



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ZARAGOZA.**

**"EVALUACION COGNITIVA Y RECURSOS DE
AFRONTAMIENTO COMO MODERADORES DEL
RENDIMIENTO ACADEMICO: EN ESTUDIANTES DE
SECUNDARIA, BACHILLERATO Y LICENCIATURA."**

T E S I S

Que para obtener el Título de:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P r e s e n t a n:

JUANA ACOSTA MARTINEZ

LUIS JAVIER BOJORGE GARCIA

Director de Tesis: Lic. José Alberto Monroy Romero



México, D. F. Octubre 1997.
**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

**EVALUACION COGNITIVA Y
RECURSOS DE
AFRONTAMIENTO COMO
MODERADORES DEL
RENDIMIENTO ACADÉMICO:
En Estudiantes de Secundaria, Bachillerato y
Licenciatura**





SIN USTEDES NO LO HUBIERAMOS LOGRADO



JAVIER BOJORGE, JUANA ACOSTA, ALBERTO MONROY, KARINA CHAVEZ

Mtro. ALFONSO CORREA REYES

Mtro. BERTHA RAMOS DEL RIO

Mtro. GERMÁN GÓMEZ PÉREZ

Mtro. JORGE SANDOVAL OCAÑA

FORMAMOS UN GRAN EQUIPO

No hay nada repartido más equitativamente
en el mundo que la razón: todos están
convencidos de tener suficiente

Démosle

DEDICATORIAS

Con todo mi amor y agradecimiento dedico a mi trabajo y a mis padres el Sr. Armundo Acosta Portilla y la Sra. Clara Abartines García por haberme apoyado siempre a lo largo de mi vida, y por que con su cariño y dedicación me han orientado y han intentado entender mi forma de concebir el mundo.

A Javier con todo mi amor por permitirme formar parte de este sueño, por que con su amor me ha ayudado a crecer y ha llenado mi vida de felicidad, y por invitarme a formar parte de ese mundo mágico en donde todo es posible.

A mis grandes amigos, por haber compartido conmigo tantas aventuras, por el cariño que siempre me mostraron y por que con sus consejos y las experiencias compartidas enriquecieron mi vida. Y que pese a la distancia siempre tendrán un lugar muy especial en mi vida y en mi corazón.

Javier Bujorge, Karina Chávez, Marcos, Cristina Acosta, Ricardo Chamal, Andrés Jiménez, Alvaro y Armando, Ana María Heredia, Víctor Negrete, Carlos Ramírez, Rogelio Arco, José Luis Camacho, Juventino Sánchez, Armundo Martínez, Francisco Pabán, Elizabeth Mopen, Santos Ríos, Diana Ayala, Craciela, Socorro Valencia y Freddy Ríos.

A mis hermanos Armando, Jess, Jesús y David por estar siempre a mi lado y por que juntos hemos logrado superar todas las adversidades que se han puesto en nuestro camino.

A mis abuelos el Sr. Vicente Acosta y la Sra. Rafaela Portilla y el Sr. Zeferino Martínez y la Sra. Dolores García por haber cuidado de mí y haber llenado mi vida de cariño y alegría.

Al Sr. Luis Bujorge, la Sra. Guadalupe García y a Alfredo y Miriam por considerarme como parte de su familia y brindarme su cariño y confianza.

A Karina por ser mi confidente y estar siempre ahí con el consejo certero, y por compartir por igual tanto nuestros éxitos y sueños como las dificultades que lejos de separarnos nos han unido más.

A mi familia, por la perseverancia puesta en la realización de todas mis metas y por todo el cariño y apoyo que he recibido de ustedes: Fanny, Valencio M., Sergio A., Humberto M., Angelina y Alfonso, Serrano M., M. León, M. Palacios, M. Huerta.

Al Lic. José Alberto Mogro y ramero por ser siempre más que un maestro un amigo y haberme brindado su apoyo incondicional.

LOS QUERE JUANTIA

FAMILIA
MARIEL

DIADIA Y G. E. AGRADECER, NO LO LOGRE

LO LOGRE MAS

PEREZ MARGO ALATORRE

ALBERTO MONROY

JOSE CUSTODIO S. JOSE SEBASTIAN BOJORQUE

JUANASANTO

JOSE GARCIA JUAN

JOSE LUIS DE JUANA VICENTE

FRANCISCA

VERDADERA AMISTAD

CON UNO ES ENTRE

CON UNO ES ENTRE

CON UNO ES ENTRE

INOCENTE

MAJOR

MAJOR

MAJOR

Dr. CARLOS NOSTRO HOY

LO QUE UN PUEBLO DICE

LO QUE UN PUEBLO DICE

LO QUE UN PUEBLO DICE

LO QUE UN PUEBLO DICE

LO QUE UN PUEBLO DICE

LO QUE UN PUEBLO DICE

LO QUE UN PUEBLO DICE

LO QUE UN PUEBLO DICE

LO QUE UN PUEBLO DICE

LO QUE UN PUEBLO DICE

LO QUE UN PUEBLO DICE

LO QUE UN PUEBLO DICE

LO QUE UN PUEBLO DICE

LO QUE UN PUEBLO DICE

LO QUE UN PUEBLO DICE

LO QUE UN PUEBLO DICE

LO QUE UN PUEBLO DICE

LO QUE UN PUEBLO DICE

LO QUE UN PUEBLO DICE

LO QUE UN PUEBLO DICE

LO QUE UN PUEBLO DICE

NADA HAY QUE AGRADECER, NO LO LOGRE ... LO LOGRAMOS.

¡HEY FAMILIA!
MANUEL B.

ALFREDO MIRIAM BOJORGE, ELENA LENNARD, JUANITA ACOSTA, KARINA PEREZ, MARCOS ALATORRE, MINERVA ALONZO, EDITA, ALBERTO MONROY, GARY ESTRADA, GLAYS JARAMILLO, NANCY, JUAN Y SANDRA GARCIA, JUAN ELIZA-PILLA TERE CUCUA TOMAS JOSE SEBASTIAN BOJORGE, IVON LATOUR, CARLOTA JOSE, LURDIS JUANA VICENTE LUIS PEDRO GARCIA, DANTE ALCANTARA, MARIO COLA

LA VERDADERA AMISTAD ES CUANDO EL SILENCIO ENTRE DOS RESULTA AMENO

D.T.G.

PLUENT

AMOR ES CUANDO EL MOMENTO PARECE UNA ETERNIDAD Y LA ETERNIDAD RESULTA INSUFICIENTE PARA AMAR

Dr. Carlos Noble Hoyos

APRECIO EL APOYO BRINDADO A TODAS LAS PERSONAS AMIGAS CUYA VOCACIÓN GENUINA Y AFECTO SINCERO FECUNDARON LA TIERRA QUE AHORA COSECHO.

Ma. LUPE G. ESQUIVEL
L. J. B. DE LOS SANTOS
LO QUE UN PADRE DICE A SUS HIJOS NO LO OYE EL MUNDO, PERO LO ESCUCHARA LA POSTERIDAD.

ALIVIAR EL DOLOR DE OTROS ES OLVIDAR EL NUESTRO

Lincon

J.B.

PORQUE LOS AMO, FORMAN PARTE DE MI.

LUIS JAVIER BOJORGE GARCIA

HACER LO QUE OTROS NO PUEDEN LOGRAR SE LLAMA HABILIDAD INNATA; HACER MAS DE LO QUE CONSIGUE LA HABILIDAD INNATA SE LLAMA GENIO.

W.H

NO TRATES DE QUE OTRO SEA IGUAL QUE TÚ; BIEN SABES, Y DIOS LO SABE, QUE CON UNO COMO TÚ BASTA.

EMERSON

**EVALUACIÓN COGNITIVA Y RECURSOS DE AFRONTAMIENTO COMO MODELOS DEL
RENDIMIENTO ACADÉMICO. ACOSTA & BOJURGE**

I N D I C E

RESUMEN	
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I APROXIMACIONES AL BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO	4
CAPITULO II REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACION Y LA EVALUACION ACADÉMICA	11
A. LA EDUCACION	11
<i>A.1. La educación fuera de la escuela</i>	13
B. LA EVALUACIÓN ACADÉMICA	14
C. LA INFLUENCIA DEL ESTRÉS PSICOLÓGICO SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO QUE PRESENTA EL ESTUDIANTE	17
CAPITULO III ESTRÉS	20
A. CONCEPTUALIZACIÓN DEL ESTRÉS	22
B. EL MODELO TRANSACCIONAL DEL ESTRÉS	27
<i>B.1. El estrés desde el enfoque transaccional de Lazarus</i>	27
<i>B.2. Evaluación Cognitiva</i>	28
B.2.1. Evaluación primaria.....	29
B.2.2. Evaluación secundaria.....	30
<i>B.3. Reevaluación</i>	32
<i>B.4. Afrontamiento</i>	32
B.4.1. Clasificación del afrontamiento.....	35
C. ANSIEDAD	36
CAPITULO IV EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DESDE EL ENFOQUE TRANSACCIONAL DE ESTRÉS	39
A. OBJETIVOS	48

**EVALUACIÓN COGNITIVA Y RECURSOS DE ARRIENTAMIENTO COMO MODERADORES DEL
RENDIMIENTO ACADÉMICO ACUÑA A BOJORGE**

CAPITULO V	
MÉTODO	50
A. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	50
B. VARIABLES	51
C. HIPOTESIS	52
D. SUJETOS	54
E. INSTRUMENTOS	55
F. DISEÑO	57
G. ESCENARIO	57
H. PROCEDIMIENTO	58
CAPITULO VI	
RESULTADOS	63
A. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA	63
B. ANÁLISIS ESTADÍSTICO	65
<i>B.1 Descripción de los Estadísticos de Correlación y Regresión</i>	65
<i>B.2 Interpretación de los Estadísticos</i>	65
C. ANÁLISIS DE RESULTADOS	66
CAPITULO VII	
DISCUSIÓN	83
CAPITULO VIII	
CONCLUSIONES	90
BIBLIOGRAFIA	95
ANEXO	101

RESUMEN

El bajo rendimiento académico es y ha sido tema de investigación de diversas ciencias, cada una de ellas ha aportado elementos para comprender este fenómeno. Se tienen identificados varios factores, divididos en tres categorías, las dos primeras, se engloban en una dimensión denominada factores ambientales (elementos del proceso académico y circunstancias del medio familiar), la tercera categoría, comprende al sujeto (pensamiento-emoción-conducta). Investigaciones previas han establecido que los hábitos de estudio y niveles de ansiedad del estudiante determinan su rendimiento académico (Alpert, 1960; Canales, 1991; Hernandez 1983; Husek, 1963; Khon, 1986; Tapia, 1994), otra línea de investigación afirma que los factores ambientales influyen de manera decisiva en el rendimiento académico (Arias, 1983; Canales, 1991; Garcia, 1988; Manrique, 1986; Shore, 1995; Tapia, 1994). Sin embargo, ambas vertientes se sitúan en uno u otro de los extremos del paradigma E-R. Recientemente ha comenzado a desarrollarse una tercera línea que sostiene la idea de que entre las demandas ambientales, y la respuesta del sujeto existe un proceso psicológico mediador que determina su forma de respuesta, en donde, el rendimiento académico está en función de los moderadores psicológicos (Devine, 1985; Fahn, 1987; Brendtro, 1995; Lavin, 1984; Licea, 1979; Meichenbaum, 1977; Morales, 1985; Tapia, 1994). La presente investigación corrobora este último supuesto, para ello se hipotetizó que la evaluación cognitiva y los recursos de afrontamiento determinaban el rendimiento académico y los niveles de ansiedad. Se trabajó con una muestra de 329 estudiantes compuesta por 103 ss. de 1^o de Secundaria, 57 ss. de 6^o semestre de Bachillerato y 169 ss. de Licenciatura. Se utilizó un muestreo intencional y se empleó un diseño de correlación con un solo grupo. Durante el periodo de exámenes finales se aplicó el Cuaderno Detección de Estudiantes de Riesgo (*CDER Análisis I*) conformado por los inventarios: Inventario de Creencias Irracionales (IBI), Inventario de Locus de Control, Inventario de Modos de Afrontamiento e Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado. El Rendimiento Académico se midió mediante el promedio de calificaciones de la última evaluación académica del curso misma en que se cursó el estudio. Para establecer la relación de cada variable con el Rendimiento Académico y Ansiedad se realizó una serie de estadísticos de correlación y regresión múltiple. Se obtuvo una correlación negativa $r = -.21$ entre Ansiedad con Rendimiento Académico. La regresión de IBI, Locus Externo y las escalas de Afrontamiento EE, SP, RP, CN y RES con Rendimiento Académico fue de $R = .42$, la combinación de Afrontamiento y locus Externo con Ansiedad Estado fue de $R = .42$ y con Rasgo $R = .54$ la combinación de IBI y locus Externo con Ansiedad Estado fue de $R = .39$ y con Ansiedad Rasgo $R = .53$. Se concluye que la Evaluación Cognitiva y los Recursos de Afrontamiento de los estudiantes regulan el nivel de Ansiedad que experimenta e influyen en su Rendimiento Académico.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación aborda el tema del bajo rendimiento académico desde una perspectiva cognitivo conductual, retomando el modelo Transaccional del Estrés de Lazarus y Folkman (1984), el cual parte de la premisa de que *el estrés es una respuesta adaptativa, producto de la transacción individuo-entorno*, en donde las características individuales median las demandas físicas y psicológicas que plantea la situación al individuo.

Con este enfoque, se pretende complementar los esquemas que tradicionalmente se han empleado para explicar el fenómeno del bajo rendimiento académico, los cuales plantean por un lado, que los eventos externos que inciden en el estudiante, tales como inadecuado clima familiar, bajos recursos económicos, deficiencias pedagógicas, etc., determinan sus estados emocionales y su actuación escolar. Por otro lado, se atribuye el fracaso académico a algunas características del sujeto tales como cociente intelectual, técnicas y hábitos de estudio inadecuados, deficiencias físicas, psicopatologías, entre otras.

Sin embargo, estos factores no son condiciones ni necesarias ni suficientes para explicar el bajo rendimiento académico, por que aun conjuntando estos modelos resultan insuficientes para explicar e incluso identificar todos los factores que permiten que estudiantes en igualdad de características e inmersos en ambientes que se han asociado al fracaso escolar logran el éxito académico, así mismo, tampoco explican por que estudiantes en igualdad de características e inmersos en ambientes ad hoc para el éxito académico no lo consiguen.

De este modo, el propósito de esta investigación es estudiar el papel de los moderadores cognitivos (evaluación cognitiva y recursos de afrontamiento) sobre el rendimiento académico, para lo que se plantea acorde al modelo Transaccional del Estrés que no es la situación ni las características del sujeto en sí mismas las que determinan el bajo rendimiento académico, sino que este es el resultado de la transacción individuo-entorno en donde la evaluación cognitiva y los recursos de afrontamiento juegan un papel central.

En el primer capítulo se expone una breve recapitulación de investigaciones con el fin de ejemplificar las aproximaciones que han abordado el fenómeno del bajo rendimiento académico.

