



## **LA EDUCACIÓN PARA LA AFECTIVIDAD: UNA ALTERNATIVA PARA PREVENIR LA INADAPTACIÓN SOCIAL, ESCOLAR Y PERSONAL**

**Belen Espejo Villar**

*Departamento de Teoría e Historia de la Educación.  
Universidad de Salamanca.*

El interés por ofrecer respuestas y acciones educativas que puedan inhibir conductas desadaptadas, hasta ahora poco analizadas, es uno de los principales motivos que nos impulsa a reconocer el mundo emocional como marco de referencia y de intervención para prevenir elementos de inadaptación escolar, personal y social. En este sentido, consideramos necesaria, desde todos los campos de la educación, una aproximación al estudio de los procesos afectivos, de un lado, por su implicación, y no obstante su escasa atención en situaciones de enseñanza-aprendizaje. Obsérvese, por ejemplo, cómo en la actualidad en el contexto escolar, se siguen priorizando los mecanismos cognitivos y se les concibe como principales responsables del rendimiento escolar, olvidándose a menudo de que además de las implicaciones cognitivas hay que tener en cuenta estructuras afectivas, psicológicas y socioculturales que, interrelacionadas, posibilitan la elaboración e integración significativa de la información que recibe el sujeto.

Desde esta perspectiva, es esencial el papel que el desarrollo y en la adaptación juega la afectividad. Pensemos que un adecuado desarrollo afectivo contribuye a la configuración de sentimientos de seguridad, satisfacción personal, competencia social, mayor aceptación de sí mismo, capacidad de adaptación al entorno (en muchos casos de la adecuación de este desarrollo depende de la aceptación o no aceptación de normas sociales, y el consiguiente acercamiento o distanciamiento de un contexto determinado), además de que condiciona las expectativas de autoeficacia y mejora la formación de conceptos, la adquisición, retención y transferencia de conocimientos (véanse a este respecto: Abransom, Seligman y Teasdale, 1978, pp. 49-74; Machargo Salvador, 1991, p. 69; Gimeno Sacristán, 1976, p. 219; Bermúdez, 1991, pp. 261-293; Beltrán Llera, 1985, pp. 507-508; Fierro, 1990, p. 179).

Si entendemos por afectividad “el conjunto de estados y tendencias que el individuo vive de forma propia e inmediata (subjetividad), que influyen en toda su personalidad y conducta (transcendencia), especialmente en su expresión (comunicatividad), y que por lo general se distribuyen en términos duales, como placer-dolor, alegría-tristeza, agradable-desagradable, atracción-repulsión, etc. (polaridad)” (Bulbena, 1988, p.214). Y al hablar de un apropiado desarrollo afectivo en el sujeto hacemos referencia a la capacidad de equilibrio personal, que incluye, entre otras, variables motivaciones, creencias, actitudes, intereses y expectativas derivadas del autoconcepto, entonces no resultará difícil establecer una relación de dependencia entre los procesos afectivos y los mecanismos de inadaptación. De manera que las interferencias que se produzcan en el desarrollo afectivo, probablemente estarán determinando la aparición de conductas inadaptadas.

Así pues, al hablar de procesos afectivos en el sujeto hay que considerar incluida la autoestima, que se refiere a la valoración negativa o positiva que las personas hacen de sus atributos, que tiene que ver con los sentimientos de adecuación o inadecuación, relacionándose, igualmente, con el sentimiento de capacidad personal para satisfacer sus propias expectativas o las de los demás. Además de depender de la percepción que cada uno tiene de la aceptación y el aprecio que recibe de los demás (Gimeno Sacristán, 1976; Martorell, 1986, pp. 103-115; Elexpuru y Garma, 1992, pp. 27-57). En este caso, la inadaptación es el resultado de la valoración negativa que el sujeto y/o los demás hacen de su persona.

Autoestima, que viene determinada también por las representaciones que el educador hace del alumno, las cuales funcionan como un filtro para valorar su conducta, generando en éste expectativas que, en ocasiones, pueden incluso modificar su actuación en función de la representación

que de éste tenga el profesor (Rosenthal y Jacobson, 1980; Coll y Miras, 1990a pp. 297-313). Dichas representaciones son las causantes del tratamiento educativo diferenciado que, con frecuencia, proporciona el docente al sujeto, y que incluye desde el apoyo emocional, la retroalimentación, las oportunidades de aprendizaje, hasta el tipo de ayuda que se aporta.

