescolar

²⁸ Factores que inciden en el Rendimiento Escolar

Elección de escuela

Armonía entre códigos culturales de la familia y la escuela

Estrategias de aprendizaje y conocimiento previo adquiridos

Involucramiento familiar en las tareas escolares

EL EFECTO COMUNIDAD

Como muestra el siguiente cuadro, los investigadores utilizan indicadores de vecindario, de participación y confianza para medir el efecto de comunidad en el rendimiento escolar. Estos estudios muestran que la residencia en vecindarios socialmente más desorganizados, con un menor involucramiento en la escuela, menos actividades comunitarias y menos confianza en la escuela y en la gente en general, puede tener un impacto importante en el logro académico de los estudiantes. Incluso algunos estudios sugieren que estas variables de comunidad pueden ser mejores predictores del rendimiento escolar que los insumos educacionales y las variables socioeconómicas.

Variables de comunidad que inciden en el rendimiento escolar

Pobreza en el vecindario

Desempleo en el vecindario

Crimen en el vecindario

Presencia de pandillas y drogas en el vecindario

Calidad de las viviendas

Participación en organizaciones (iglesia, junta de vecinos, centro de madres)

Participación en actividades voluntarias

Involucramiento en asuntos públicos

Participación en organizaciones de la escuela (centro de padres)

Confianza en la gente

EFEECTO ESCUELA

Y en el caso de las escuelas, ¿cuáles insumos afectan el rendimiento de los alumnos? ¿Hay algunos que importan más que otros? Una revisión efectuada por Fuller y Clarke (1994), sobre la base de más de 300 estudios realizados sobre sistemas escolares de países en desarrollo, permite apreciar qué porcentaje de dichos estudios muestran una asociación positiva entre el respectivo insumo y los resultados obtenidos por los alumnos, una vez que se controla por su nivel socioeconómico

El siguiente cuadro podemos observar Insumos asociados positivamente a resultados, en orden de importancia

- Profesor conoce contenidos
- Biblioteca escolar
- Tiempo dedicado a la enseñanza
- Tamaño colegio
- Alimentación del niño
- Frecuencia tareas hogar
- Calidad de infraestructura escolar
- Monitoreo frecuente alumno
- Disponibilidad textos
- Tiempo preparación clase
- Capacitación docente en servicio
- Docente con educación superior
- Experiencia del docente
- Gasto por alumno
- Años de escolarización profesor
- Laboratorio ciencia en escuela
- Nivel salarial del profesor
- Tamaño curso

Si se adopta una perspectiva metodológica más restringida y exigente, la efectividad de la escuela aparece determinada, principalmente, por la efectividad del profesor en la sala de clases. En general, se estima que el efecto escuela depende, en alrededor de 2/3 partes, de la calidad de la docencia impartida. Además, está determinada, ordenados de mayor a menor importancia, por las

siguientes variables las prácticas de enseñanza del docente en la sala de clase; el desarrollo profesional docente (dominio de la materia que enseña y capacidad de enseñar a alumnos de diverso origen socio-familiar) y los insumos (tamaño del curso, educación inicial y experiencia del profesor).

EFFECTIVIDAD ESCOLAR

Si se considera el conjunto de antecedentes presentados, emerge con nitidez la enorme complejidad del proceso educacional. En él influyen, como vimos, diversos factores y múltiples variables. Entre aquellos los más importantes son el entorno socio-familiar de los alumnos, la comunidad y la escuela. Entre las variables, están aquellas que caracterizan el clima del hogar y las que inciden sobre la efectividad de los establecimientos escolares. Allí donde los hogares y las comunidades son muy desiguales, la tarea educativa enfrenta también mayores problemas y desafíos. En estos casos la cultura nacional es muy importante, como parece ocurrir en algunos países (Malasia y los demás “tigres” del sudeste asiático, por ejemplo) ya que puede contribuir a facilitar y reforzar la labor de la escuela o, por el contrario, ser neutral frente a ella u obstaculizarla.