En el capitulo dos se expone brevemente la importancia de la educacion para la formacion del individuo, se expone el papel que desempeña la evaluacion academica dentro del proceso educativo y se enmarca a la evaluacion academica actual como un evento potencialmente estresante, producto de sus deficiencias, finalmente, se expone una serie de investigaciones que establecen a la evaluacion academica como fuente de estres psicologico y su relación con el rendimiento academico

En el capitulo tres se realiza una breve recapitulacion del concepto estres para posteriormente delimitar sus tres principales acepciones explicando sus alcances y limitaciones. Se retoma la definicion funcional del concepto estres a traves del enfoque transaccional de Lazarus y Folkman (1984) exponiendo los moderadores cognitivos que determinan la naturaleza del estres, seguida de una breve exposicion de las tecnicas que se han empleado en la medicion de la ansiedad

En el capitulo cuatro se aborda la problematica del bajo rendimiento academico empleando el enfoque transaccional de estres propuesto por Lazarus y Folkman en 1984. Destacando la importancia de los moderadores cognitivos en el rendimiento academico. Se cierra el capitulo con una exposicion de los objetivos de la presente investigacion

En el capitulo cinco se expone la metodologia, el planteamiento del problema, la definicion de variables e hipotesis planteadas, se establecen los criterios para la seleccion de sujetos e instrumentos, se realiza una justificacion del diseño empleado y se describe tanto el procedimiento como la forma en que seran tratados los datos

En el capitulo seis se señala la distribucion de la muestra, se describen los estadisticos ha utilizar y se exponen detalladamente los resultados arrojados por el analisis estadistico

En el capitulo siete se realiza la exposicion de los resultados obtenidos y se exponen las congruencias e incongruencias de los resultados con el modelo teorico, y se comparan los resultados obtenidos en la investigacion con investigaciones relacionadas con el tema de estudio

En el capitulo ocho se exponen las conclusiones, alcances y aportaciones de la investigacion

CAPITULO I



UN SISTEMA EMOLAP QUE
NO TENGA A LOS PADRES
COMO GIMENIO EN PICAL
A UNA CUBETA CON UN
AGUJERO EN EL FONDO
JESSE JACKSON

APROXIMACIONES AL BAJO RENDIMIENTO ACADEMICO

El aprovechamiento escolar¹, en particular el bajo rendimiento academico como todo fenomeno social se ve inmerso e influido por una amplia gama de factores, que van desde aspectos economicos-politicos-culturales de cada pais como a factores propios de cada estrato o etnia. Mexico no es la excepcion, de ahi que se realicen grandes esfuerzos por identificar, modificar y controlar los factores que influyen negativamente sobre el exito escolar.

Este fenomeno es tema de investigacion e interes de distintas ciencias, por ejemplo. Las investigaciones en el area biomedica proponen a la desnutricion, como uno de los factores que inciden directamente sobre el exito escolar (Lara, 1980), en tanto, la pedagogia expone las deficiencias de los metodos y programas de estudio como causantes del bajo rendimiento academico (Hernandez, 1983, Ramirez, 1990). Sin embargo, *las explicaciones no son excluyentes las unas de las otras sino mas bien se han ido complementando*.

¹ El aprovechamiento escolar es un termino que agrupa las siguientes dimensiones: desercion, reprobación o rezago y rendimiento academico.

De esta manera Gilly (1978) señala los factores esenciales que intervienen en el rendimiento académico bajo clasificándolos en tres dimensiones:

I) Elementos del proceso académico, es decir los planes y métodos de estudio, el personal docente y su formación, los recursos físicos de la institución, etc.;

II) Las circunstancias del medio familiar en que se desarrolla el estudiante tales como el clima familiar, el clima educativo familiar, el lugar de residencia, los recursos económicos, entre otros; y por último,

III) Los inherentes al estudiante como son el coeficiente intelectual, las psicopatologías, los modos de respuesta, la evaluación cognitiva y los estilos de afrontamiento (ver ilustración 1)



Ilustración 1. La ilustración acorde a la clasificación de Gilly, (1978) muestra las tres esferas que engloban los factores que intervienen en el rendimiento académico y su ubicación en una interacción biopsicosocial.

Los estudios en nutrición, nivel económico, clase social, clima familiar, entre otros se encuentran englobados en la dimensión "circunstancias del medio familiar" por ser esta la plataforma que provee al estudiante de estos recursos.

Los siguientes son ejemplos de estudios encaminados a mostrar la importancia del medio familiar sobre el rendimiento académico, en un estudio realizado por Chaparro en México (1977) sobre "Influencia del ambiente familiar en el rendimiento escolar de los adolescentes" tuvo como objetivo observar la relación directa entre las condiciones socioeconómicas del alumno y el rendimiento escolar, planteando las siguientes variables: Clase social, Ingreso económico familiar, Integración familiar, Nivel académico de los padres, Actitud de los padres hacia la educación y Autoridad familiar. Con lo que encontró, que si bien todos estos factores influyen, el que lo hace con mayor significancia es el nivel cultural de la familia.

En otro estudio, conducido por Braverman (1982), se enfocó a determinar las características disfuncionales en los patrones de intercambio familiar de estudiantes que presentaban problemas escolares. Sus variables fueron: cohesión, adaptación, actitud hacia el paciente identificado y mecanismos de las parejas para la resolución de conflictos, encontrando una serie de patrones típicos de la organización familiar tales como: desarticuladas-caóticas-rechazantes, amalgamadas-caóticas-sobrepotectoras y amalgamadas-rígidas-rechazantes asociados a problemas escolares.

En lo que refiere a nutrición Kingssers (1985) plantea que la alimentación de la mayoría de los mexicanos es deficiente, señalando que la ausencia en el organismo de determinados nutrientes provoca falta de coordinación, motivación, concentración y una defectuosa utilización de los datos sensoriales, concluyendo que el proceso de enseñanza aprendizaje está íntimamente relacionado con el aspecto nutricional del individuo.

Por otro lado, no son pocos los estudios referentes a la influencia de los estados emocionales y modos de respuesta sobre el rendimiento académico que presenta un estudiante, de acuerdo con Mouly (1978), cuando el estrés se presenta en estudiantes este repercute desfavorablemente en su actuación, en particular, en lo que refiere a su creatividad, solución de problemas e interacción personal, pudiendo incluso llegar a estados de pánico que afecten seriamente su actuación.

Tapia (1994) se abocó a identificar las principales causas de reprobación en estudiantes de bachilleres, encontrando que algunos elementos de la situación académica tales como los periodos de examen y la obtención de notas finales generan estrés en algunos estudiantes, y que esto repercute en su rendimiento académico.

De esta manera, se tiene que los factores que intervienen en el rendimiento académico bajo son de dos tipos:

I) Los factores *Externos* que comprenden todas aquellas situaciones en las que se desenvuelve el estudiante y que limitan su adecuada actuación; y

II) Los factores *Internos* que comprenden tanto a los procesos cognitivos, afectivos, como conductuales propios del estudiante (ver ilustración 2).

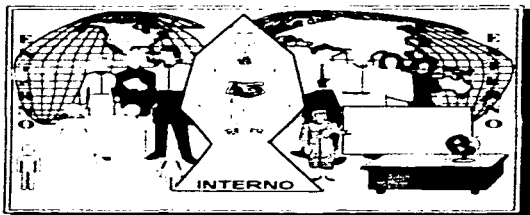


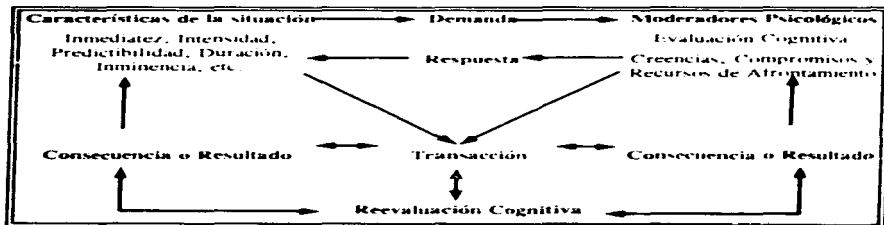
Ilustración 2. La ilustración muestra que la dimensión familiar y académica se suscriben a otra denominada factores externos en tanto los factores biológico y psicológico se suscriben en la denominada factores internos, además se muestra su relación.

Los estudios anteriores son solo un ejemplo del universo de trabajos encaminados a identificar los factores inmersos en el rendimiento académico bajo, sin embargo, resulta conveniente considerar que gran parte de estos estudios (Aiken, 1960; Husek, 1963; Hernández 1983; Khon, 1986; Arias, 1983; Manrique, 1986; García, 1988; Casales, 1991; Lajia, 1984) se basan en un modelo estímulo-respuesta, causa-efecto, en donde I) el estudiante es concebido como mero receptor de estímulos que originan en él una serie de emociones, sensaciones y conductas que repercuten desfavorablemente en su actuación académica, o II) el estudiante exhibe una serie de estados emocionales-conductuales que resultan incompatibles con un óptimo rendimiento académico. Acorde al supuesto de que el ambiente es el causante del rendimiento académico bajo, se tendría que todos los estudiantes sometidos a eventos iguales presentarían iguales respuestas hechas que no acontece, por otra parte, si bien la alternativa de explicación postula que los estados emocionales o respuestas del sujeto son los responsables del rendimiento académico bajo, parecería que dichos estados le son inherentes o en el mejor de los casos obedecen a una falta de motivación por parte del sujeto resultado de las diferencias individuales. Sin embargo, otros estudios psicológicos (Devine, 1985; Moralez, 1985; Eads, 1987; Laym, 1984; Rusniko, 1993; Lajia, 1994; Brendino, 1995) reconocen que tanto el ambiente como los estados emocionales y conductuales del sujeto son factores importantes a considerar, aun cuando uno u otro queden fuera de su área de estudio.

Los estudios hasta ahora conducidos han tenido problemas para explicar por que los estudiantes en igualdad de características e inmersos en ambientes que se han asociado al fracaso escolar logran el éxito académico, así mismo, encuentran la misma dificultad para explicar por que estudiantes en igualdad de características e inmersos en ambientes ad hoc para el éxito académico, no lo consiguen, por lo que algunos de ellos proponen a las diferencias individuales o procesos cognitivos como responsables de estas variantes.

Por ello se considera de gran interés esclarecer el papel que juegan los factores internos (cognitivos) en el rendimiento académico

Se empleó el modelo transaccional propuesto por Lazarus & Folkman (1984), que plantea la existencia de un evento con propiedades estresoras que actúa sobre el sujeto, el cual cuenta con una serie de mecanismos que moderan tanto I) el impacto del evento como II) la actuación ante el. Esto es, que el modelo plantea la existencia de un evento cuyas características interactúan con las del individuo pudiendo demandarle una serie de esfuerzos adaptativos encaminados a modificar el evento original y/o manejar el impacto del mismo sobre el organismo; esquemáticamente el planteamiento es el siguiente:



Esquema 1.

Muestra los elementos inmersos en el proceso de estrés



CAPITULO II

EN LA ESCUELA COMO EN LA VIDA APRENDELO TODO, INCLUSIVE LOS PUNETAZOS Y LAS MENTIRAS QUE EN ELLA SE ENSEÑA

Cri Cri

REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACION Y LA EVALUACION ACADÉMICA

A. LA EDUCACION

La educación es una actividad continua que tiene como objetivo la formación del hombre durante toda su vida (Legrand, 1976; Bogdan, 1976). El educador básico es la sociedad y el fin de la educación debe ser el proporcionar los elementos para el conocimiento suficiente del mundo, que permitan enfrentarlo con competencia (Licea, 1979).

El sistema educativo se encuentra estructuralmente integrado al sistema social, donde la escuela ha fungido como agente de enseñanza, constando en su organización de jerarquías, planes y programas de estudio. Desafortunadamente, la escuela no comparte la visión de Licea (1979), por lo que se ha limitado a la mera transmisión de conocimiento académico, actividad que ha realizado con muchos tropiezos y grandes deficiencias como se muestra en las estadísticas de deserción y reprobación proporcionadas por el INEGI (1994) (ver tabla 1-2).

Tabla 1. La tabla muestra los porcentajes nacionales de deserción entre 1976/93 en los distintos niveles educativos.

Deserción	Primaria	Secundaria	Bachillerato
1976/77	4.9	7.2	10.4
1982/83	3.8	6.0	10.9
1988/89	4.7	7.3	10.0
1991/92	4.4	6.5	9.6
1992/93	5.2	6.3	8.8
1993/1994	4.9	6.3	10.0

Tabla 2. La tabla muestra los porcentajes nacionales de reprobación entre 1976/77 en los distintos niveles educativos.

Reprobación	Primaria	Secundaria	Bachillerato
1976/77	10.3	27.3	34.5
1982/83	10.7	23.2	37.6
1988/89	10.3	27.5	47.1
1991/92	9.8	26.3	43.5
1992/93	8.3	26.4	46.6
1993/1994	8.3	24.7	44.5

Como se observa en las estadísticas anteriores, los porcentajes de deserción y reprobación continúan siendo altos en los diferentes niveles educativos.

Asimismo, en la "Agenda Estadística 1993" (UNAM), se reporta que de un total de ingreso a Licenciatura de 29,510 estudiantes solo egresan 21,730, lo que se traduce en un 26.3% de estudiantes que no terminan sus estudios a este nivel. Otro fenómeno a considerar es que en este mismo año únicamente se otorgaron 10,354 títulos a este nivel.

Afortunadamente, desde hace varios años ha existido una creciente preocupación por elaborar métodos nuevos y más eficaces para la transmisión y adquisición de conocimientos, así como la forma en que estos han de ser evaluados, con el interés de superar los métodos convencionales y proporcionar vías más útiles, tanto para el profesor como para el alumno (Hernández, 1983).

Sin embargo, por una parte aun queda por evaluar el impacto de estos métodos, y por otra, no debemos perder de vista que más que transmitir conocimientos dentro de los objetivos centrales de la educación de acuerdo con Legrand (1976), Bogdan (1976), Lincea (1979) y Shore (1995), entre otros, se encuentra el desarrollo de la capacidad del individuo para producir diversas formas de significado a través de la experiencia.

El objetivo de la escuela debe ser preparar a los alumnos para que puedan asumir los roles de adultos socializándoles y enseñándoles las habilidades necesarias para desempeñarse en su vida adulta (Bidwell, 1965, Pearsons, 1959 cit. en Lavin, 1984). La escuela tiene la obligación de asegurar que los alumnos adquieran las habilidades y conocimientos que necesitan para desempeñarse adecuadamente, ya que el status social y ocupacional futuro depende de eso y de la preparación académica.

Razon por la cual las instituciones educativas deberan replantear su papel, de meras reproductoras de conocimiento, a formadoras de individuos.

A.1 La educación fuera de la escuela

Si bien es cierta la importancia que juega la escuela en la adquisición y formación de conceptos, no debemos perder de vista la capacidad que tiene el individuo de adquirir conocimientos, tanto dentro como fuera del ámbito escolar, esto es que el entorno en que se desenvuelve el individuo, así como sus sistemas sensoriales y mecanismos cognitivos desempeñan un papel primordial tanto en el aprendizaje como en la formación de conceptos.

No obstante que las personas tienen la capacidad para utilizar los sistemas sensoriales y mecanismos cognitivos como caminos que llevan al conocimiento, estos se afectan por la maduración, así como por *los propósitos y marcos de referencia que el individuo ha adquirido en el curso de su vida*; estos factores son los que delimitan la forma en que el individuo selecciona y organiza los elementos del entorno para su cognición (Lewin, 1939, Heider, 1946, Asch, 1946, Festinger, 1957 cit. en Deutsch y Krauss, 1994).