Quiere esto decir, que el comportamiento futuro -las conductas sociales, personales y escolares- va a estar condicionado, en parte, por las atribuciones que el sujeto hace en el presente, las cuales afectan a sus expectativas, intereses y valores, pudiendo atribuciones diferentes producir resultados diferenciales (Navas Martínez, 1990).

Pero afectan por encima de todo a los procesos motivacionales. De acuerdo con la teoría de Heider, la conducta es el resultado de variables, tanto personales (motivación y capacidad) como ambientales (estables-dificultad de la tarea-/inestables-suerte-) (Heider, 1958). Ahora bien, la atribución de responsabilidad varía -en función de la participación de las fuerzas ambientales y personales-, el resultado de la acción; de tal manera que cuanto mayor sea la contribución del entorno menor será la responsabilidad personal.

Es evidente, que al modificarse la atribución de responsabilidad, también se produce un cambio en los efectos cognitivos, afectivos y conductuales del sujeto. De hecho, las dimensiones causales (locus de causalidad interno versus externo / estabilidad versus inestabilidad / controlabilidad versus incontrolabilidad) se corresponde con reacciones afectivas, cognitivas y con los juicios interpersonales, respectivamente (Weiner, 1982, pp. 163-204).

En este sentido, es lógico pensar que cuanto menos espere el sujeto controlar una situación, mayores serán los déficits cognitivos, emocionales y motivacionales (véase Trillo, 1986, pp. 96-98; Frias Navarro y Mestre Escrivá, 1991, pp. 316 y ss.), que llevarán a una conducta inadaptada:

- Los déficits cognitivos: hacen referencia a retrasos o interferencias en el aprendizaje posterior de las relaciones de contingencia. La persona suele tener: creencias implícitas erróneas, expectativas negativas respecto del éxito y presenta distorsiones y trastornos atencionales durante el aprendizaje.

- Los déficits emocionales: constituyen un reflejo del incremento de la ansiedad y el miedo, seguido de la depresión. El sujeto presenta pasividad, pérdida de interés, dificultad de concentración, incapacidad para tomar decisiones, expectativas negativas y sentimientos de desesperanza e impotencia.

- Los déficits motivacionales: imposibilitan a la persona para reevaluar su conducta, dificultándole la posibilidad de emprender nuevas conductas. Manifiesta pasividad y reducción del incentivo para realizar respuestas voluntarias. Disminuye el rendimiento, el nivel de aspiraciones, bajan las expectativas y la percepción de control.

Es evidente, que las estrategias afectivas juegan un papel importante en el proceso de adaptación social, personal y escolar. Concretamente en el ámbito escolar, el fracaso del alumno frente a tareas académicas se produce, en muchas ocasiones, no sólo por la ausencia de estrategias cognitivas o de aprendizaje que le permiten afrontar y cumplir los requerimientos de la tarea, sino porque carecen de actitudes positivas y de aceptación de sí mismo para desarrollar y mantener un equilibrio emocional y un ambiente de aprendizaje apropiado. En el proceso de adaptación personal, las estrategias afectivas proporcionan al sujeto sentimientos de seguridad e integridad, satisfacción, ajuste psicológico y estabilidad emocional. En cuanto a la adaptación social, sabemos que es el resultado -entre otros factores- de habilidades afectivas que permiten que el escolar asimile los papeles y las normas sociales, preparándolo para la participación competente y eficaz en diversos aspectos de la comunicación humana.

Pero volviendo de nuevo a las variables afectivas que pueden estar a la base de estos procesos de inadaptación, es preciso hablar de ansiedad por ser, precisamente, un mecanismo derivado de las atribuciones negativas que de los resultados hace el sujeto. La ansiedad es una emoción que aparece como reacción ante una amenaza, posee numerosos componentes distorsionantes que interfieren en el comportamiento del sujeto, y entre los que cabe destacar la autopreocupación y la emocionalidad (Bermúdez, 1991, p.213).