¿Qué condiciones debería reunir nuestro sistema escolar para que sus colegios

de enseñanza básica sean efectivos? A modo de síntesis, se presenta el siguiente Cuadro que identifica aquellas variables que a nivel de escuela, de sala de clases y del sistema tienen la mayor probabilidad de producir buenos resultados, según revela la evidencia empírica acumulada internacionalmente

Efectividad escolar
Nivel escuela
Liderazgo y cooperación
Clima de aprendizaje focalizado en resultados
Nivel sala de clase
Focalización en aprendizaje de destrezas básicas
Altas expectativas respecto a todos los alumnos

Aprovechamiento óptimo del tiempo de enseñanza y aprendizaje
Profesores poseen sólida formación inicial
Profesores reciben capacitación orientada a la práctica
Profesores planifican sus actividades y tienen tiempo para prepararlas
Se asignan tareas para el hogar
Nivel sistema
Hay diversidad de escuelas, posibilidad de elegir e información para familias
Escuelas deciden qué métodos de enseñanza emplear
Currículum con prioridades y metas bien definidas
Evaluación externa de las escuelas mide valor agregado
Provee los insumos necesarios
Gasto por alumno contempla desigualdades de origen entre alumnos
Apoya la investigación educacional y basa las políticas en evidencia

EL FRACASO ESCOLAR CAUSAS Y SOLUCIONES

El problema de fracaso escolar debe calar hondo en la sociedad para localizar ²⁹su origen y ponerle remedio. Los expertos recomiendan la creación de programas globales que tengan en cuenta las dimensiones sociales, familiares y educativas de los alumnos. Al tiempo, hacen hincapié en la importancia del trabajo social en el sistema educativo para adecuarse al cambio sufrido en la actual configuración de la población escolar, procedente de diversos países, culturas y situaciones, así como combatir el absentismo en las aulas, una de las principales causas del fracaso escolar.

En los últimos años ha surgido un creciente interés y preocupación en la mayoría

²⁹ Causas y Soluciones al fracaso escolar

de los países por el fracaso escolar, un problema determinado por múltiples factores como el contexto social, la familia, el funcionamiento del sistema educativo, la actitud de la Administración, el trabajo de cada profesor y la disposición del propio alumno. Éste es una víctima del derrumbe de una estructura social que produce unos desequilibrios graves, y de un sistema escolar que se muestra incapaz de que el 100% de los jóvenes, no sólo no alcance los objetivos de la educación obligatoria, sino que ni siquiera acuda regularmente a clase. En la actualidad, el empobrecimiento de los resultados escolares es un problema perfectamente localizado, detectado y que tiene un tratamiento específico si se aúnan esfuerzos desde los distintos elementos que conforman el sistema social.

Según la División de Calidad de la Educación, casi la tercera parte de los alumnos adolescentes de nuestro país, estudiantes de EGB, obtienen calificaciones negativas. Asimismo, como apunta el último informe publicado por el Ministerio de Educación, un buen porcentaje de los jóvenes no terminan sus estudios básicos de forma favorable. Estos datos, unidos a los que reflejan el elevado nivel de absentismo escolar y de abandono, indican la existencia de un alto grado de fracaso escolar que hace necesaria la acción conjunta de las partes implicadas de la sociedad, dejando atrás la creencia popular de que los alumnos en apuros son «vagos» o «tontos». El hecho de que haya escolares con dificultades para superar con éxito las exigencias del sistema educativo implica no sólo factores estrictamente individuales sino educativos, sociales y culturales.

LA ESCUELA, UN LUGAR PRIVILEGIADO

Como afirma Dolores Fernández, trabajadora social del M.E.C., el colegio es el contexto más idóneo para observar las necesidades de los niños, ya que es el ámbito donde se realiza cada día la acción educativa. Es, por tanto, desde donde hay que paliar el fracaso de los estudiantes atendiendo a su diversidad. La atención personalizada es la premisa fundamental para el buen funcionamiento de la enseñanza. Los departamentos de orientación son aquí una pieza clave que complementa la labor del maestro, ya que cuentan con pedagogos y trabajadores sociales que colaboran con la familia en los casos de alumnos con necesidades educativas especiales.

Es también en los propios colegios desde donde se puede mejorar la calidad del sistema educativo. La escuela y el profesorado pueden contribuir a reducir el abandono escolar. Los proyectos unitarios, las expectativas positivas hacia todos los colegiales, la presentación de los contenidos de enseñanza de forma más atractiva y motivadora, además de la especial atención a los estudiantes afectados por problemas, son algunas de las características específicas de los centros con mayor capacidad de reducir el fracaso.