Cada sociedad educa a sus niños de acuerdo a su herencia cultural, siendo esta la que proporciona los elementos envolventes de los que surgen los niños como personas, logrando a lo largo de sus vidas desarrollo y conocimiento.

Los elementos psicológicos de la educación se relacionan con la naturaleza psicológica del hombre, en especial, con los procesos por medio de los cuales se desarrolla y aprende. ***Cada sujeto desarrolla una personalidad basada en los elementos culturales que se le han enseñado.***

Las necesidades, los objetivos y las motivaciones de las personas estan delineadas dentro de su contexto social, existiendo generalmente por parte del individuo aceptacion de los valores de su grupo, *juzgándose asimismo por el éxito en lograr aquello que el grupo establece como importante* (Festinger, 1957 cit en Deutsch y Krauss, 1994)

Sin embargo, las actitudes del individuo reflejan sus valores, sus creencias y sus normas, las que pueden estar en consonancia o disonancia con el grupo de pertenencia, por lo que la sociedad y en especial la escuela deben de propiciar la ocasion para que el alumno se sienta importante, al proveer espacios para que este exprese lo aprendido y la forma en que lo ha organizado

B. LA EVALUACIÓN ACADÉMICA

La evaluacion academica, es sin duda, uno de los puntos claves dentro del proceso educativo, ya que es el indicador a tomar en cuenta para juzgar los alcances logrados por el estudiante, asi como la efectividad de los metodos de enseñanza

Para llevar a cabo la evaluacion academica, se recurre a diferentes tecnicas entre las cuales estan las tecnicas de observacion y los recursos estimativos, las experimentales y sociometricas

Entre los instrumentos que se emplean, en la tecnica de observacion estan las entrevistas que aportan datos para evaluar la conducta, las escalas estimativas que evaluan rasgos de conducta, (por ejemplo actitudes, habitos de trabajo, etc), las listas de control que registran conductas positivas y negativas, y finalmente los recursos estimativos que son juicios vertidos por las diferentes personas (padres, maestros, compañeros) del sujeto que se evalua (Bloom y Hastings, 1967 cit en Tasm, 1984)

Las tecnicas experimentales consisten en poner al sujeto diferentes reactivos para evaluarlo (examen), de lo cual se ocupa la psicotecnica pedagogica

Las tecnicas sociometricas evaluan las diferentes interacciones sociales a traves de los sociogramas y los inventarios de personalidad

La técnica de mayor uso es el examen por ser considerado tradicionalmente como el método más objetivo y el más realista, además de tener otras ventajas, como su fácil aplicación y alcances. Sin embargo, en la práctica educativa, la evaluación es muy difícil, ya que el éxito del alumno en los exámenes puede deberse a otras oportunidades, más que a la validez del sistema, por eso se enfatiza la necesidad de buscar otras formas de obtención de información.

Es necesario que los maestros administren y manejen adecuadamente estas técnicas para una mejor evaluación del rendimiento académico, y asegurar que dicha medición aportará información útil, confiable y consistente.

Como se mencionó, la evaluación académica es sin duda uno de los puntos clave dentro del proceso educativo y pese a su importancia, el proceso evaluativo muestra numerosas deficiencias y serias limitaciones, principalmente debido a que la "evaluación académica" generalmente refiere a las calificaciones producto de un examen¹, las que dentro del sistema educativo actual representan el nivel de éxito que ha tenido el estudiante durante y/o al final del curso. A partir de esto, se toma la decisión sobre la promoción del estudiante a un curso superior, a otorgarle un título o no promoverlo al siguiente curso.

Lo anterior se suma a que existe una gran discrepancia en cuanto a qué evaluar, ante ello hay posiciones polarizadas. Por un lado, acorde al sistema tradicional, se propone la medición de la capacidad para demostrar comprensión de las causas a partir de: I) Comparación de argumentos y II) Analizando las interconexiones. Por otra parte, existe una tendencia actual a dirigir la evaluación hacia la medición del grado en que un estudiante llegue a ser autosuficiente, empleando las habilidades fundamentales de pensamiento, de solución de problemas, de comunicación y colaboración. Esto, por medio del análisis personal de los logros y de las limitaciones, con el objeto de mejorar conductas, capacidades y planes (Gandal, 1995).

¹ "La evaluación escolar es un proceso continuo que dura un año lectivo, que empieza en la interpretación de los conocimientos, habilidades y aptitudes. Teniendo en cuenta los cambios de conducta deseables previstos en el programa de enseñanza" (Nenci, 1975 cit. en Lavin, 1984).

Otra deficiencia fundamental, es la forma en que se comunican los resultados, ya que se pierde por completo el sentido que debe jugar la evaluación dentro del proceso educativo que, como afirma Suarez (1984), es proporcionar retroalimentación de todo el proceso educativo

"la evaluación es un proceso permanente mediante el cual se conoce, se mide y se proporcionan opiniones sobre todas las circunstancias que intervienen en el acto docente" y no solo sobre el rendimiento del alumno

Generalmente, los resultados se dan a conocer mediante informes escritos o reuniones de padres de familia, en donde, más que retroalimentar al estudiante sobre sus logros y limitaciones se le coloca en una situación de juicio, en donde, el juega el papel de acusado. *Al enmarcar sus fallas y limitaciones se crea en el estudiante sentimientos de "inutilidad" (helplessness), que le conducen a pérdida de autoestima y a la depresión (Lazarus y Folkman, 1986)*

La sola presentación de resultados no es favorable para el óptimo rendimiento académico, ya que es necesario investigar cuales fueron los errores y la causa de ellos, así como enmarcar los logros y los caminos que le condujeron a ellos, de otra manera, los estudiantes aprenden a observar sus fallas y no sus triunfos, *lo que despertará en ellos sentimientos de temor y desesperanza (Brendtro y Long, 1995)*

Por otro lado, el proveer de refuerzo social (reconocimiento de logros) aumenta la posibilidad de éxito académico, y sin duda, lo más importante, el éxito conseguido por el estudiante por mínimo que sea constituye su principal recompensa (Shore, 1995)

Siguiendo los principios básicos del aprendizaje, para que los resultados de la evaluación académica cumplan su finalidad, es decir, *retroalimentar* al estudiante sobre sus avances-limitaciones y *motivarle* a continuar, los resultados deben ser comunicados de la manera más *inmediata y minuciosa posible*. A estos dos principios, Shore (1995) agrega el de *personalización*, como el factor más importante en el logro de objetivos, por lo que, la comunicación óptima de los resultados debe ser lo más *inmediata, minuciosa y personal posible*, para que el estudiante no solo sepa que se equivocó, sino también donde y por que

"Mediante la evaluación académica permanente se debe dar a los estudiantes la oportunidad de tomar conciencia de su progreso hacia objetivos bien definidos, social e individualmente

válidos y concretamente alcanzables" (Stanley, 1995). *Por ello, las pruebas escolares y las evaluaciones deberán fomentar la conciencia de éxito y progreso.*

De lo contrario, *la situación de examen, el énfasis puesto en las deficiencias del estudiante y la forma de notificarlo* generarán estrés psicológico en el estudiante, esto es una serie de creencias, conductas y emociones, como la depresión y la ansiedad que repercutirán desfavorablemente en su actuación académica y personal.

C. LA INFLUENCIA DEL ESTRÉS PSICOLÓGICO SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO QUE PRESENTA EL ESTUDIANTE

Existen un gran número de factores que modulan el rendimiento académico, estos factores *corren desde los hereditarios y nutricionales hasta los sociales y económicos* (Arias, 1983, Bazan, 1987, García, 1988, Manrique, 1986, Lavín, 1984, Moralez, 1985, Canales, 1991). Encontrándose, entre los más nocivos el estrés psicológico.

Existe evidencia de que la preocupación influye sobre la atención, la cual es dividida entre el sujeto y la tarea, lo que ocasiona una pobre ejecución (Livert & Morris, 1967 cit. en Lavín, 1984).

Canales (1991), realizó un estudio para establecer la relación entre el clima familiar y los estilos de aprendizaje en alumnos de bachillerato. Observó que el clima familiar *estresante conducía a los estudiantes a estilos o estrategias de estudio inadecuadas*, lo que repercutía desfavorablemente en su rendimiento académico.

De acuerdo con Mouly (1978), cuando el estrés se presenta en estudiantes *repercuta desfavorablemente en su actuación*, en particular en lo que refiere a su creatividad, solución de problemas e interacción personal, pudiendo incluso llegar a estados de pánico que afectan seriamente su actuación.

Existe evidencia que sustenta la noción de que la evaluación académica genera estrés en los estudiantes.

Numerosas investigaciones referentes a la influencia del estrés sobre la salud y el comportamiento reconocen a los periodos de exámenes como variables generadoras de alto estrés (Bandura, 1988, Kenneth y David, 1984, Tapia, 1994, Berman, 1982 cit en Ramirez, 1990)

Durante la infancia es común que los menores se enfermen justo antes del ingreso o reingreso a clases así como en la mañana del día de examen. Son reacciones bien conocidas que en la adolescencia pueden manifestarse como cefalea, hiperhidrosis, dolor abdominal, etc

En un estudio realizado por Kohn (1986), se identificaron los elementos académicos que los estudiantes percibían como más estresantes, encontrándose que colocaban la obtención de notas finales y la presentación de exámenes como las más estresantes. Tapia (1994), se abocó a identificar las principales causas de reprobación en estudiantes de bachilleres, encontrando que la situación académica genera estrés en algunos estudiantes y que esto repercute en su rendimiento académico.

Fabs (1987), estableció la interacción de las formas de afrontamiento, la auto-estima y la percepción de estrés (frecuencia e intensidad) con el rendimiento académico, existiendo una correlación negativa entre las formas de afrontamiento paliativas y la baja autoestima con el rendimiento académico. La percepción de gran estrés y bajo rendimiento académico condujo a que los estudiantes emplearan conductas de escape-evitación, en donde el 87% obtuvo una reducción efectiva del estrés. Además, se encontró que el *locus de control*, las *creencias* y los *rasgos de ansiedad* eran predictores significativos del estrés ante los exámenes académicos.

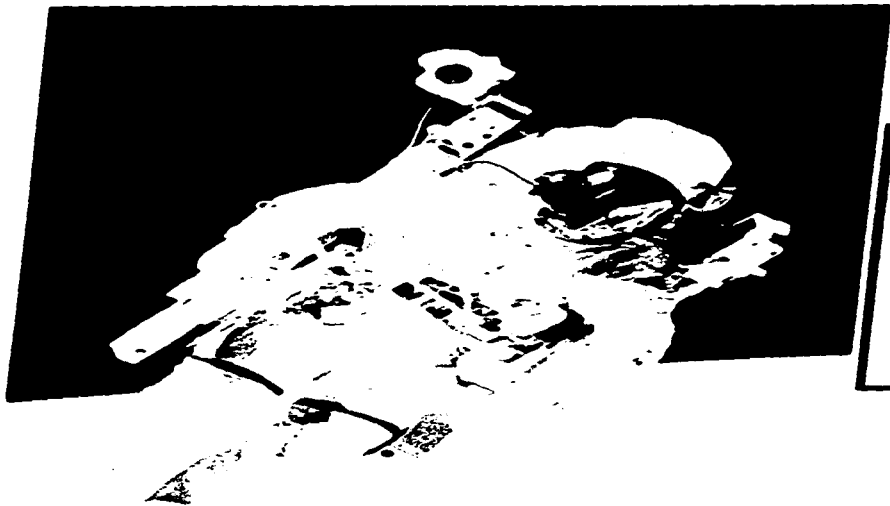
Devine (1985) se abocó a establecer patrones de estrés académico y de afrontamiento en estudiantes de licenciatura. En donde el afrontamiento fue visto como un proceso dinámico y dependiente de la evaluación de cada estudiante.

Meichenbaum (1972) encontró que las personas que sufren una alta ansiedad ante los exámenes, en el momento en que van a ser evaluados se pasan la mayor parte del tiempo preocupados acerca de la evaluación, así como del buen rendimiento que se suponía tenían los demás, presentando también preocupación por los sentimientos de inadecuación.

anticipación de castigo, pérdida de status y de estima (creencias irracionales y/o pensamientos automáticos), así como la aparición de reacciones somáticas.

Wendell (1987) realizó un estudio para conocer la relación que existe entre la ansiedad, el estrés y la recuperación de información mediante la memoria a largo plazo, una de las hipótesis que manejó fue que los estudiantes con más ansiedad cometerían más errores, encontrándose una fuerte relación entre el incremento del nivel de ansiedad y el bajo rendimiento en la tarea.

No todos los estudiantes presentan alteraciones emocionales ante la situación de evaluación, esto es debido a una multiplicidad de factores relacionados tanto a los mediadores psicológicos y recursos de afrontamiento con que cuenta el estudiante así como a las características de la situación (Devine, 1985), esto es, que la evaluación que el estudiante realiza sobre la situación y sus recursos de afrontamiento para enfrentarla, determinará el carácter estresante de la misma con las consecuentes repercusiones emocionales, cognitivas y conductuales (Lazarus y Folkman, 1984). Por ello, como lo señala Rusñol (1993) es primordial comprender los elementos involucrados en el estrés para auxiliar al estudiante en su manejo y evitar que afecte su rendimiento académico.



CAPITULO III

LO MAS PROBABLE ES QUE
LAS COSAS NO SEAN LO QUE
PENSAMOS QUE SON PERO LO
SERAN EN LA MEDIDA QUE
CREAMOS QUE LO SON

ESTRÉS

La palabra *estres* surgió como un sinónimo de *tension*, derivado del griego *σπινδρα* que significa *provocar tension* (Skaat, en Ivanovich, 1989). En el siglo XIV fue empleado para expresar *dureza*, *tension*, *adversidad* y *friccion*. A finales del siglo XVIII Hocke utilizó la palabra en el contexto de la física en donde el concepto *estres* hacia referencia a la fuerza generada en el interior de un cuerpo como consecuencia de la acción de una fuerza externa (*loaf*), que tiende a distorsionar al cuerpo, la cual recibía el nombre de *strain* (Dunkle, 1977 cit. en Lazarus y Folkman, 1984).

Los conceptos de *estres* y *estrain* ingresaron a la medicina del siglo XIX como antecedentes de la pérdida de la salud. Claude Bernard sugirió que los cambios externos en el ambiente pueden perturbar el funcionamiento del organismo.

Selye (1936) endocrinólogo empleó el término *estres* como un conjunto coordinado de reacciones fisiológicas ante cualquier forma de estímulo nocivo (incluidas las amenazas psicológicas), reacción que él denominó *Síndrome General de Adaptación*. De esta manera, el concepto *estres* pasó de ser una demanda ambiental a la que él llamó "estímulo estresor" a un conjunto universal de reacciones orgánicas (respuestas). Selye al igual que Cannon concibieron al *estres* como una reacción del organismo acosado por las demandas del entorno (Lazarus y Folkman, 1984).