La autopreocupación implica ideas que hacen referencia a sentimientos de inseguridad y, en ocasiones, de desvalimiento, tales como la imagen negativa que el sujeto se crea frente a la de los demás, o sus posibilidades de fracaso. Es decir, que ante una situación de fracaso la persona percibe que ha fracasado totalmente, sin analizar y considerar que se trata tan sólo de un fracaso específico. En estas circunstancias, la ansiedad genera la indefensión, la formación de un auto-concepto negativo, la disminución del nivel de aspiraciones, el rechazo social y la disminución de los sentimientos de autoeficacia.

Algunas de las manifestaciones fisiológicas -emocionalidad- derivadas de estas alteraciones son la taquicardia, el sudor, la palidez, etc.

Ahora bien a pesar de incluir numerosas variables distorsionantes, el efecto de la ansiedad no es siempre negativo y ello depende, entre otros factores, del tipo de tarea que deba realizarse, del nivel de ansiedad y del grado de autoimplicación. Cuando la dificultad de la tarea es baja los sujetos muy ansiosos muestran mayor rendimiento que cuando es alta. También se han observado relaciones entre ansiedad y el nivel de autoimplicación del sujeto, de forma que cuando el nivel de implicación es alto (un examen) la ansiedad actúa interfiriendo con el rendimiento, pero cuando el nivel de implicación es bajo (situaciones de juego), la ansiedad no parece ejercer alguna influencia en cuanto al rendimiento se refiere (Covington y Omelich, 1986, pp. 127-136).

En este sentido, la ansiedad ha sido entendida como un patrón de conducta que se desarrolla en situaciones que implican amenaza para el individuo (por ejemplo un exámen). Es lógico, por tanto, pensar que cuanto mayor sea el grado de amenaza que genera una situación, mayores serán las probabilidades de que aparezcan las reacciones de ansiedad, siendo éstas más intensas y duraderas (véase Auerbach, 1973, pp. 264-271).

Desde esta perspectiva, se declara también Kelly al afirmar que la persona es ansiosa cuando se ve enfrentada a una realidad que no sabe cómo manejar. Debido a que su sistema de constructos no le sirve para anticipar los hechos, el sujeto tiene dificultades en este aspecto y, por tanto, carece de recursos para funcionar ante el estímulo (Kelly, 1966).

En principio, la intensidad de la reacción de ansiedad va a estar determinada por el grado de amenaza que el sujeto perciba en la situación (valoración primaria), por la valoración de las posibilidades que éste crea tener para hacerle frente al estímulo (valoración secundaria). En efecto, un hecho percibido como peligroso va a ser valorado como más amenazante cuando el sujeto crea no tener recursos para afrontarlo, que cuando considere que puede hacerle frente. Por último, la intensidad de la ansiedad va a depender de las estrategias, habilidades de enfrentamiento o recursos que la persona posea, y que le permitan abordar la situación, reestableciendo en cualquier caso el equilibrio en la interacción sujeto-entorno (Meichembaum, 1987).

Además de interferencias en el ámbito cognitivo, la ansiedad provoca miedo, huida, rechazo, aislamiento y una diversidad de comportamientos maladaptativos que, a menudo, desembocan en un fracaso social y personal. Sabemos que la imagen del alumno que puntúa alto en ansiedad resulta muy empobrecida. Tiene un bajo concepto de sí mismo, desarrolla actitudes auto-despectivas, se castiga a sí mismo por sus fracasos, es sumamente dependiente, además de tener dificultades para expresar la hostilidad de manera apropiada a la situación. Teme explorar las situaciones desconocidas o poco familiares, prefiere la rutina y las situaciones escolares perfectamente estructuradas a las inestructuradas, que permiten el cambio continuo y el ejercicio de la iniciativa personal (Beltran Llera, 1985, pp. 507-508; Fierro, 1990, p. 179).

Características estas que pueden verse potenciadas en situaciones ansiógenas que provocan, a su vez, inseguridad en los escolares; concretamente podemos hablar de, al menos, tres situaciones:

**a).** Aquellas que están marcadas por la poca consistencia de las normas, donde las decisiones se toman sobre la marcha, hecho éste que genera una gran variabilidad de las normas, y produce en el sujeto desorientación y ansiedad.

**b).** Otra fuente de inseguridad y, por consiguiente de ansiedad escolar y con frecuencia de ina-

daptación, es la exigencia excesiva por parte de las personas adultas. Es fundamental, que a cada persona se le exija en función de sus posibilidades.

c). Una última forma de provocar ansiedad/inadaptación en los individuos es criticando todas sus acciones y consecuentemente fomentando la incertidumbre acerca de la adecuación o no de lo que se hace.