El profesorado ha de ser el adecuado, con la preparación necesaria y el compromiso de participar en un proyecto común. Es preciso que disminuya el número de colegiales, tanto por aula, como por docente, para poder ofrecer la atención personalizada que requiere la lucha contra el fracaso estudiantil. La labor de los profesores no puede reducirse a la transmisión especializada de saberes, sino al desarrollo de capacidades humanas, lo que requiere un extraordinario esfuerzo de coordinación, diálogo, trabajo en equipo y ayuda mutua. Sin embargo, se puede afirmar que hoy en día los profesores sufren una falta de incentivación y de implicación, sobre todo en los colegios públicos, y esto supone un problema que ha de erradicarse desde el propio gremio y desde la Administración. Los investigadores proponen que, con una periodicidad de 5 ó 6 años, los educadores que lo desearan pudiesen ir progresando grados en una carrera profesional que les atraiga.

UNOS PEQUEÑOS GRANDES PROTAGONISTAS

³⁰La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) implica que todos los alumnos entre 12 y 16 años deben cursarla. Este segmento de edad es crucial en la persona. Es cuando se conforman los rasgos de cada uno y, por tanto, cuando surgen los conflictos más importantes. Según M^a Jesús del Arco, directora del Instituto de Enseñanza Secundaria (IES), hay que diseñar un sistema cuyos objetivos mínimos sean adecuados para poder ser alcanzados por la gran mayoría, pero que permita llegar a niveles altos que llenen las expectativas de los mejor dotados. Se trata de exigir a la escuela que sea capaz de atender, educar, motivar, entretener, formar, enseñar y sobre todo titular para no frustrar a los adolescentes. También a los que

³⁰ Causas y Soluciones al fracaso escolar

se encuentran socialmente desintegrados, desmotivados o son agresivos incluso con sus propios compañeros. Para atender especialmente a éstos últimos, y al resto de los educandos, la directora del IES destaca la función de los asistentes sociales en los departamentos de orientación, imprescindibles debido a la diversidad de alumnos por aula. De ahí la importancia de la intervención directa de los servicios sociales en los centros.

La escuela no ha de considerar al joven, tampoco a los padres, como clientes de un servicio sino como agentes activos de la educación. De esta manera, el colegial no ha de ser sólo «enseñado» sino también «educado». Un paso adelante en este cambio de mentalidad, como afirma Karen Kovacs, responsable del último informe de la OCDE sobre educación, sería la abolición de la repetición de curso, ya que está comprobado que perpetúa el fracaso del estudiante. En nuestro país está limitada a tres años y la experiencia está siendo positiva.

El proceso educativo debe organizarse de tal manera que el alumno lo perciba como un proceso que tiene una continuidad en los tres ámbitos en que desarrolla su vivencia: familia, escuela y barrio.

EL VALOR DEL APOYO FAMILIAR

El medio familiar en que nace y crece un niño determina unas características económicas y culturales que pueden limitar o favorecer su desarrollo personal y educativo. Para muchos expertos ningún factor es tan significativo para el rendimiento escolar como el clima escolar-familiar. La actitud hacia la educación, la cultura y la escuela que los padres sean capaces de transmitir a sus hijos, ejerce una gran influencia en el proceso de enseñanza.

El número total de vástagos en el hogar y el orden de nacimiento que ocupa cada uno de ellos está relacionado inversamente con el rendimiento escolar, de tal manera que a mayor cantidad de hermanos se da una proporción también mayor de fracasos. Junto a esto, existe una estrecha unión entre el éxito académico y el origen social. Desde la perspectiva del aprendizaje, los niños de clases sociales más elevadas pueden interiorizar pautas y conductas académicas relevantes. El nivel educativo del padre y de la madre también influyen en la aceptación de la escuela por parte del estudiante. Junto a ello, el ambiente cultural que los

progenitores ofrecen a sus hijos ejerce una poderosa influencia en el proceso de desarrollo de la personalidad, la inteligencia y la socialización. La actitud orientadora de los padres en cuanto al trabajo escolar, es otro elemento importante en la formación de valores culturales. Sin caer en una vigilancia abusiva y minuciosa de los trabajos del niño, es necesario una atención sobre sus libros, sus cuadernos y su horario, de tal manera que le ayuden a realizar por sí mismo aquello en lo que encuentra mayores dificultades.