El concepto de *estres* a partir de entonces fue adoptado tanto por el vocablo popular como por el científico. Al rededor de los 70's ya habían aparecido más de 100,000 trabajos sobre *estres*, que presentaban las teorías y definiciones más diversas (Selye, 1974 cit. en Troch, 1982), al punto tal que Lader en 1971 (cit. en Valdes, 1985) afirmó que el concepto de *estres* es más filosófico que científico, ya que implica valores, modelos de vida en relación con la cultura, y evaluaciones circunstanciales.

A. CONCEPTUALIZACIÓN DEL ESTRÉS

En los albores del tercer milenio aun persiste el problema de conceptualizar el estrés, en general parece haber tres vertientes: 1- El estrés comprendido como estímulo, 2- El estrés como respuesta y finalmente 3- El estrés como proceso (Lazarus, 1993).

1- El estrés como estímulo es comprendido como una fuerza que actúa sobre el organismo generando en este una respuesta. De esta manera, el estímulo es potencialmente estresor en función de su *intensidad, frecuencia y duración* (Miller, 1953; Basowitz, 1955; White, 1959; Bowley, 1961 cit. en Lazarus y Folkman, 1980).

Esta aproximación considera que ciertos eventos son por sí mismos capaces de provocar una respuesta, sin embargo al no tomar en cuenta las diferencias individuales (biológicas y psicológicas) de los organismos se plantea de manera implícita la existencia de estresores que ya sea por su intensidad, frecuencia y/o duración son universales, lo que resulta falso.

2- El estrés como respuesta es comprendido como *toda respuesta o esfuerzo fisiológico y/o psicológico que despliegue un organismo ante un estresor ambiental* (Cannon, 1932 cit. en Valdes, 1985; Selye, 1936 cit. en Lazarus y Folkman, 1980; Cannon, 1975 cit. en Troch, 1982).

Un problema esencial que se observa de esta conceptualización radica en la circularidad de las definiciones de estrés y estresor, circularidad que no es superada en las definiciones realizada por Selye en 1981, el cual define al estrés como *"la respuesta no específica del cuerpo ante cualquier demanda"*, y a su vez define estresor como *"un agente que produce estrés en cualquier momento"*, asimismo si estrés refiere al estado de activación permanente del organismo sin implicar adaptación como en el caso del eustrés o desadaptación como en el caso del distrés, el término estrés resulta irrelevante ya que lo importante es establecer las implicaciones que tiene para la homeostasis del organismo la acción del "estímulo o estresor" y no simplemente enunciar que el estímulo excitó o no al organismo, asimismo la cuestión radica en establecer las características tanto del evento como del organismo y los mecanismos mediante los cuales interactúan.

3 - La conceptualización de estrés como proceso tiene sus orígenes con Wolff quien en 1953 (cit. en Lazarus y Folkman, 1986), fue el primero en emplear el término estrés para indicar *el estado resultante de la interacción de los recursos del organismo con las demandas del medio, definiéndolo como un estado dinámico del organismo*.

El énfasis dado por Wolff al estado dinámico es de especial importancia por diversas razones. Primero, el término estrés empleado en la biología indica un estado activo de resistencia, lo cual indica que el cuerpo vivo se ocupa de realizar esfuerzos adaptativos iniciales para el mantenimiento o devolución del equilibrio. Segundo, el proceso biológico de defensa ofrece una amplia analogía con el proceso psicológico denominado afrontamiento, en el que el individuo se esfuerza en hacer frente al estrés psicológico. Tercero, señala la importancia en la dinámica del estrés a los recursos necesarios para el afrontamiento, su costo, incluyendo enfermedad y agotamiento, y sus beneficios (aumento de la competencia y el gozo por el triunfo frente a la adversidad).

“Levin (1971) postula que *“el estrés tiene lugar cuando una estimulación incrementa la activación de un organismo más rápidamente que su capacidad de adaptación para atenuarlo”*. Es decir, el estrés se sitúa entre la sobrestimulación y la acción atenuadora del organismo, que implica una estrategia adaptativa” (Valdes, 1985), es decir el estrés es por definición un *proceso*.

Finalmente, cuando se mira al estrés como un estado dinámico se establece la relación entre el organismo y el entorno, la interacción y el feedback (Diaz, 1989; Lazarus y Folkman, 1986).

Tomando en cuenta las observaciones anteriores sin duda la aproximación más apropiada para entender el estrés es de tipo funcional, es decir, conceptualizar al estrés como un proceso. Esta vertiente propone concebir al estrés como un concepto organizador de un amplio grupo de fenómenos inmersos en la adaptación de los organismos. En esta se considera al estrés como *una respuesta adaptativa, mediada por las características individuales o procesos psicobiológicos, la cual es a la vez consecuencia de una situación o de un evento externo o interno que plantea a la persona demandas físicas y psicológicas especiales* (Lazarus y Folkman 1984).

Un punto a destacar que subyace en el enfoque funcional del estrés se refiere al concepto de homeostasis dinámica que hace referencia al estado normal de activación en que se encuentra el organismo vivo (ver ilustración 3)

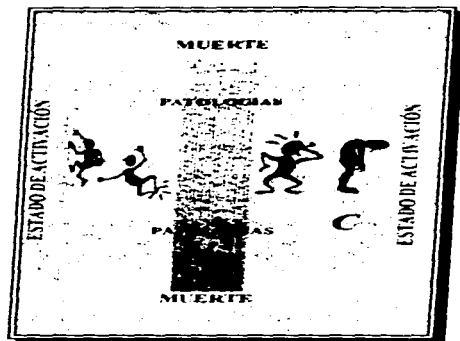


Ilustración 3. Muestra que tanto la ausencia de activación (azul) como la sobre activación (naranja) conducen a la pérdida de la Homeostasis y en grados extremos a la muerte.

En el presente estudio se retoma la visión funcional de estrés propuesta por Lazarus y Folkman (1984), porque se considera que además de superar las deficiencias y limitaciones de las aproximaciones que únicamente tomaban en cuenta a la situación y los factores fisiológicos, dejando de lado los factores psicológicos, también se nutre de sus aportaciones. Este enfoque se dedica a estudiar los factores inmersos en el proceso de estrés, es decir las dimensiones psicológicas y biológicas del individuo, así como las características de la situación, la relación que se da entre ellos y en que condiciones ocurre, consolidando con esto un pilar esencial en la construcción de un concepto universal de estrés.

Antes de continuar consideramos que, debido a la imprecisión conceptual y al uso indiscriminado del término estrés y los términos relacionados a él, es de gran importancia establecer como serán empleados en el presente trabajo, en el entendido de que las delimitaciones presentadas son producto de la revisión y crítica de las anteriores posturas teóricas y no un consenso de las mismas, por lo que la forma en que se delimitan los siguientes conceptos pueden discrepar con estos u otros autores.

ESTRES. Se considera erróneo emplear el término estrés para referir implicaciones nocivas en el individuo (en el caso de su empleo como respuesta) o sobre el individuo (en el caso de su empleo como estímulo), porque resulta confuso establecer a que alude el término si a la respuesta del individuo o al estímulo que actúa sobre él. Teniendo en cuenta lo anterior, estrés es empleado en este trabajo como *un concepto organizador que refiere a una respuesta adaptativa, mediada por las características individuales o procesos psicobiológicos, la cual es a la vez consecuencia de una situación o de un evento externo o interno que plantea a la persona especiales demandas físicas y psicológicas* (Lazarus y Folkman, 1984).

NIVEL DE ACTIVACION. Teniendo en cuenta que el estrés es un proceso y que su resultante puede ser tanto benigna como dañina se considera conveniente referirse a la activación del individuo en términos de niveles, en lugar de emplear el término "estresado".

EVENTO POTENCIALMENTE ESTRESOR. Se considera que es erróneo hablar de eventos estresores, ya que estos solo pueden ser catalogados así en función de si provocan una respuesta en el individuo, esto es que aun cuando los eventos o situaciones cuentan con características tales como ambigüedad, novedad, intensidad, frecuencia, duración, entre otras, su capacidad de provocar una respuesta esta en función de las características del individuo, por lo que se debe hablar de eventos potencialmente estresores y no de eventos estresores. Este tipo de eventos acorde a Lazarus y Folkman (1984) pueden ser evaluados como irrelevante, benigno-positivo, o estresante (desafío, amenaza o daño-perdida).

EVENTO POTENCIALMENTE ESTRESANTE: Se considera que es erróneo hablar de eventos estresantes, ya que estos solo pueden ser catalogados así en función de la evaluación de sus implicaciones para el sujeto. De tal manera que se debe de hablar de eventos potencialmente estresantes cuando, por características tales como ambigüedad, novedad, frecuencia o intensidad, etc., supongan implicaciones negativas para el individuo. Este tipo de eventos acorde a Lazarus y Folkman (1984) pueden ser evaluados como desafío, amenaza o daño-perdida.

B. EL MODELO TRANSACCIONAL DEL ESTRÉS

B.1 El estrés desde el enfoque transaccional de Lazarus.

Este modelo propone concebir al estrés, como "el resultado de una transacción, influida tanto por el individuo como por el entorno" (Michenbaum, 1987) es decir, una relación dinámica que cambia constantemente y que es bidireccional, entre la persona y el entorno (Ver ilustración 4)

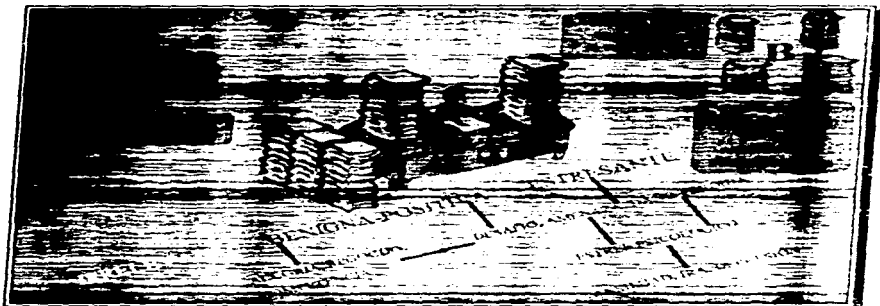


Ilustración 4. Muestra el planteamiento funcional del estrés en donde: A, representa al individuo, ya sea pesador de estar durmiendo se encuentra en un estado de homeostasis dinámica. B, representa el evento, las características lo convierten en potencialmente estresor y A interactúa con B, representa al estrés que es la transacción entre los mecanismos homeostáticos de afrontamiento y las características del evento, finalmente, la transacción determina por una parte el control del evento y por otra, las implicaciones psicológicas.

Concebir al estrés como un estado dinámico conduce a establecer la relación entre el organismo y el entorno, sus efectos y retroalimentación, que está dada por la magnitud y clase de adaptación requerida, el grado de control que tiene un individuo sobre el

acontecimiento, el punto hasta el cual puede predecirlo, así como la valoración positiva o negativa que se haga de la situación. Por lo que, para fines del presente estudio se empleará la definición elaborada por Lazarus y Folkman (1984) *"El estrés psicológico es una relación particular entre el individuo y el entorno, que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar"*

En este modelo transaccional se considera al individuo y al entorno en una relación bidireccional, dinámica y recíproca. Se habla de transacción y no de interacción, ya que la primera implica la creación de un nuevo nivel en el que los elementos separados, individuo y entorno, se unen para formar un solo significado de relación.

En la relación transaccional del estrés existen dos moderadores psicológicos que determinan las consecuencias de la relación, estos son: la Evaluación Cognitiva y el Afrontamiento.

1.2. Evaluación Cognitiva

La Evaluación Cognitiva¹ es el proceso que evalúa por qué y hasta qué punto una relación o relaciones determinadas entre el individuo y el entorno requiere la movilización de los mecanismos homeostáticos del organismo y si estos mecanismos son o no suficientes, es decir, las consecuencias que un acontecimiento dado provocará en el individuo. Es importante señalar que la evaluación cognitiva es el proceso mediador primordial en la aparición de *sensaciones, emociones, y acciones* siguientes a un acontecimiento evaluado como estresor.

Existen diversos factores que modulan la evaluación, estos se dividen en dos: los factores situacionales y los factores personales.

¹ En el modelo cognitivo de Lazarus (1966) la cognición emerge como resultado final del conjunto de operaciones *percipio-consevaluación-conprimario-evaluación-consecundario-afrontamiento*, sin que pueda hablarse de un proceso consiente a la usanza del empleado para resolver un problema de matemáticas. Ello es así porque ya la misma percepción está configurada por dimensiones fisiológicas, emotivas y actitudinales. () En consecuencia, el sujeto no maneja mentalmente todas las variables que deciden su cognición final y puede llegar a ella ignorante de que esta determinada por evaluaciones que no ha incluido en sus operaciones psíquicas consientes" (Valdes, 1985)

Los factores situacionales son aquellas propiedades de la situación que la hacen potencialmente neutra, benigna, perjudicial, peligrosa, amenazante o desafiante, estos factores son la novedad de la situación, la predictibilidad, la inminencia, la incertidumbre, la duración, la frecuencia, la intensidad, la incertidumbre temporal y la ambigüedad

Dentro de los factores personales se encuentran los compromisos que refiere aquello que es importante para el individuo, y las creencias que son *maximos preexistentes de la realidad, que determinan como son las cosas en el entorno y modelan el entendimiento de su significado*. En el presente trabajo solo se retomaran las creencias

Con el objetivo de diferenciar los aspectos básicos de la evaluación cognitiva se manejan dos terminos para esta: *la evaluación primaria y la evaluación secundaria*, sin implicar con esto prioridad o sucesion

R.2.1 Evaluación primaria

La evaluación primaria determina el caracter de la situación en funcion de las implicaciones que tenga para el individuo. Según los resultados de la evaluación primaria esta se clasifica en tres tipos

- 1) ***Irrelevante***, cuando el encuentro con el entorno no conlleva implicaciones para la persona.
- 2) ***Benigna-Positiva***, que tiene lugar si las consecuencias del encuentro se valoran positivas, si preservan el bienestar o si parecen ayudar a conseguirlo. Esta evaluación genera emociones de alegría, felicidad, tranquilidad, amor, regocijo, etc. y
- 3) ***Estresante***, que incluye aquellas situaciones que significan a) Daño-Perdida, es cuando el individuo ha recibido ya una lesion física o psíquica y refiere a eventos pasados, b) Amenaza, refiere a potenciales daños o perdidas por ocurrir o que se prevé que pueden ocurrir y c) Desafío, es cuando hay una valoracion de las fuerzas necesarias para vencer en la confrontacion

R.2.2 Evaluación secundaria.

Por evaluación secundaria se entiende a la evaluación dirigida a determinar que puede hacerse ante una situación de daño-perdida, amenaza o desafío. De acuerdo a Lazarus y Folkman (1984), "la evaluación secundaria no es un mero ejercicio intelectual encaminado al reconocimiento de aquellos recursos que pueden aplicarse en una situación determinada, sino que además, es un complejo proceso evaluativo de aquellas opciones afrontativas por el que se obtiene la seguridad de que una opción determinada cumplirá con lo que se espera". Bandura (cit. en Lazarus y Folkman, 1984) subraya la diferencia entre estas dos creencias utilizando el término **expectativas de resultados** para referirse a la valoración del individuo de que una determinada conducta logrará ciertos resultados, y **expectativa de eficacia** para referirse a su convicción, de que es capaz de llevar a cabo con éxito tal conducta y lograr con ello los resultados deseados. De esta manera, el primer componente del estrés es el resultado de la interacción de las evaluaciones primarias y secundarias (Lazarus y Folkman, 1984).