Asimismo a la base de estos mecanismos de inadaptación se encuentran, tanto estados emocionales patológicos que incluyen desde alegría, júbilo, exaltación, como procesos socio-relacionales inadecuados (regulación de las relaciones entre iguales, conciencia del yo, conformación de actitudes y valores, consolidación de comportamientos) que pueden contribuir a la configuración de problemas de adaptación en su ámbito escolar, social, personal y familiar, hasta manifestaciones depresivas (que implican retraimiento, pérdida de interés, cansancio, incapacidad para concentrarse en las tareas y disminución del rendimiento escolar), pasando por la ira, el miedo y la angustia infantil.

Hacemos referencia, por tanto, a percepciones, sentimientos y valoraciones que se traducen en bloqueos en el proceso de comunicación intra e interpersonal, y en perturbaciones emocionales y conductuales tales como tristeza, pérdida de vitalidad, indiferencia, insatisfacción, irritabilidad, agresividad, ansiedad, etc. De manera que, cuando se producen estas situaciones, el sujeto encuentra dificultad para conexionar las distintas áreas de su personalidad, obstaculizándose la comunicación con otras personas, la cultura y la misma realidad.

A este respecto, Hernández y Jiménez señalan que la inadaptación social abarca tanto el auto-descontrol social, que dificulta la relación con los otros, bien, mostrando choques o conflictos agresivos con las personas, bien, mostrando choques con la normativa social, como la restricción social, que no implica conflictos sino actitudes en la relación, es decir escasa relación social y una actitud de recelo y desconfianza hacia los demás (Hernández y Jiménez, 1983, p. 33).

Concretamente, la adaptación desde el punto de vista psicopatológico se refiere a una serie de cambios que ocurren en el interior de una persona, como resultado de los cuales satisface sus deseos y necesidades en relación a sus satisfacciones personales y a las realidades del ambiente. En este sentido, las alteraciones de estos procesos se manifiestan principalmente como anomalías del pensamiento, de los sentimientos y de la conducta (Freedman, 1981, p. 479 y ss.) Por tanto, la capacidad adaptativa viene definida por la eficacia que muestra la persona en determinadas áreas de su comportamiento, como habilidades sociales, comunicación, estrategias afectivas y destrezas cognitivas, en relación a la independencia personal y a la responsabilidad social esperados por su edad y grupo cultural. Quiere esto decir, que la capacidad adaptativa de estos sujetos se ve influenciada, al menos, por las características de personalidad / el grado de enriquecimiento afectivo-emocional / el grado de motivación / el nivel de educación y por las oportunidades sociales. (D.S.M.-III-R. 1990, pp. 395-398; 401-404).

Afrontar por tanto la problemática de la inadaptación supone, en nuestra opinión la necesidad de generar e incrementar desde diversos ámbitos estrategias afectivas que promuevan en el sujeto habilidades sociales, de planificación, de resolución de problemas, técnicas de relajación y de mejora del autoconcepto que le permitan ser competente en el aspecto personal, social, familiar y escolar. Precisamente, la prevención de estos procesos de inadaptación debería estar acompañada de una intervención educativa que, centrada en la modificación de las cogniciones erróneas, y en la generación de actitudes positivas y de aceptación de sí mismos (por estar a la base de estas inadaptaciones y de los comportamientos desviados un bajo autoconcepto) y de los demás, contribuyera al alumno a aumentar sus recursos para enfrentarse a la realidad y analizar su comportamiento en situaciones sociales.

Sin olvidar que en este sentido, el papel del profesor/educador ha de ser, constantemente, el de analizar situaciones, identificar problemas y buscar soluciones. De una manera concreta, su actitud para con los escolares ha de estar encaminada a (M.E.C., 1992, p. 64):

- Proporcionar experiencias que no infundan ansiedad, temor o inseguridad. Recordemos que la ausencia de amenaza es importante para el desarrollo positivo del concepto de sí mismos.

- Realizar juicios positivos, evitar los negativos y las comparaciones, resaltando los logros, las destrezas y habilidades.

- Enseñar al educando a autoevaluarse y autorreforzarse positivamente. Ayudarle a fijarse metas razonables, a evaluarse de forma realista, a elogiar a los otros y a estar satisfecho consigo mismo.