SOLUCIONES BASADAS EN LA VOLUNTAD COMÚN

³¹La solución ante el llamado «fracaso escolar» es complicada, pero posible. Es necesario, de entrada, una mayor presupuesto para la educación por parte de la Administración, de forma que los centros dispongan de los suficientes medios económicos, humanos y materiales para lograr los niveles de calidad deseados, teniendo en cuenta especialmente las escuelas de educación especial y el colectivo de alumnos más desfavorecidos y con más riesgo de abandono. Asimismo, los poderes públicos han de hacer una evaluación continua y seria del sistema para detectar así los problemas más acuciantes e intentar paliarlos. Junto a esto, se impone una mayor participación de los padres en la actividad educativa. La relación de éstos con los profesores es esencial para el propio desarrollo del alumno con retraso académico. En este aspecto, tienen un importante papel los mencionados departamentos de orientación de los colegios. La figura del psicólogo o pedagogo único debe acompañarse por un equipo de profesionales cualificados, entre ellos un grupo de trabajadores sociales que se dediquen sobre todo a los colegiales más desmotivados y conflictivos. El cuerpo de maestros, en este sentido, ha de estar preparado para impulsar una nueva forma de enseñar, más activa y ligada al entorno y a la realidad, y que sea capaz de desarrollar en todos los niños el deseo de aprender.

El profesorado de apoyo es otro de los asuntos a reforzar, dotando a los centros de un mayor número de docentes para realizar en cada momento las adaptaciones curriculares que precisen los jóvenes. En una situación social en la que el descenso de natalidad comienza a producir una reducción en el número de escolares, las

³¹ Déficit de atención, hiperactividad en el niño, la necesidad de un trabajo conjunto

administraciones han de aprovechar esta circunstancia, no para reducir la plantilla de educadores, sino para aumentar los apoyos en las escuelas. Al contar con estas ayudas, los centros podrían atender a la diversidad de alumnos, de manera que los que encuentran mayores problemas de aprendizaje pudieran salir de sus grupos de referencia y ser atendidos en grupos más reducidos durante el período de tiempo necesario para superar las dificultades, transcurrido el cual podrían volver a integrarse en su curso.

El hecho de que todos los institutos de secundaria, también los públicos, puedan acoger la etapa completa, es decir, con la educación primaria, supondría, según los expertos, una unidad de acción que evitaría muchos problemas a los estudiantes de riesgo. A su vez, la distribución equilibrada de la población escolar menos aventajada en colegios públicos y concertados facilitaría la labor docente, reduciendo así los niveles de fracaso. Cuando éste se diera desde la etapa de educación infantil, habría que prestar una especial atención a los alumnos que viven en sectores sociales desfavorecidos.

Estas medidas de prevención y solución del fracaso escolar son fruto de una voluntad común de profesores, padres, estudiantes y administración educativa. El protagonista es el niño en edad escolar, y toda la sociedad en su conjunto debe aunar esfuerzos para poder acabar con un problema que afecta en nuestro país a uno de cada cuatro jóvenes.

f .METODOLOGÍA

Método científico.

1. El problema de investigación se ha de formular con precisión
2. Se han de proponer conjeturas bien definidas y fundadas de algún modo.
3. La hipótesis se han de someter a contrastación dura y no laxa
4. No se ha de declarar ninguna hipótesis como verdades si no está satisfactoriamente confirmada

De este modo haciendo uso de las características del método científico, se planteó el problema de investigación, el objetivo general y específicos, Para más tarde, en el desarrollo de la investigación establecer las conclusiones y recomendaciones en el apartado correspondiente, es decir el método científico estará presente en el desarrollo de toda la investigación.

El método hipotético - deductivo, con sus dos procesos de inducción y deducción, será utilizado al confrontar la información de la investigación de campo; esto es, los datos empíricos con la base teórica que orientó la investigación, al explicar la relación entre el rendimiento escolar y la impulsividad en los niños del Séptimo año de Educación Básica del Centro educativo Daniel Rodas Bustamante de la ciudad de Loja

El método descriptivo se utilizará al describir la situación actual del problema, procurando su interpretación racional y el análisis objetivo del mismo; todo ello, a través de la investigación bibliográfica y de los casos que serán analizados

Con la ayuda del **método analítico - sintético** los datos obtenidos en la investigación de campo serán organizados de acuerdo a los requerimientos y necesidades estadísticas de tal forma que se pueda dar respuesta al problema planteado. Determinando que el marco teórico está en relación con la información obtenida.

Instrumentos de investigación

Entre las técnicas empleadas están:

La observación directa.- que consiste en la inspección y estudio por medio de los sentidos de las características más sobresalientes del hecho o fenómeno a investigar, en este caso observaré las características impulsivas en los niños del 7mo año de básica.