La opinión de que en la forma en que actuamos y sentimos depende de cómo pensamos y, sobre todo de *cómo evaluamos* la importancia que tiene *una determinada situación para nuestro bienestar*, constituye una de las premisas principales de nuestra teoría sobre el estrés y el afrontamiento, supuesto compartido por Beck, 1976; Ellis, 1962; Goldfried, 1979; y Merchenbaum y Novaco, 1978 (cit. en Lazarus y Folkman, 1984).

Goodman (1978) expone que las creencias funcionan como filtros que modulan I) el significado del evento y, II) la forma de actuar ante él.

El mismo enumera las 10 creencias más comunes que interfieren en la adecuada adaptación de los sujetos a su entorno, y retomando el rotulo propuesto por Ellis (1980) para este tipo de creencias, les denomina "irrational beliefs" o creencias irracionales que sería el equivalente en español. *Se les considera irracional porque son nociones preexistentes no corroboradas empíricamente* (Goodman, 1978), estas son:

- 1 Una necesidad apremiante de aprobacion en todo momento (deben amarme)
- 2 Una necesidad apremiante de adecuacion y competencia en todo momento (debo ser el mejor)
- 3 Una creencia de justicia superior o divina (deben ser castigados)
- 4 Una creencia de orden o disposicion (las cosas deben ser o ir)
- 5 La creencia de que la felicidad humana depende del ambiente en que se desenvuelve (la felicidad depende del exterior)
- 6 La creencia persistente de que algo terrible va a ocurrir (Preocupacion excesiva por los problemas)
- 7 La creencia de que es mas facil evitar o posponer el enfrentar situaciones conflictivas (es mas facil evitar responsabilidades)
- 8 La creencia de que un poder superior, divino o circunstancial resolvera el conflicto (pensamiento magico)
- 9 La creencia de que las experiencias o acontecimientos pasados determinan las actuaciones presentes y futuras (determinacion del pasado)
- 10 La creencia de que cada problema tiene una solucion tal que el involucrado nunca se ve dañado (solucion perfecta)

La lista anterior, aun cuando engloba las 10 creencias mas comunes, de ninguna manera agota el amplio espectro de creencias que tiene y o comparte un sujeto con su grupo, sin embargo, todas las creencias denominadas irracionales comparten los supuestos de **deber** ser o **ir** y **tener** que ser o ir

Por otra parte, Rotter (1966) (cit. en Lazarus y Folkman, 1984) identifico *la tendencia de las personas a atribuir los sucesos del entorno como dependientes o independientes de su conducta*, a lo que llamo locus de control, clasificandole en interno y externo

El locus o creencia de control interno refiere a la creencia de que los acontecimientos son contingentes con la conducta del sujeto, en tanto el locus externo refiere a la creencia de que esos acontecimientos no son contingentes con la conducta del individuo, sino que dependen de algo ajeno a el, como la suerte, la casualidad, el destino o el poder y voluntad de los demás

De tal manera, no es el hecho en si lo que determina el caracter estresante de la misma sino su evaluacion, mediada por las creencias del sujeto

"Esta misma idea de que los pensamientos determinan los sentimientos y los actos tambien

se expresa en el concepto de introspección (o insight) de los planteamientos psicoanalíticos" (Lazarus y Folkman, 1984)

Sin embargo, el que un sujeto reconozca los pensamientos que le generan estrés ante una situación, no conduce por causa automática a la eliminación o modificación de dichos pensamientos, sino que, en la mayoría de los casos, tras la identificación de los pensamientos patológicos es necesaria una intervención que conduzca a los sujetos a un reaprendizaje de formas de respuesta

"Si uno desea cambiar los sentimientos y las acciones, debe conseguir primero que el sujeto cambie su forma de pensar sobre lo que le rodea" (Lazarus y Folkman, 1984)

1.3 Reevaluación

El concepto de reevaluación hace referencia a un cambio respecto a la evaluación original en base a la nueva información recibida del entorno y/o en base a la información que se desprende de las propias reacciones del individuo. Un reevaluación es simplemente una nueva evaluación de una situación que sigue a otra previa y que es capaz de modificarla. Esencialmente ambos procesos no difieren entre sí.

Existe otra forma de reevaluación denominada reevaluación defensiva que consiste en cualquier esfuerzo que se haga para reinterpretar una situación del pasado de forma más positiva o bien para afrontar los daños y amenazas del presente, mirándolos de una forma menos negativa.

1.4 Afrontamiento.

El segundo componente que determina la naturaleza del estrés son los recursos de afrontamiento, pero hablar de Afrontamiento no es tarea sencilla, debido a que es un término tanto coloquial como científico y aun dejando de lado por razones obvias la primera, la definición científica también presenta sus problemas.

Dado que no es el objetivo realizar un estudio heurístico del concepto "afrontamiento", solo se dirá que sus orígenes derivan por una parte de la experimentación animal, y por otra

de la psicología psicoanalítica del ego. Durante los años 1940/50 significó un concepto organizativo en la descripción y evaluación clínica y desde los 80 es el centro de toda una serie de psicoterapias y programas educativos que tienen como objetivo desarrollar recursos adaptativos.

El modelo animal centrado en el concepto de *arousal*² (activación), define *afrontamiento* como aquellos actos que controlan³ las condiciones aversivas del entorno, disminuyendo por tanto, el grado de *arousal* producidas por estas. Al respecto Miller, 1980 (cit. en Lazarus y Folkman, 1984) señala que

- El afrontamiento consiste en el conjunto de respuestas conductuales aprendidas que resultan efectivas para disminuir el grado de arousal mediante la neutralización de una situación peligrosa o negativa -

En el modelo psicoanalítico de la psicología del ego, se define al afrontamiento como el conjunto de pensamientos y actos realistas y flexibles que solucionan⁴ los problemas y, por tanto, reducen el estrés. Menninger, 1966, Haan, 1969 y Vaillant, 1977 (cit. en Lazarus y Folkman, 1984) ofrecen una jerarquía que usaremos para esquematizar la línea de pensamiento de este enfoque. En esta el afrontamiento hace referencia a los procesos más organizados o maduros del ego, a continuación vendrían las defensas, que se refieren a las formas neuroticas de adaptación, también distribuidas jerárquicamente y, por último se encontrarían los procesos de fragmentación o fracaso del ego (niveles psicóticos de conducta).

Los problemas o deficiencias que presentan estas aproximaciones son por lo menos de tres tipos, el primero, es el de equiparar el afrontamiento al éxito adaptativo, esto es, confundir al proceso con el resultado. El segundo, es la falta de diferenciación entre lo que sería afrontamiento y conducta adaptativa automática y, por último y no por eso menos importante, es el error de considerar al afrontamiento como estructuras psicológicas desarrolladas por el propio sujeto que, una vez creadas, actúan presuntamente como predisposiciones estables para afrontar de una forma u otra los acontecimientos de la vida. Aunado a lo anterior, el modelo psicoanalítico acumula un error más, referente a la jerarquización, que equipara al afrontamiento con los mecanismos maduros del ego segundo

² El subrayado es de los autores y marca la diferencia principal en la función que se le atribuye al afrontamiento.

de los mecanismos de defensa, etc.), lo cual supone la existencia de estrategias o formas de respuesta inherentemente mejores a otras.

Intentando superar estas limitantes, ponemos en análisis la definición de afrontamiento presentada por Lazarus y Folkman (1984) la cual le define como "aquellos esfuerzos *cognitivos y conductuales* constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo".

En primer lugar, esta definición está orientada hacia el afrontamiento como proceso en lugar de como rasgo, lo cual se refleja en los términos *constantemente cambiantes y demandas específicas y conflictos*, en segundo lugar, esta implica una diferenciación entre afrontamiento y conducta adaptativa automatizada al limitar el afrontamiento a aquellas *demandas* que son *evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo*, en tercer lugar, se supera el problema de confundir el afrontamiento con el resultado obtenido al definirlo como los *esfuerzos para manejar las demandas*, lo cual, permite incluir en el proceso cualquier cosa que el individuo haga o preste independientemente de los resultados que con ello obtenga, y por último, al utilizar la palabra *manejar* se evita equiparar el afrontamiento al dominio. Manejar puede significar minimizar, evitar, tolerar y aceptar las condiciones estresantes, así como, intentar dominar el entorno. Con base a lo antes expuesto, de aquí en adelante afrontamiento al margen de cualquier discusión solo hará referencia a la anterior definición dada por Lazarus y Folkman (1984).

El afrontamiento tiene dos funciones: manipular o alterar el problema con el entorno causante de perturbaciones (afrontamiento dirigido al problema), y regular la respuesta emocional que aparece como consecuencia (afrontamiento dirigido a la emoción). Estos se influyen el uno al otro y ambos pueden potenciarse o interferirse.

El modo de afrontamiento de un individuo está determinado por los recursos de que dispone como la salud y la energía física, las creencias, los compromisos, los recursos para la solución de problemas, las habilidades sociales, el apoyo social y los recursos materiales.

El afrontamiento también es determinado por las coacciones que limitan la utilización de los recursos disponibles, entre los factores coactivos ambientales se encuentran las demandas que compiten por los mismos recursos y las situaciones o eventos que impiden los esfuerzos de afrontamiento. Los condicionantes personales (valores y creencias culturales interiorizadas) que proscriben ciertas formas de conducta, y los déficits psicológicos. Los altos grados de amenaza también pueden evitar que un individuo utilice sus recursos de afrontamiento en forma efectiva.

La dinámica que caracteriza al afrontamiento como proceso no es fruto del azar, los cambios acompañantes son consecuencias de las continuas evaluaciones y reevaluaciones de la cambiante relación individuo-entorno. Las variaciones pueden ser el resultado de los esfuerzos de afrontamiento dirigidos a cambiar el entorno o su traducción interior, modificando el significado del acontecimiento o aumentando su comprensión. También puede haber cambios en el entorno, independientes del individuo y de su actividad para afrontarlo.

1.4.1 Clasificación del afrontamiento

Con base al aspecto de la amenaza que se desea dominar, el afrontamiento puede ser denominado paliativo o instrumental, esto es, dirigido a la emoción o al problema, pese a las derivaciones que se puedan dar de sus nombres, ambos son igualmente importantes y necesarios, estas dos mayores categorías son a su vez eschudidas por Lazarus y Folkman (1984) en 8 clases: Confrontativo, Distanciamiento, Auto-Control, Soporte Social, Responsabilidad, Escape-Evitación, Resolución de Problemas y Reevaluación Positiva.

En resumen, el afrontamiento es un proceso cambiante en el cual el individuo, en determinados momentos, debe contar con estrategias paliativas y en otras situaciones con aquellas que le permiten la resolución de los problemas. Mechanic (cit. en McGrath, 1979), menciona que la función del afrontamiento implica afrontar las demandas tanto sociales como del entorno, así como, crear el grado de motivación necesario para hacer frente a tales demandas, y mantener un estado de equilibrio psicológico.

La forma en que el estudiante afronte la situación dependerá principalmente de los recursos tanto instrumentales como paliativos de que disponga, así como, de las limitaciones que dificulten el uso de tales recursos en el contexto de una interacción determinada. Estos

recursos son: I) Los recursos físicos del individuo, II) Los recursos psicológicos, III) Las aptitudes, IV) Técnicas para la resolución de problemas, y V) Soporte social.

La importancia de la evaluación cognitiva y el afrontamiento radica en que ambos influyen en la adaptación, en tres aspectos fundamentales de la vida: 1) En el trabajo y la vida social, 2) En el de la satisfacción moral o vital y 3) En la salud del individuo (Lazarus y Folkman 1984).

C. ANSIEDAD

Cuando la resultante de la transacción individuo-entorno supone para el individuo consecuencias valoradas como negativas, este muestra trastornos psicológicos y fisiológicos. Los signos psicológicos son dificultad para concentrarse, pensamientos de muerte, preocupación, miedo, dificultad para tomar decisiones, sentimientos de desesperanza, entre otros. Los signos fisiológicos son pérdida de peso, mareo, hipertensión, altos niveles de catecolaminas y corticoesteroides, entre otros.

Los anteriores síntomas son ubicados en varias categorías diagnósticas entre las que se encuentra la *ansiedad*, siendo este último un indicador comúnmente empleado en la medición del *estrés psicológico*.

Hasta el siglo XIX la ansiedad extrema usualmente era confundida con desórdenes cardíacos o respiratorios.

Por esas fechas Sigmund Freud identificó a la ansiedad neurótica como una categoría diagnóstica, planteando que la ansiedad ocurre cuando el "yo" se ve amenazado por los instintos del "ello" y del "superyo", y por la incapacidad de los mecanismos de defensa de controlar dicho conflicto.

Por su parte, los teóricos del aprendizaje vieron la ansiedad de una manera distinta. Algunos consideraron que la ansiedad se aprende cuando los miedos innatos ocurren en contingencia a objetos o eventos previamente neutrales. *En tanto, otros lo atribuyeron a la imitación de conductas y a el desarrollo de patrones particulares de pensamiento.* Los psiquiatras reconocen numerosos cuadros clínicos, en donde la ansiedad es el principal trastorno.

Los estados de ansiedad aguda y cronica han sido reconocidos como predispositores de enfermedades, como hipertension arterial, hiperhidrosis palmar, asma, insomnio, cefalea tensional y migraña, entre otras.

Asimismo, como se menciona (capitulo 2) la ansiedad constituye un factor relevante asociado a problemas de rendimiento academico.

De acuerdo a Spielberger y Diaz Guerrero (1975) *la ansiedad es el estado emocional del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos de tension y aprehension subjetivos conscientemente percibidos*. Esta definicion concuerda con la enunciada en el DSM-IV, que la define como "La anticipacion aprensiva de un dano o desgracia futuro, acompañada de un sentimiento de disforia o de sintomas somaticos de tension. En donde, el objeto de dano puede ser interno o externo" (DSM-IV, 1994).

Los sintomas de la ansiedad se dividen en psicologicos y fisiologicos. Los psicologicos se caracterizan por una intensa molestia mental y por sentimientos de incapacidad para controlar los eventos del entorno. En tanto, los sintomas fisicos incluyen incremento en la tension muscular, hiperhidrosis palmar, molestias abdominales y nauseas, disnea (falta de aliento), taquicardia, hipertension arterial y decremento en la temperatura periferica de la piel.

Los sintomas psicologicos son evaluados por medio de entrevistas e inventarios, siendo el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado uno de los mas empleado en el area de la salud.

La medicion de los sintomas fisiologicos se realiza por medio de instrumentos de medicion, como el baumanómetro, el electromiografo, etc.



CAPITULO IV

LA EDUCACION ES
PROBABLEMENTE LO
MEJOR DEL MUNDO, SI
UNO CONSIGUE
SOBREVIVIR A ELLA.

EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DESDE EL ENFOQUE TRANSACCIONAL DE ESTRÉS

"Es necesario pasar tiempo estudiando para aprender.... pero.... pero pasar tiempo estudiando no garantiza aprender"

Staton Thomas F

Más del 60% de los alumnos que ingresan cada año a la escuela, jamás alcanzan los criterios de promoción fijados por la institución (vease capítulo 2) Las instituciones y en particular los profesores atribuyen estos fracasos principalmente a deficiencias en las habilidades básicas para estudiar, así como a la falta de interés y motivación por parte de los estudiantes

Las siguientes oraciones son representativas de esta visión

- Empiezan el curso con energía e interés, pero poco a poco pierden una y otra, llegan tarde, no cumplen con las tareas, faltan a clases y por fin fracasan o desertan
- Carecen de hábitos y técnicas de estudio adecuados
- No participan activamente en clase
- Actúan como si no les importara aprender
- Cuando se ponen a estudiar algo que requiere esfuerzo prolongado, se sienten fatigados y se les van las ganas de proseguir
- Se afanan, se aplican, pero tienen problemas que jamás acaban de resolver.
- No acuden a consejeros académicos ni a los profesores para que los ayuden, o esperan hasta que es demasiado tarde

Cierto es que este tipo de pautas comportamentales son exhibidas por los estudiantes rezagados, sin embargo, como se ha ido conceptualizando a lo largo del presente trabajo

estos comportamientos no son espontáneos ni resultantes de la acción del ambiente, sino son producto de una compleja transacción entre el estudiante y su entorno

Parafraseando a Royce Adams, cit. en García (1988) "Todo joven debe sostener una lucha constante para no fracasar en sus estudios, no se trata meramente de una lid por conseguir cierto bagaje intelectual, sino la adaptación al inhospito ambiente académico de los cursos y clases. Para muchos es una verdadera prueba de fortaleza"

Este juicio toma cuerpo en presencia de aseveraciones como las siguientes

"Quizá lo intente otra vez. El primer día me pareció interesante, ¿Sabes? Es decir, que realmente me aplique. El profesor habló de como sería la materia y quise estudiarla, en verdad me aplique. Pero fue haciendose mas difícil la clase y me rezague. Me era imposible recordar todo aquello. Falté unos días, me salté un examen, después las cosas fueron de mal en peor, así que lo deje"

"Era buen maestro, sólo que yo tenía la impresión de que todo el mundo en la clase sabía lo que quería el profesor, menos yo. Jamas supe de que hablaban. Me sentía en clase como entre la neblina. Sólo leer todo lo relativo a la materia antes de las pruebas pero me servía de muy poco. Por fin, cuando me dijo que iba a sacar una calificación baja, deje el curso poco antes del examen final"

"Me pasa que no aprendo rapido, y en la universidad todo esta arreglado para que se aprenda rapidamente. No, jamas pregunte nada en clase, pues el maestro se hubiera enterado de que estaba en babia. Hacia el final del curso mi consejero académico me ayudo y apenas logre aprobar. De haber tenido mas tiempo para estudiar habria sacado una mejor calificación" (García, 1988)

Este tipo de situaciones constituyen la historia de mil fracasos que ocurren día a día en todas las escuelas. Si se lee entre líneas, se podrá advertir una serie de pensamientos (*creencias irracionales y de control*), emociones (*sentimientos de "inutilidad"* (helplessness), *inadecuación, etc*) y conductas (*afrontamiento*), que resultan incompatibles con el éxito académico. Esquemmatizando.

Creeencias

- No preguntan sus dudas en clase, porque esto solo revelara que no han entendido nada
- En la escuela se sienten como entre bruma, y no saben que hacer ni como
- Aceptan que la institucion por si misma proporciona los recursos minimos para un optimo aprendizaje

Emociones

- Estan tensos y preocupados
- Carecen de interes y motivacion
- Cuando se ponen a estudiar algo que requiere esfuerzo prolongado, se sienten incapaces y se les van las ganas de proseguir

Conducta - Afrontamiento

- No acuden a consejeros academicos ni a los profesores para que los ayuden, o esperan hasta que es demasiado tarde
- No participan activamente en clase
- Actúan como si no les importara aprender
- Cuando se ponen a estudiar algo que requiere esfuerzo prolongado, se sienten fatigados y se les van las ganas de proseguir

Asi, tenemos que muchos estudiantes que presentan bajo rendimiento academico, se esfuerzan mas en evitar que parientes o amigos se enteren de su situacion academica que en mejorarla, en otros casos, se preocupan mas por ser aceptados por el grupo que cumplir los criterios academicos. En muchos de ellos surge la creencia de que son malos estudiantes (flojos o tontos) y que es solo su responsabilidad el cambiar sus notas, a la aseveracion anterior aunemosle la creencia casi religiosa de que como han fracasado en el pasado, no importa lo que hagan, continuaran fracasando. Tambien mantienen la creencia de que algunas materias, matematicas por ejemplo, solo las aprueban las personas muy inteligentes. Algunos mas piensan que su calificacion no depende de su actuacion sino del criterio del profesor.

El explicar como es que las creencias y los recursos de afrontamiento repercuten sobre el rendimiento académico es reto que investigadores como Fahn (1987), Meichenbaum (1972), Devine (1985), y Rusinol (1993) han decidido aceptar. Y aun cuando son escasos los trabajos y los resultados, lo relevante de estos acercamientos radica en reconocer que el estudiante es un ser cognitivo-afectivo que interactúa con una situación de estudio y evaluación escolar plagada de errores y deficiencias.

Bajo esta línea de investigación se ha encontrado por ejemplo, que cuando la expectativa de éxito es igual a cero, también lo será la tendencia a emprender las tareas () creencia a la que Bandura (cit. en Lazarus y Folkman, 1984) clasifica en expectativa de eficacia-resultado. Coleman y sus colaboradores (1966) (cit. en Lavín, 1984) comprobaron que la sensación de que uno puede controlar su propio porvenir está altamente correlacionado con el rendimiento escolar, creencia a la que Rotter, 1966 (cit. en Lazarus y Folkman, 1984) denominó Locus de Control. Romero en 1977 (cit. en Lavín, 1984) en un estudio demostró que el bajo rendimiento no se debe ni a la inteligencia ni al nivel socioeconómico, sino a una variable motivacional (locus de control), los resultados obtenidos fueron que la orientación interna está asociada al éxito académico, mientras que la orientación externa se encuentra claramente ligada al fracaso académico, hallazgo que concuerda con lo reportado por Gold, 1968, Eisenman y Platt 1968, Hille, 1970 y Warehime, 1972 (cit. en Lavín, 1984).

Fahn (1987) estableció la interacción de las formas de afrontamiento, la autoestima y la percepción de estrés (frecuencia e intensidad) con el rendimiento académico, existiendo una correlación negativa entre las formas de afrontamiento paliativas y la baja autoestima con el rendimiento académico. Además, se encontró que el *locus de control*, las *creencias* y los *recursos de ansiedad* eran predictores significativos del estrés ante los exámenes académicos.

Meichenbaum (1972) encontró que las personas que sufren una alta ansiedad ante los exámenes, en el momento en que van a ser evaluados, se pasan la mayor parte del tiempo preocupados acerca de la evaluación, así como del buen rendimiento que se suponga tenían los demás, presentando también preocupación por los sentimientos de inadecuación.

anticipación de castigo, pérdida de status y de estima (creencias irracionales y/o pensamientos automáticos), así como la aparición de reacciones somáticas.

El aceptar que la *evaluación cognitiva* (las creencias) y *los estilos de afrontamiento* (pautas de comportamiento) juegan un papel central en el rendimiento académico resulta viable a estas alturas.

Para ejemplificar la transacción entre las características de la situación académica y las del estudiante, se plantea la siguiente situación:

Un grupo de estudiantes es notificado de que la próxima evaluación académica tendrá lugar la semana entrante. Y que ésta, además de evaluar el bimestre servirá para seleccionar a los estudiantes que representarán a la escuela en la maratón académica, próxima a realizarse en Cancun.

Realizando una disección de los elementos involucrados acorde a lo expuesto por Gilly (1978) se obtienen tres entidades: por un lado, las características de la situación escolar, las características de medio familiar y las características del estudiante.

Características de la situación escolar

Los periodos de examen son eventos socialmente reconocidos como estresantes. Por tal motivo, esta situación se presenta ante el estudiante como potencialmente estresante por las siguientes características:

- * **Inminencia:** Que va a ocurrir, y no se puede evitar.
- * **Novedad:** Experiencias previas del sujeto ante los exámenes.

Características del medio familiar

Asimismo, el estudiante se desenvuelve en un ambiente social-familiar que presenta características tales como (ver ilustración 5)

- * Nivel económico
- * Lugar de residencia
- + Nivel de escolaridad de los padres y hermanos
- * Clima familiar

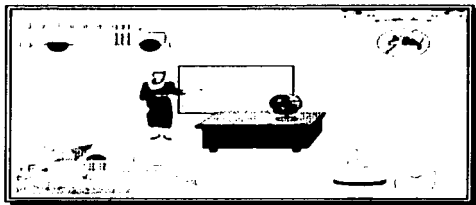


Ilustración 5. La ilustración muestra algunas de las características del Ambiente Social-Familiar en que se encuentra inmerso el estudiante

Por otro lado, se encuentran las características del sujeto como son (ver ilustración 6)

- * Carga genética hereditaria
- * Nivel de nutrición
- + Habilidades
- * Intereses
- * Actitudes
- * Compromisos
- + Aptitudes
- * Valores



Ilustración 6. Representa la dinámica de las características psicológicas del estudiante

Es decir, una amalgama de características innatas y adquiridas que forman parte de sus recursos de afrontamiento e intervienen en el proceso de evaluación cognitiva

Así, el estudiante presentará ciertos esquemas comportamentales resultantes de la evaluación cognitiva y sus recursos de afrontamiento

De esta manera, al ser notificado el estudiante de la próxima evaluación académica, se pondrá en marcha en el el proceso denominado *evaluación cognitiva*, el cual determinará la relevancia del evento, así como las acciones a tomar ante el

Por ejemplo

Ricardo "X", estudiante ejemplar e hijo modelo, se encuentra sumamente angustiado por este examen, por lo que pasa horas extra preparándose para el examen. Ha decidido que debe ser el mejor y que además, el debe representar a la escuela para probarlo

Juan "Y", es un estudiante que apenas va aprobando las materias y malgasta su tiempo bromeando con su grupo de compañeros. Se encuentra sumamente entusiasmado por la oportunidad de irse a Cancun, por lo que ha incitado a sus compañeros para formar un grupo de estudio y acudir con un asesor particular

Fernando "Z", es un estudiante regular y en algunas ocasiones su nombre ha aparecido en el cuadro de honor, motivo por el cual, sus padres se sienten muy orgullosos. Y las vacaciones pasadas se fueron a celebrar este y otros logros familiares a Cancun. Escucho con mucha atención la propuesta y le pareció una magnífica oportunidad para probar sus conocimientos con estudiantes de otras partes de la república y en un lugar que le pareció tan hermoso. ¡No puede creer su suerte!

Acorde a estos ejemplos, tenemos un evento común pero que es evaluado de manera distinta por cada estudiante

La ansiedad de Ricardo "X", se puede explicar por la presencia de creencias irracionales representadas por los "debo" y "tengo", estado emocional que ha alterado su manera habitual de respuesta ante un examen. Acorde a los estudios cit en el capítulo 2, es factible suponer que Ricardo "X" puede presentar desde una ejecución por debajo a la que normalmente realiza hasta la aparición de reacciones somáticas que le obliguen a permanecer en casa

En este caso, el evento fue evaluado como amenazante evaluación que interfirió en la elección de las estrategias de afrontamiento

Por otra parte, los recursos de afrontamiento con que cuenta Juan "Y" como soporte social, solución de problemas y reevaluación positiva, influyeron sobre la evaluación cognitiva permitiendo que el evento fuese percibido como susceptible de ser superado. Por lo que, Juan "Y" evalúa el evento como desafiante lo que motiva y facilita la elección de pautas comportamentales encaminadas a la solución del problema

Por último, Fernando "Z" evalúa el evento como benigno positivo, lo que significa que el resultado que se prevé (cualquiera que este sea) tendrá consecuencias gratas para él

El pensamiento racional aunado a sus recursos de afrontamiento le permiten un balance emocional que le facilita enfrentar el evento satisfactoriamente, esto es, que diseñara un programa de estudio acorde a su estilo de estudio, sin presionarse en aprender lo de un bimestre en una semana como en el caso de Juan "Y", ni se angustiara por no realizar un examen perfecto como en el caso de Ricardo "X"

Antes de proseguir es necesario recalcar que los anteriores son solo ejemplos y que el proceso es mucho más amplio y complejo

Para resumir el Modelo Mediacional del Estrés plantea esquemáticamente lo siguiente:

1. El estudiante se encuentra inmerso en una relación homeostática dinámica con el y con su entorno (ambiente social-familiar)
2. Este equilibrio se ve alterado por la irrupción de un evento (examen) que plantea demandas específicas al estudiante
3. El estudiante evalúa estas demandas y responde a ellas en función a la evaluación cognitiva que realice de esta y de los recursos de afrontamiento con que cuente para hacerle frente
4. Las consecuencias (rendimiento académico y ansiedad) es la resultante de la transacción individuo entorno (ver ilustración 7)

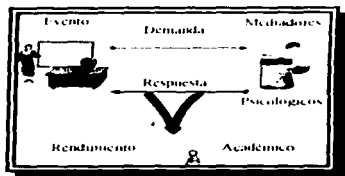


Ilustración 7. Muestra el Proceso de Estrés

Con lo anterior, se da soporte a la idea de que

- La transacción individuo entorno, es la que determinará tanto el carácter estresante de la situación como sus consecuencias,
- La evaluación que realiza el sujeto sobre la situación y sobre sus recursos de afrontamiento, es la que dicta la forma de actuar ante la situación, y
- Los pensamientos catastróficos y las emociones generadas por estos dificultan o incluso impiden a los estudiantes concentrarse en la tarea, así como la adecuada asimilación y recuperación de la información

Las ideas anteriores constituyen el eje central del presente trabajo, de ellas se desprendieron las siguientes metas

A. OBJETIVOS

La presente investigación tiene por objetivos los siguientes:

- a) Evaluar la influencia de los moderadores cognitivos (Locus de Control, Creencias Irracionales y Afrontamiento) la ansiedad y el nivel educativo sobre el rendimiento académico
- b) Evaluar la influencia de los moderadores cognitivos (Locus de Control, Creencias Irracionales y Afrontamiento) sobre la ansiedad
- c) Evaluar la influencia del nivel educativo sobre los moderadores cognitivos (Locus de Control, Creencias Irracionales y Afrontamiento) y la ansiedad

TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación que se realizó es Aplicada, se clasifica como ex post facto y corresponde a los estudios de campo (Kerlinger, 1986)

LAS LEYES CIENTÍFICAS
UNIFORMEMENTE CIRCULAN Y
COMPLETAMENTE UNIVERSALES
SÓLO PUEDEN REALIZARSE EN LAS
CONDICIONES CUIDADOSAMENTE
VIGILADAS DEL LABORATORIO, Y
FUERA DE ÉSTE NUNCA SE
ENCUENTRAN. NORMAN CAMPBELL



CAPITULO V

MÉTODO

A. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Investigaciones previas se han abocado a esclarecer los factores etiológicos del bajo rendimiento académico (Arias, 1983; Bazan, 1987; García, 1988; Manrique, 1986; Lavín, 1984; Morales, 1985; Canales, 1991; Devine, 1985; Kohn, 1986; Fals, 1987; Meichenbaum, 1972; Mouly, 1978; Tapia, 1994), entre los factores etiológicos se ha identificado al estrés psicológico como uno de los más nocivos (Alpert, 1960; Canales, 1991; Devine, 1985; Fash, 1987). Estudios previos han establecido que las situaciones de evaluación académica son percibidas por los estudiantes como altamente estresantes (Fash, 1987; Kohn, 1986; Mouly, 1987). Se ha establecido una estrecha correlación entre las variables psicológicas (evaluación cognitiva y estilos de afrontamiento) y el nivel de ansiedad que experimentan los estudiantes en periodos de evaluación académica (Fash, 1987; Lavín, 1984; Licca, 1979; Morales, 1985; Tapia, 1994). Sin embargo, ha habido pocos estudios encaminados a establecer la relación existente entre la evaluación cognitiva, los estilos de afrontamiento y el nivel de ansiedad que experimentan los estudiantes en periodos de evaluación académica sobre su rendimiento académico.