- Trabajar de forma personalizada con los sujetos que tengan un nivel más bajo de autoestima o dificultades para desarrollar, adecuadamente, su imagen personal.

En la medida en que el educador le plantee retos al sujeto, le ofrezca apoyo, le recompense por su logros y le ayude a relativizar sus errores, estará fomentando en éste sentimientos de competencia y seguridad, y contribuyendo a formar una imagen realista de sí mismo. Además de estar desempeñando funciones preventivas en la aparición de problemas personales y de grupo.

## **BIBLIOGRAFIA**

ABRAMSON, L. SELIGMAN, M. y TEASDALE, J.D.: Learned helplessness in humans and reformulation, en *Journal of abnormal psychology*, 87, 1978, pp. 49-74.

AUERBACH, S.M.: Trait-state anxiety and adjustment to surgery, en *Journal of consulting and clinical psychology*, 40, 1973, pp. 264-271.

BELTRAN LLERA, J.: Autoconcepto, en BELTRAN LLERA, J.: *Psicología Educativa*, Madrid, UNED, 1985, pp. 391-434.

BERMUDEZ MORENO, J.: *Psicología de la personalidad*, Tomo I y II, Madrid, UNED, 1991.

BULBENA, A.: *Psicopatología de la afectividad*, en VALLEJO J.: *Introducción a la psicopatología y a la psiquiatría*, Barcelona, Salvat, 1988, pp.212-235.

COLL, C., MIRAS, M.: La representación mutua profesor / alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje, en COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A.: *Desarrollo psicológico y educación*, II, Madrid, Alinza 1990, pp. 297-313.

DSM-III.R.: *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona, Masson, 1990.

ELEXPURU, I. y GARMA, A.M.: *Panorámica actual en la investigación sobre autoconcepto*, en VV.AA.: *Autoconcepto y educación*. Gobierno Vasco, Servicio Cultural de Publicaciones, 1992, pp.27-57.

FIERRO, A.: *Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar*, en COLL, C. PALACIOS, J., MARCHESI, A.: *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. II, Madrid, Alianza, 1990, pp. 175-183.

FREEDMAN, A. y OTROS: *Compendio de Psiquiatría*. Barcelona, Salvat, 1981.

FRIAS, D., MESTRE, V.: *Cognición, depresión y autoestima*, en *Surgam*, Enero-febrero, 1991, pp. 316-327.

GIMENO SACRISTAN, J.: *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid, Servicio de Publicaciones, 1976.

HERNANDEZ, P y JIMENEZ, J.: *Intervención psicoeducativa y adaptación. Una alternativa de salud mental desde la escuela*. Tenerife, Universidad de la Laguna, 1983.

HERNANDEZ, P. y SANTANA, L.E.: *Educación de la personalidad. El papel del profesor*. Barcelona, Oikos-Tau, 1988.

KELLY, G.A.: *Teoría de la personalidad. La psicología de los constructos personales*. Buenos Aires, Troquel, 1966.

MACHARGO SALVADOR, J.: *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid, Escuela Española, 1966.

MARTORELL, M.C.: *Autoconcepto: Teoría y método*, en *Revista de Psicología*, Universitas Tarraconensis, Vol VIII, nº 2, 1986, pp. 103-115.

MEICHENBAUM, D.: *Manual de inoculación del estrés*. Barcelona, Martínez Roca, 1987.

MICHELSON, L., SUGAL, D.P., WOOD, R.P. y KAZDIN, A.E.: *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y Tratamiento*. Barcelona, Martínez Roca, 1987.

- NAVAS MARTINEZ, L.: Motivación humana: Relaciones entre atribuciones y expectativas. Murcia, C.I.E., 1990.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L.: Pymalion en la escuela. Madrid, Marova, 1980.
- TRILLO, F.: El fracaso escolar como vivencia personal del sujeto: su análisis desde la teoría del desamparo aprendido, en TOUS RAL, J.M., SANVISENS MARFULL, A.: Fracaso escolar, aprendizaje verbal y memoria, Barcelona, PPU, 1986, pp. 91-102.
- WEINER, B.: An attributionally based theory of motivation and emotion: focus, range and issues, en FEATHER, N.T.: Expectations and Actions: Expectancy-Value models in psychology. 1982, pp. 163-204.