La entrevista consiste en la obtención de la información oral de parte del entrevistado, recabada por el entrevistador en forma directa, para el presente trabajo, se han elaborado un entrevista dirigida a los docentes, misma que ha sido elaboradas tomando en cuenta parámetros del desarrollo psicomotriz y lenguaje.

El instrumento que utilizaré se elaboró en base a la observación previa.

POBLACIÓN DOCENTE Y DOCENTE DEL CENTRO EDUCATIVO DANIEL RODAS BUSTAMANTE

Población:

Se tomó como miembros de la población investigada a los 56 estudiantes de los dos paralelos existentes del séptimo año de Educación Básica, 2 docentes, uno por cada grado, y la directora del plantel.

MIEMBROS	ESTUDIANTES		TOTAL
	M	F	
ESTUDIANTES	27	29	56
DOCENTES	2		2
DIRECTIVOS	1		1
TOTAL:			59

Muestra:

La muestra está constituida por los estudiantes que previa observación y categorización empírica por parte de los docentes, muestran rasgos de impulsividad y son 16 varones y 15 mujeres, dando un total de 31 estudiantes que representa el 55.36%; también se trabajará con la directora del plantel y los 2 docentes.

PARALELOS	ESTUDIANTES*		DOCENTES	DIRECTIVOS	Muestra
	M	F	M		
A	10	8	1	1	34
B	6	7	1		
Total	16	15	2	1	

* Niños/as que presentan rasgos de impulsividad

Fuente: Docentes y observación directa

Elaboración: Fabián Vivanco

g. CRONOGRAMA

ACTIVIDADES	2010	2011									
	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.	Jul.	Ago.	Sep.	Oct.
Elaboración y Aprobación del Proyecto	-----										
Visita de campo al escenario de investigación		-----									
Aplicación de instrumentos		-----	-----								
Sistematización de la información				-----							
Elaboración del Informe					-----	-----					
Corrección de observaciones							-----				
Presentación del informe								-----	-----		
Calificación privada de tesis										-----	
Sustentación publica de la tesis											-----

h. PRESUPUESTO Y FINANCIAMIENTO

RECURSOS HUMANOS

- Directivos
- Niños
- Personal Docente
- Investigador

RECURSOS INSTITUCIONALES

- Universidad Nacional de Loja
- Escuela Daniel Rodas Bustamante

RECURSOS MATERIALES

- Bibliografía relacionada a la investigación
- Monografías o tesis relacionadas al tema

FINANCIAMIENTO

DETALLE	MONTO
Material de escritorio	100 USD
Levantamiento del texto	200 USD
Copias	50 USD
Internet	50 USD
Trasporte	20 USD
Imprevistos	100 USD
TOTAL DE GASTOS	520 USD

El financiamiento de la presente investigación, será cubierto con fondos del proponente del presente proyecto de investigación.

i. BIBLIOGRAFÍA

- APA (1995). DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Barcelona: Masson.
- B. Sandín y F. Ramos (Eds.), Manual de psicopatología (vol. 1, pp. 165-186). Valencia: McGraw-Hill.
- Bornas, X. (1994). La autonomía personal en la infancia: Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo. Madrid: Siglo XXI.
- Bornas, X., Servera, M., & Montaña, J. J. (1998). La medición de la impulsividad en preescolares: Análisis psicométrico de la escala KRISP. *Psicothema*, 10(3), 597-608.
- Bornas, X., Servera, M., Serra, F. y Escudero, J.T. (1990). El tratamiento de la impulsividad infantil: Autoinstrucciones versus solución de problemas. *Estudios de Psicología*, 43-44, 61-71.
- Buela-Casal, G., De los Santos-Roig, M. y Carretero-Dios, H. (2000). Reflexividad frente a impulsividad en el rendimiento académico: un estudio longitudinal. *Análisis y Modificación de Conducta*, 26 (555-583).
- Buela-Casal, G., De los Santos-Roig, M. y Carretero-Dios, H. (2001b). Propuestas de integración en el estudio de los estilos cognitivos: el modelo de las dos dimensiones. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54, 227-244. 160
- Buela-Casal, G., De los Santos-Roig, M. y Carretero-Dios, H. (en prensa). La reflexividad-impulsividad como una dimensión continua: validación del sistema de clasificación de Salkind y Wright (1977). *Revista Latinoamericana de Psicología*.
- CASTILLEJO, J.L. y GARGALLO, B. (1987): "Un programa de intervención para mejorar la reflexividad en preadolescentes (8º de EGB Primaria)", en *Revista Española de Pedagogía*, 184, 539-555.
- Gallargo Bernardo. Estilos cognitivos. Reflexividad-Impulsividad. Su Modificación en el aula.
- GARGALLO, B. (1985): El estilo cognitivo "Reflexividad-Impulsividad" y su modificabilidad. Un programa de intervención para 5º y 6º de EGB. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad de Valencia.