De donde, se desprenden las siguientes preguntas de investigación:

- I ¿Cómo influyen los moderadores cognitivos (Locus de Control, Creencias Irracionales y Afrontamiento) del estudiante en periodos de evaluación académica sobre su rendimiento académico?
- II ¿Cómo influye la ansiedad que experimenta el estudiante en periodos de evaluación académica sobre su rendimiento académico?
- III ¿Cómo influye el nivel educativo sobre el rendimiento académico del estudiante?
- IV ¿Cómo influyen los moderadores cognitivos (Locus de Control, Creencias Irracionales y Afrontamiento) del estudiante en periodos de evaluación académica sobre la ansiedad que experimenta?
- V ¿Esta relacionado el nivel educativo con los moderadores cognitivos (Locus de Control, Creencias Irracionales y Afrontamiento) del estudiante?
- VI ¿Esta relacionado el nivel educativo con la ansiedad que experimenta el estudiante?

B. VARIABLES

Variables Independientes:

Las variables que se manejaron en esta investigación fueron de tipo atributivas debido a que ya existían en los estudiantes que fueron estudiados y a que solamente fueron medidas y no manipuladas (Kerlinger, 1986)

1. Evaluación Cognitiva Proceso de interpretación y evaluación subjetiva de un acontecimiento en función de las consecuencias del evento presentes y futuras así como de los recursos para enfrentarlo (Lazarus y Folkman, 1984) Medida por

- **Ideas Irracionales** Las ideas o creencias irracionales (Ellis, 1980) son configuraciones cognitivas preexistentes formadas individualmente o compartidas culturalmente, que determinan la realidad de como son las cosas en el entorno y modelan el entendimiento de su significado (Wrubel, en Lazarus y Folkman, 1984) Puntuación obtenida en cada escala del inventario de Ideas Irracionales (IBI)

- **Locus de Control** La creencia sobre control refiere al hecho de que las personas confían en su poder de dominio sobre el entorno o, por el contrario, temen ser dañados en un mundo concebido como peligroso u hostil sin que ellos puedan hacer algo al respecto (Lazarus y Folkman, 1984) Puntuación obtenida en cada escala del inventario de Locus de Control

2. Afrontamiento Aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo (Lazarus y Folkman, 1984) Porcentaje relativo obtenido en cada escala del inventario de modos de afrontamiento

3. Ansiedad. Estado emocional del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos de tensión y aprehensión subjetivos conscientemente percibidos (Spielberger y Díaz-Guerrero, 1975). Puntuación obtenida en cada escala del Inventario de Ansiedad: Rasgo-Estado.

4. Nivel educativo: Nivel educativo en que se encuentran inscritos los estudiantes (secundaria, bachillerato o licenciatura)

Variable Dependiente:

Rendimiento Académico Promedio obtenido por estudiante durante el periodo de evaluación académica (dos semanas) en que se corrió el estudio. Se obtuvo promediando las calificaciones de todas las asignaturas del último periodo de evaluación académica

C. HIPOTESIS

I. Los Moderadores Cognitivos influyen de manera diferenciada sobre el Rendimiento Académico.

- 1 Si se *incrementan* las Creencias Irracionales entonces *decrementará* el rendimiento académico
- 2 Si se *incrementa* el Estilo Confrontativo entonces *incrementará* el rendimiento académico
- 3 Si se *incrementa* el estilo de Distanciamiento entonces *decrementará* el rendimiento académico
- 4 Si se *incrementa* el estilo de Auto-Control entonces *incrementará* el rendimiento académico
- 5 Si se *incrementa* el estilo de Soporte Social entonces *incrementará* el rendimiento académico
- 6 Si se *incrementa* el estilo de Responsabilidad entonces *incrementará* el rendimiento académico
- 7 Si se *incrementa* el estilo de Escape-Evitación entonces *decrementará* el rendimiento académico
- 8 Si se *incrementa* estilo de Solución de Problemas entonces *incrementará* el rendimiento académico
- 9 Si se *incrementa* el estilo de Reevaluación Positiva entonces *incrementará* el rendimiento académico
- 10 Si se *incrementa* el locus de control interno entonces *incrementará* el rendimiento académico
- 11 Si se *incrementa* el locus de control externo entonces *decrementará* el rendimiento académico

II. Si se *incrementa* la ansiedad entonces *decrementará* el rendimiento académico.

12. Si se *incrementa* la ansiedad estado entonces *decrementará* el rendimiento académico
13. Si se *incrementa* la ansiedad rasgo entonces *decrementará* el rendimiento académico

III. A mayor nivel educativo se presentará mayor rendimiento académico

IV. Los moderadores cognitivos influyen de manera diferenciada sobre la ansiedad que experimenta el estudiante.

14. Si se *incrementan* las creencias irracionales entonces *incrementara* la ansiedad estado
15. Si se *incrementan* las creencias irracionales entonces *incrementara* la ansiedad rasgo
16. Si se *incrementa* el estilo Confrontativo entonces *decrementara* la ansiedad estado
17. Si se *incrementa* el estilo de Distanciamiento entonces *decrementara* la ansiedad estado
18. Si se *incrementa* el estilo de Auto-Control entonces *decrementara* la ansiedad estado
19. Si se *incrementa* el estilo de Soporte Social entonces *decrementara* la ansiedad estado
20. Si se *incrementa* el estilo de Responsabilidad entonces *decrementara* la ansiedad estado
21. Si se *incrementa* el estilo de Escape-Evitacion entonces *decrementara* ansiedad estado
22. Si se *incrementa* el estilo de Solucion de Problemas entonces *decrementara* la ansiedad estado
23. Si se *incrementa* el estilo de Reevaluacion Positiva entonces *decrementara* la ansiedad estado
24. Si se *incrementa* el estilo Confrontativo entonces *decrementara* la ansiedad rasgo
25. Si se *incrementa* el estilo de Distanciamiento entonces *decrementara* la ansiedad rasgo
26. Si se *incrementa* el estilo de Auto-Control entonces *decrementara* la ansiedad rasgo
27. Si se *incrementa* el estilo de Soporte Social entonces *decrementara* la ansiedad rasgo
28. Si se *incrementa* el estilo de Responsabilidad entonces *decrementara* la ansiedad rasgo
29. Si se *incrementa* el estilo de Escape-Evitacion entonces *decrementara* ansiedad rasgo
30. Si se *incrementa* el estilo de Solucion de Problemas entonces *decrementara* la ansiedad rasgo
31. Si se *incrementa* el estilo de Reevaluacion Positiva entonces *decrementara* la ansiedad rasgo
32. Si se *incrementa* el Locus de Control Interno entonces *decrementara* la ansiedad estado

33. Si se *incrementa* el Locus de Control Externo entonces *incrementará* ansiedad estado
34. Si se *incrementa* el Locus de Control Interno entonces *decrementará* la ansiedad rasgo
35. Si se *incrementa* el Locus de Control Externo entonces *incrementará* la ansiedad rasgo

V El nivel educativo esta relacionado con los moderadores cognitivos del estudiante.

VI El nivel educativo esta relacionado con la ansiedad que experimenta el estudiante.

D. SUJETOS

Se trabajó con una muestra de 329 estudiantes, 103 estudiantes cursaban el 3° de secundaria, 57 estudiantes el 6° semestre de Bachillerato y 169 estudiantes cursaban el 4° semestre de Licenciatura de la carrera de Psicología, la selección de la muestra se realizó a través de un muestreo no probabilístico intencional (Kerlinger,1986). Los criterios de inclusión fueron los siguientes

- Estudiantes que al momento del estudio se encontraran cursando el nivel de secundaria, bachillerato o Licenciatura
- Se encontrasen en periodo de evaluación académica
- Dispusieran de por lo menos de 60 minutos para contestar el cuaderno "DER-Zaragoza I"
- Que hubieran presentado, por lo menos un examen antes de contestar el cuaderno "DER-Zaragoza I", y que el proximo examen a presentar despues de responder el cuaderno "DER-Zaragoza I fuese al dia siguiente

E. INSTRUMENTOS

Integración del cuaderno de aplicación "Detección de Estudiantes de Riesgo" (DER-Zaragoza I).

- a) Se seleccionó un instrumento por cada variable (exceptuando rendimiento académico y nivel educativo).
- b) La selección de los instrumentos se realizó bajo los siguientes criterios: 1) Que midieran creencias irracionales, locus de control, estilos de afrontamiento o ansiedad; 2) Que sean cuestionarios cerrados; 3) Que hubieran sido empleados en investigaciones previas; y 4) La disponibilidad del instrumento.

Cuaderno de aplicación DER-Zaragoza I, compuesto por los siguientes instrumentos (ver anexo 1)

- **Inventario de Ideas Irracionales (Jones, 1968) (IIT)** Consta de 100 ítems que representan las creencias que tienen las personas de cómo deben ser las cosas. El sujeto contesta cada reactivo en función de si está de acuerdo o en desacuerdo con lo enunciado. Cada ítem es contestado de acuerdo a una escala que indica el grado de acuerdo de lo enunciado con las creencias del sujeto, en donde 1 es "completamente en desacuerdo", 2 "moderadamente en desacuerdo", 3 "ni acuerdo ni desacuerdo", 4 "moderadamente de acuerdo", y 5 "totalmente de acuerdo". Posteriormente se obtiene la sumatoria de la calificación de los ítems correspondientes a cada tipo de creencia irracional. Este inventario agrupa las creencias irracionales en 10 tipos: 1) Deben amarme, 2) Debo ser el mejor, 3) Deben ser castigados, 4) Las cosas deben ser o no, 5) La felicidad humana depende del exterior, 6) Preocupación excesiva por los problemas, 7) Es más fácil evitar responsabilidades, 8) Pensamiento mágico, 9) Determinación del pasado, y 10) Solución perfecta (Goodman, 1978).
- **Inventario de Locus de Control** Consta de 21 ítems que representan las creencias de dominio que tienen las personas. El sujeto contesta cada reactivo en función de si está de acuerdo o en desacuerdo con lo enunciado donde A es "acuerdo" y D "desacuerdo". Posteriormente se obtiene la sumatoria de la calificación de los ítems correspondientes a

cada tipo de creencia de control. Este inventario agrupa las creencias de dominio de los sujetos, clasificandolas como internas, cuando el sujeto cree tener dominio sobre la situación, y externas cuando el sujeto atribuye a la situación la característica de incontrolable por el (Wallston, 1981).

- **Inventario de Estilos de Afrontamiento.** Consta de 67 reactivos que describen las estrategias que la persona emplea para enfrentar una situación determinada. El sujeto contesta cada reactivo en función de un evento evaluado como estresante que haya vivido. Cada reactivo es contestado de acuerdo a una escala numérica que indica la frecuencia con la que emplea dicha estrategia. Los valores van del 0 al 3 en donde 0 es "no", 1 "en alguna medida", 2 "generalmente", y 3 "siempre". Posteriormente se obtiene la sumatoria de la calificación de los ítems correspondientes a cada estilo de afrontamiento con la cual se determina el promedio de cada estilo que corresponde al puntaje bruto. Este es dividido entre el número de ítems que corresponde al promedio y finalmente se divide el promedio de cada tipo de afrontamiento entre la suma total de los promedios y se multiplica por cien que corresponde al puntaje relativo. Este inventario está compuesto por 8 estilos: 1) Confrontativo, 2) Distanciamiento, 3) Auto-Control, 4) Soporte Social, 5) Responsabilidad, 6) Escape-Evitación, 7) Resolución de Problemas, y 8) Reevaluación Positiva (Lazarus y Folkman, 1988).
- **Inventario de Ansiedad-Rasgo-Estado (IDARE).** Consta de 40 reactivos que representan algunas expresiones que los sujetos emplean para describir sus sentimientos. Los reactivos del 1 al 20 se contestan en función de si los enunciados describen como se siente al momento de la aplicación, en donde 1 corresponde a "no en lo absoluto", 2 "un poco", 3 "bastante" y 4 "mucho", y los reactivos del 21 al 40 son contestados en función de si los enunciados describen como se siente usualmente, en donde 1 es "casi nunca", 2 "algunas veces", 3 "frecuentemente", y 4 "casi siempre". Este inventario mide la ansiedad que experimenta un sujeto en dos categorías: 1) Rasgo, se refiere a las diferencias individuales, relativamente estables, en la propensión a la ansiedad, 2) Estado, es la condición o estado emocional transitorio del organismo humano (Spielberger y Diaz-Guerrero, 1975).

F. DISEÑO

Se empleó un diseño de *correlacion y causacion* con un solo grupo. Este diseño se emplea para establecer la relacion de una matriz independiente sobre una matriz dependiente.

Este diseño implica la comparacion de dos unidades naturales que difieren en la presencia y ausencia de "X", así como tambien de muchos otros atributos. Cada uno de estos atributos podria crear diferencias en "Y", y por lo tanto cada uno ofrece una hipotesis aceptable, opuesta a la de que "X" ha producido un efecto en "Y", por esta razon en la medida en que las situaciones naturales varien entre si en sus demas atributos y "X" produzca una correlacion elevada, estos atributos se tomara menos aceptables como hipotesis rivales. Por lo que, este diseño correlacional relativamente poco costoso ofrece una buena alternativa para la revision preliminar de hipotesis (Katz, Maccoby y Morse 1951, en Campbell, 1970).

G. ESCENARIO

La aplicacion del cuaderno "DER-Zaragoza I" se llevo a cabo dentro de las aulas, mismas que contaban con escritorio, pupitres, pizarrones, iluminacion natural y electrica.

II. PROCEDIMIENTO

La investigación se llevó a cabo en seis fases que se encuentran resumidas en la tabla 3

Tabla 3 Se muestran las fases en que se llevó a cabo la investigación

FASE		
I	Elaboración del material	Elaboración del Cuaderno de aplicación DER-Zaragoza I de las plantillas de calificación y de las hojas de vaciado de datos
II	Confiables del piloto	• Se obtuvo la confiabilidad del Cuaderno de aplicación DER-Zaragoza I • Piloteo del Cuaderno de aplicación DER-Zaragoza I
III	Contacto con la institución	Se obtuvieron los permisos correspondientes para cubrir la investigación
IV	Aplicación del Cuaderno DER-Zaragoza I	Se realizó en grupos de 40 a 50 alumnos en un lapso de entre 35 y 40 minutos
V	Calificación y captación de datos	
VI	Tratamiento de datos	• Se obtuvieron los índices de correlación de las variables independientes con el rendimiento académico • Se estableció la influencia de las variables psicológicas aisladas y combinadas con el nivel educativo sobre el rendimiento académico • Conformación de matrices de 16 celdas integradas por las escalas cuyas correlaciones fueron más altas • Se obtuvieron los índices de correlación de las variables psicológicas con la ansiedad • Se obtuvieron los índices de correlación de las combinaciones de las variables psicológicas con la ansiedad • Se obtuvieron los índices de correlación del nivel educativo con las variables psicológicas

FASE I

Elaboración de material.