- GARGALLO,B. (1987): “La reflexividad como objetivo educativo: un programa de acción educativa”, en VARIOS, Investigación educativa y práctica escolar. Programas de acción en el aula. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- GARGALLO,B. (1989): El estilo cognitivo “Reflexividad-Impulsividad”. Su modificabilidad en la práctica educativa. Un programa de intervención para 8º de EGB. Valencia: Universidad de Valencia. Servicio de Publicaciones. Tesis doctoral publicada en microficha.
- GARGALLO,B. (1991a): “Reflexividad-Impulsividad. Variables relevantes. Últimos hallazgos. Perdurabilidad de los resultados obtenidos mediante un programa de intervención”, en Revista Española de Pedagogía, 189, 347-355.
- GARGALLO,B. (1991b): “Los procesos cognitivos y el aprendizaje. La reflexividad impulsividad y el rendimiento académico”, en PAD'E, 1 (2), 119-134.
- GARGALLO,B. (1993a): “¿Es posible modificar la impulsividad en el aula?. Programas de intervención”, en Revista de Educación, 301, 245-268.
- GARGALLO,C. (1993c): PIAAR. Programa de intervención educativa para aumentar la atención y la reflexividad. Madrid: TEA. Moreno, I. (1995). Hiperactividad: prevención, evaluación y tratamiento. Madrid: Pirámide.
- GIMENEZ, Patricia.- Causas y Soluciones al fracaso escolar. Madrid (2005)
- MEICHENBAUM,D.H. (1981): “Una perspectiva cognitivo-comportamental del proceso de socialización”, en Análisis y Modificación de Conducta, 7 (14 y 15), 85- 109.
- Munar, J., Rosselló-Mir, J. y Sánchez-Cabaco (Eds.) (1999). Atención y percepción. Madrid: Alianza. Navarro, M.J. (1987). El Estilo Cognitivo Impulsividad-Reflexividad y otras variables del sujeto. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.
- Rosselló-Mir, J. (1996). Psicología de la atención. Introducción al estudio del mecanismo atencional. Madrid: Pirámide.
- Servera, M. (1992). La modificación de la reflexividad-impulsividad y el rendimiento académico en la escuela a partir del enfoque de la instrucción en estrategias cognitivas. Tesis doctoral. Palma de Mallorca
- Servera, M. (1997). Evaluación de los estilos cognitivos. En G. Buela-Casal & J. C. Sierra (Eds.), Manual de evaluación psicológica (pp. 683-704). Madrid: Siglo XXI.

ANEXO 2

TEST EMPAREJAMIENTO DE FIGURAS CONOCIDAS

MMF-20

HOJA DE ANOTACIONES

Nombre del

Alumno.....

Edad:

Sexo: Masculino () Femenino ()

ÍTEM	SOLUCIÓN	ORDEN. DE ERRORES	NR. DE ERRORES	LATENCIAS
1.Hoja (a)	2			
2.Tijeras	6			
3.Gafas	3			
4.Cowboy	4			
5.Casa	1			
6.Nave espacial	2			
7.Hoja (b)	6			
8.Jirafa	4			
9.Avión	1			
10.Flor	5			
11.Barco	2			
12.Tienda	6			
13.Gato	3			

14.Lancha motora	4			
15.televisión	1			
16.Pato	5			
17.Lámpara (a)	6			
18. Vestido	3			
19.Oso	1			
20.Lámpara (b)	5		↓	↓

TE **TL** **IMPULSIVIDAD**

- = Total errores Total
latencias

←

TE **TL** **INEFICIENCIA** Punto. Típica Punto. Típica
 + = Errores (TE) latencias (TL)



CENTIL IMPULSIVIDAD **CENTIL INEFICIENCIA**

PROCEDIMIENTO PARA EL TETS MFF-20

Se solicita al sujeto que elija la alternativa o copia que es exactamente igual que el modelo o estándar. Al niño se le explican las instrucciones y se le pasan los dos primeros ítems, que son de prueba, para asegurar la comprensión de la tarea. Se toma nota del tiempo que tarda en dar la primera respuesta a cada ítem de los que siguen a los dos de prueba (20 ITEMS) y del número de errores que comete al resolver cada ítem, así como del orden de los mismos. Esto se hace hasta que da con la respuesta adecuada o comete un total de seis errores.

Una vez realizada la prueba, el sujeto es catalogado como reflexivo e impulsivo por el procedimiento de la división por la media de su grupo: el sujeto que está por encima de la media en latencia (o tiempo empleado) y por debajo de la media en errores es considerado reflexivo o lento-exacto. El sujeto que está por debajo de la media en latencia y por encima de la media en errores es considerado impulsivo o rápido-inexacto. El sujeto que presenta latencias por encima de la media del grupo y comete errores por encima de la media es catalogado como lento-inexacto, y el que emplea menos tiempo que la media del grupo y comete errores por debajo de la media es considerado rápido-exacto.

	ERRORES	
	+	-
LATENCIAS	+ lentos-inexactos	Reflexivos
	- Impulsivos	Rápidos exactos

Baremo del test emparejamiento de figuras conocidas mmf-20.

- Por encima de la media latencias 39'77 y por debajo de la media errores 57.54= reflexivos
- Por debajo de la media latencias 39'77 y por encima de la media errores 57.54= impulsivos
- Por encima de la media latencias 39'77 y por encima de la media errores 57.54= lentos inexactos
- Por debajo de la media latencias 39'77 y por debajo de la media errores 57.54= rápidos exacto.

ANEXO 3

EVALUACIÓN DEL COMPORTAMIENTO Y RENDIMIENTO EN EL AULA (E.C.R.A.)

Este cuestionario pretende obtener información sobre la impulsividad. Usted deberá valorar todas las afirmaciones en función de la siguiente escala:

A casi nunca, B pocas veces, C A veces, D Bastantes veces, E muchas veces

Procure evaluar siempre en función de su propia experiencia en el trato del alumno/a o en referencia a lo que usted ha observado durante el presente año académico

- 1 No acaba las cosas (juegos, actividades...) que él/ella mismo/a empieza
- 2 No puede concentrarse en una tarea por mucho tiempo
- 3 Se pierde en sus pensamientos como si estuviera soñando despierto
- 4 Tiene dificultades para seguir instrucciones, parece que no escuchara
- 5 Sus trabajos son descuidados y poco pulcros
- 6 Se distrae fácilmente por cualquier cosa
- 7 No hace los deberes que se le asignan
- 8 No puede estar sentado es muy inquieto y se mueve mucho
- 9 Es nervioso, siempre manosea algo, hace muecas, mueve extremidades etc.
- 10 Es impulsivo y actúa sin pensar
- 11 Interviene cuando no es su turno o le cuesta espera turno
- 12 En general habla demasiado
- 13 Insulta, amenaza y discute con facilidad
- 14 Es rechazado por algunos de sus compañeros

- 15 Molesta a sus compañeros o interrumpe sus actividades o la clase
- 16 Tiene dificultades para trabajar o participar en grupo
- 17 Comete errores que es capaz de corregir si se los señalan
- 18 Tiene dificultades para organizar su trabajo escolar
- 19 Muestra disgusto ante las tareas o actividades que implican esfuerzo mental
- 20 Pierde u olvida instrucciones, objetos o material importante para su trabajo escolar
- 21 ¿Este niño presentan algún problema físico, sensorial, psíquico o social (problemas familiares) que influyen muy claramente en su rendimiento escolar? (A **No**, **B Físico**, **C Sensorial**, **D Psíquico**, **E social**)

A continuación valore el rendimiento del niño/niña, en las siguientes áreas y siempre en función del nivel de la clase (A **muy bajo**, B **Bajo**, C **Normal**, D **Alto**, E **Muy alto**)

- 22 En el área de matemáticas, cálculo y resolución de problemas
- 23 En el área de cultura y comprensión lectora
- 24 En el área de escritura y expresión escrita

Del conjunto de estos ítems se forman las siguientes **sub escalas**

Inatención: ítems del 1 al 8

Impulsividad: ítems del 9 al 12

Problemas de comportamiento social: ítems del 13 al 16

Problemas de trabajo escolar: Ítems del 17 al 20

Rendimiento académico: ítems del 22 al 24

Se considera para el grupo de estudio a los estudiantes cuyas respuestas D y E, de los ITEMS 1, 2, 3, 4, superen el 60%, contrastado con su rendimiento escolar

HOJA DE TRABAJO PARA EL DOCENTE

Escuela Daniel Rodas Bustamante

NÚMERO DE ALUMNO:

Edad.....Sexo: Masculino ()Femenino ()

ITEM 1 : INATENCIÓN	A	B	C	D	E
	NUNCA	VECES A VECES		VECES	VECES
1 No acaba las cosas (juegos, actividades...) que él/ella mismo/a empieza					
2 No puede concentrarse en una tarea por mucho tiempo					
3 se pierde en sus pensamientos como si estuviera soñando despierto					
4 Tiene dificultades para seguir instrucciones, parece que no escuchara					
4 Tiene dificultades para seguir instrucciones, parece que no escuchara					
5 Sus trabajos son descuidados y poco pulcros					
6 Se distrae fácilmente por cualquier cosa					
7 No hace los deberes que se le asignan					
8 No puede estar sentado es muy inquieto y se mueve mucho					
ITEM 2. IMPULSIVIDAD					
9 Es nervioso, siempre manosea algo, hace muecas, mueve extremidades etc.					

	A	B	C	D	E
10 es impulsivo y actúa sin pensar					
11 Interviene cuando no es su turno o le cuesta esperar turno					
12 En general habla demasiado					
ITEM 3. PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO SOCIAL					
13 Insulta, amenaza y discute con facilidad					
14 Es rechazado por algunos de sus compañeros					
15 Molesta a sus compañeros o interrumpe sus actividades o la clase					
16 Tiene dificultades para trabajar o participar en grupo					
ITEM 4. PROBLEMAS DE TRABAJO ESCOLAR					
17 Comete errores que es capaz de corregir si se los señalan					
18 Tiene dificultades para organizar su trabajo escolar					
19 Muestra disgusto ante las tareas o actividades que implican esfuerzo mental					
20 Pierde u olvida instrucciones, objetos o material importante para su trabajo escolar					

	No	Físico	Sensorial	Psíquico	Social
21 ¿este niño presentan algún problema físico, sensorial, psíquico o social (problemas familiares) que influyen muy claramente en su rendimiento escolar?					
ITEM 5 RENDIMIENTO ACADÉMICO	A	B	C	D	E
	BAJO	BAJO	NORMAL	ALTO	ALTO
22 En el área de matemáticas, cálculo y resolución de problemas					
23 En el área de cultura y comprensión lectora					
24 en el área de escritura y expresión escrita					

CONTRASTE CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LAS 4 ÁREAS DE ESTUDIO PRINCIPALES

ÁREAS DE ESTUDIO	PUNTUACIÓN	EQUIVALENCIA
Lenguaje y comunicación		
Matemática		
Estudios Sociales		
Ciencias Naturales		
TOTAL		

Nota. Se tomarán las calificaciones del último trimestre evaluado.

ANEXO 4

**GUÍA PARA LA ENTREVISTA A LA DIRECTORA DE LA ESCUELA DANIEL
RODAS BUSTAMANTE**

Nombre:.....

Fecha:.....

1.- ¿Desde cuándo se desempeña como Directora de la Escuela Daniel Rodas Bustamante?

.....
.....
.....

2.- ¿En el tiempo como Directora de la Escuela, ha recibido por parte de las docentes denuncias sobre el mal comportamiento de los alumnos?

.....
.....
.....
.....
.....

3.- ¿Si la respuesta es positiva, podría mencionar cuáles son los mayores problemas de comportamiento?

.....
.....
.....
.....

4.- ¿Podría Ud. mencionar si en su escuela, existen niños con problemas de impulsividad?

.....
.....
.....
.....

5.- Si la respuesta es afirmativa. Preguntar. ¿Los docentes de su establecimiento educativo, están preparados para tratar con estos problemas de comportamiento?

.....
.....
.....
.....
.....

6.- ¿Cree Ud. que los problemas de impulsividad en los alumnos, afecta en su rendimiento escolar?

.....

.....

.....

.....

.....

Gracias por su colaboración

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CERTIFICACIÓN.....	ii
AUTORIA	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
a. Título.....	1
b. Resumen.....	2
c. Introducción.....	4
d. Revisión de Literatura.....	6
e. Materiales y métodos.....	17
f. Resultados.....	20
g. Discusión.....	31
h. Conclusiones.....	32
i. Recomendaciones.....	33
j. Bibliografía.....	34
k. Anexos.....	37
Indice.....	107