Se elaboró el cuaderno de aplicación DER-Zaragoza I, se diseñaron las plantillas de calificación y las hojas de vaciado de datos (ver anexo 1).

- Se integraron los siguientes instrumentos en el cuaderno de aplicación: Inventario de Ideas Irracionales, Locus de Control, Inventario de Estilos de Afrontamiento e Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado
- Se elaboró la plantilla de calificación para el cuaderno
- Se elaboraron las hojas de vaciado de datos

FASE II

Confiabilidad y pilotaje del cuaderno de aplicación DER-Zaragoza I.

Se obtuvo la confiabilidad del cuaderno de aplicación DER-Zaragoza I y se establecieron los tiempos de ejecución.

1.- Se obtuvo la confiabilidad del cuaderno DER-Zaragoza I mediante:

- La aplicación de los instrumentos en su formato original (Inventario de Ideas Irracionales, Inventario de Locus de Control, Inventario de Estilos de Afrontamiento e Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado), y la aplicación de los instrumentos integrados en el cuaderno DER-Zaragoza I. La aplicación se realizó en una muestra accidental conformada por 15 estudiantes.
- Se realizó una diferencia de medias. (Estos sujetos son independientes a la muestra, por lo que sus resultados no se incluyen en el análisis estadístico final).

2 - Se pilotó el cuaderno DER-Zaragoza I en una muestra accidental conformada por 30 estudiantes. Estos sujetos son independientes a la muestra, por lo que sus resultados no se incluyen en el análisis estadístico.

FASE III

Se estableció contacto con las instituciones correspondientes, a fin de obtener la autorización para la aplicación del cuaderno DER-Zaragoza I en el último periodo de evaluación académica, así como la obtención de los promedios de calificación correspondientes

FASE IV

Aplicación del cuaderno DER-Zaragoza I.

- Se realizó en el último periodo de exámenes comprendido en un lapso de dos semanas
- Se repartieron los cuadernos DER-Zaragoza I al grupo en turno (conformado por un promedio de 45 estudiantes), pidiéndole a los alumnos que no lo abrieran y que por

favor leyeron las instrucciones que se presentaban en la portada del cuaderno, y que esperasen a recibir instrucciones.

- Se procedió a realizar una demostración de la estructura del cuaderno y se dio un solo ejemplo de como debía ser contestado.
- Se pidió que se conteste lo más rápido posible y se enfatizó el hecho de que no había respuestas buenas o malas, adecuadas o inadecuadas, recordándoles que eran "**sus opiniones personales las que interesan**", y que los resultados eran estrictamente confidenciales. Acto seguido, se pidió que comenzaran a contestar sin detenerse, y si tenían alguna duda levantasen la mano para que el aplicador se la aclarara. El cuaderno de aplicación fue contestado en un lapso comprendido entre 45 y 50 minutos.

FASE V

Calificación y captura de datos

- Se calificó el cuaderno acorde a los criterios establecidos por cada instrumento.
- Se realizó la captura de datos en una hoja de cálculo (Excel 7.0).

FASE VI

Tratamiento de datos

El análisis de datos se realizó a través del programa de cómputo Excel 7.0. Con una confiabilidad de $\alpha = 0.5$. El análisis se llevó a cabo en 6 etapas.

En la primera etapa se obtuvo 1) el índice de correlación lineal entre el nivel educativo y el rendimiento académico, y 2) se obtuvo el índice de correlación lineal y múltiple entre las VI (creencias irracionales, locus de control, de afrontamiento y ansiedad) y el rendimiento académico.

Para ello, se realizó una prueba de correlación lineal entre el nivel educativo y el rendimiento académico, seguida de una serie de pruebas de correlación lineal entre cada escala de los diferentes instrumentos contra el rendimiento académico y, finalmente se realizaron pruebas de correlación múltiple entre cada uno de los instrumentos contra el rendimiento académico.

En la segunda etapa se obtuvieron 1) los índices de correlación múltiple de las variables afrontamiento, locus de control, creencias irracionales y ansiedad aisladas y combinadas con la variable nivel educativo contra rendimiento académico, y 2) se prosiguió a realizar una prueba de diferencia de medias entre el índice de correlación múltiple de las variables afrontamiento, locus de control, creencias irracionales y ansiedad aisladas y combinadas con la variable nivel educativo

En la tercera etapa se obtuvieron los índices de correlación múltiple resultantes de la acción conjunta de las variables afrontamiento, locus de control, creencias irracionales y ansiedad sobre el rendimiento académico

Para ello, se agruparon los índices de correlación lineal más altos en matrices de hasta 16 columnas, en donde cada columna correspondió a una escala

En la cuarta etapa se obtuvo el índice de correlación lineal y múltiple entre las variables afrontamiento, locus de control, creencias irracionales y la ansiedad rasgo y estado

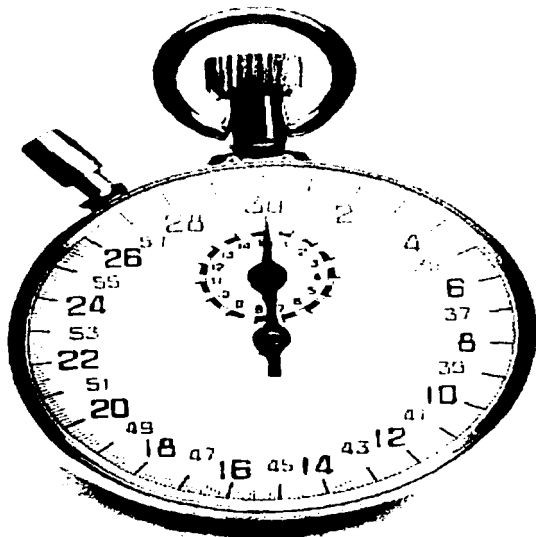
Para ello, se realizó una serie de pruebas de correlación lineal entre cada escala de los diferentes instrumentos contra ansiedad rasgo y posteriormente contra ansiedad estado, finalmente, se realizaron pruebas de correlación múltiple entre cada uno de los instrumentos contra ansiedad rasgo y posteriormente contra ansiedad estado

En la quinta etapa se obtuvieron los índices de correlación múltiple resultantes de la acción conjunta de las variables afrontamiento, locus de control y creencias irracionales sobre la ansiedad rasgo y estado

Para ello, se agruparon las VI Afrontamiento-Locus de Control e IBI- Locus de Control contra ansiedad rasgo y estado

En la sexta etapa se obtuvo el índice de correlación múltiple entre el nivel educativo y las variables afrontamiento, locus de control, creencias irracionales y ansiedad

Para ello, se realizaron pruebas de correlación múltiple entre cada una de las variables afrontamiento, locus de control, creencias irracionales y ansiedad contra el nivel educativo



CAPITULO VI

LOS JOVENES, POR NATURALEZA, JAMÁS SON PRUDENTES Y POR ELO INTENTAN LO IMPOSIBLE... Y LO LOGRAN.
GENERACIÓN TRAS GENERACIÓN.

PEARL RUCK

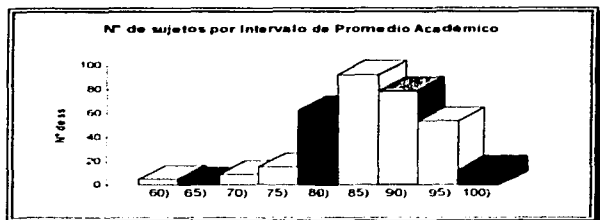
RESULTADOS

A. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra con la que se trabajó se conformó por estudiantes que se encontraban cursando secundaria, bachillerato o licenciatura. La representación porcentual de cada nivel se muestra en el gráfico 1.



Gráfico 1. Muestra el porcentaje de sujetos que componen la muestra por Nivel Educativo



Grafica 2 Muestra la frecuencia de sujetos por intervalo de Rendimiento Académico (promedio de calificaciones), en donde se observa que la mayoría de sujetos presenta un Rendimiento Académico comprendido en el intervalo 81-85) puntos porcentuales, en tanto, el menor lo comprende el intervalo 61-65) puntos porcentuales, además, se observa que la mayoría de la población muestra un Rendimiento Académico superior a 75 puntos porcentuales

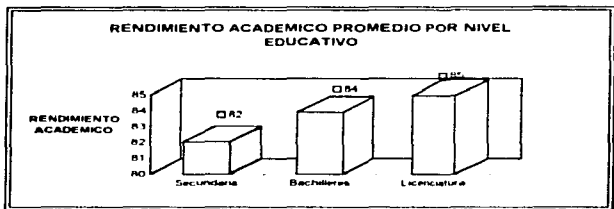


Grafico 3 Muestra el Rendimiento Académico promedio por Nivel Educativo, en donde se observa una tendencia positiva entre Nivel Educativo y Rendimiento Académico

El promedio de Rendimiento Académico para la muestra se ubico en 84 puntos porcentuales

B. ANALISIS ESTADISTICO

B.1 Descripción de los Estadísticos de Correlación y Regresión.

El Coeficiente de correlacion producto o momento r de Pearson, r , es un indice adimensional acotado entre -1 y 1 que refleja el grado de dependencia lineal entre dos conjuntos de datos.

- R El coeficiente de correlacion multiple es un indice multidimensional acotado entre -1 y 1 que refleja el grado de dependencia entre dos conjuntos de datos.
- R^2 El coeficiente de determinacion se puede interpretar como la proporción de la varianza de "y", que puede atribuirse a la varianza de "X". Si es 1 , existe una correlacion perfecta. Por otra parte, si el coeficiente de determinacion es 0 , la ecuacion de regresion no es útil para predecir un valor "y".

B.2 Interpretación de los Estadísticos

- Interpretación del coeficiente R

$R = 0.90$	Correlacion sumamente elevada
$R = 0.70 - 0.90$	Correlacion elevada
$R = 0.40 - 0.69$	Correlacion moderada
$R = 0.20 0 - 39$	Correlacion baja
$R = 0.20$	Correlacion ligera

Un coeficiente $R +$ tiene el mismo valor que uno $R -$, el signo solo proporciona información sobre el sentido de la relacion que puede ser positiva o negativa (Guilford, 1956; Downie, 1970).

F La estadística F o el valor F observado se utiliza para determinar si la relacion observada entre las variables dependientes e independientes ocurre aleatoriamente. Existe relacion entre las variables si la estadística F observada es mayor que el valor critico F .

α .05 Llamamos Alfa a la probabilidad de llegar a la conclusion erronea de que existe cierta relacion.

C. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se realizaron una serie de pruebas de correlacion lineal para establecer la relacion del Nivel Educativo y cada VI (creencias irracionales, locus de control, afrontamiento) sobre la VD (rendimiento academico), posteriormente se procedio a ejecutar una serie de pruebas de regresion entre las VI cuyas correlaciones resultaron mas significativas, la confiabilidad se obtuvo mediante el estadistico F

El indice de confiabilidad para todos los estadisticos es de $\alpha = 0.05$

Este analisis se llevo a cabo en seis etapas mismas que se describieron en el apartado de tratamiento de datos

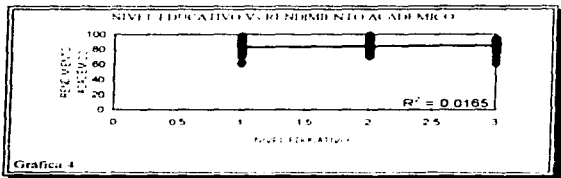
Etapas

1) Para determinar si el Nivel Educativo influye sobre el Rendimiento Académico de la muestra, se realizó una prueba de correlación lineal

La tabla 1, muestra la correlación entre Nivel Educativo y Rendimiento Académico, obteniéndose una ($r = 0.13$)

Tabla 1. Correlación lineal entre Nivel Educativo y Rendimiento Académico

Nivel Educativo	Rendimiento Académico	$(F^2, F^1 \geq 0)$	$\alpha = 0.05$	F^2	F^1
r	0.1283			5.4776	0.01198
r^2	0.0164				



La gráfica 4, muestra una correlación positiva ($r = 0.13$) entre el nivel educativo y el rendimiento académico. El nivel secundaria se representa con "1", bachillerato "2" y licenciatura "3". Los resultados encontrados confirman la hipótesis III que establece una relación positiva entre nivel educativo y rendimiento académico.

2) Para establecer la relación entre Ansiedad y Rendimiento Académico, se realizaron las siguientes pruebas de correlación lineal

En la tabla 2, se muestran los coeficientes de correlación y determinación lineal de Ansiedad Estado y Rasgo sobre Rendimiento Académico, obteniéndose una ($r = -0.18$) para Estado y ($r = -0.19$) para Rasgo

RESULTADOS

Tabla 2 Correlacion Lineal entre Ansiedad sobre Rendimiento Academico

RA	A. ESTADO	A. RASGO
r	-0,852	-0,933
r ²	0,724	0,871

Los resultados observados apoyan la hipotesis 12, que postula una relacion negativa entre Ansiedad Estado y Rendimiento Academico

Los resultados observados apoyan la hipotesis 13, que postula una relacion negativa entre Ansiedad Rasgo y Rendimiento Academico

En la tabla 2 1, se muestran los coeficientes de correlacion y determinacion multiple de la Ansiedad Estado-Rasgo sobre el Rendimiento Academico, con una correlacion multiple de (R= 21)

Tabla 2 1 Regresion entre Ansiedad Rasgo-Estado sobre Rendimiento Academico

RA	R	R ²	(F ² : F ¹ => A)	α	0,05	F ²	F ¹
ANSIEDAD	2145	0460				7,865	0004

3) Para establecer la relacion entre las escalas del Inventario de Ideas Irracionales (IBI) y Rendimiento Academico, se realizaron las siguientes pruebas de correlacion lineal

En la tabla 3, se muestran los coeficientes de correlacion y determinacion lineal de las escalas del IBI sobre el Rendimiento Academico

La correlacion mayor corresponde a la escala "Solucion Perfecta" (10), en tanto la correlacion menor se observa en la escala "Deben ser castigados" (3)

Tabla 3 Correlacion entre Ideas Irracionales y Rendimiento Academico

RA	IBI1	IBI2	IBI3	IBI4	IBI5	IBI6	IBI7	IBI8	IBI9	IBI10
r	0,041	0,0556	0,3101	-0,032	0,282	-0,042	-0,018	0,0479	-0,1403	0,1513
r ²	0,002	0,003	0,105	0,004	0,0808	0,0017	0,0007	0,0023	0,0197	0,229

Los resultados observados en las escalas 1, 2, 3, 5, 8 y 10 refutan la hipotesis 1, que postula una relacion negativa entre Creencias Irracionales y Rendimiento Academico

Los resultados observados en las escalas 4, 6, 7 y 9 apoyan la hipotesis 1, que postula una relacion negativa entre Creencias Irracionales y Rendimiento Academico

En la tabla 3.1, se muestran los coeficientes de correlación y determinación múltiple de las escalas del Inventario de Ideas Irracionales (IIFI) sobre el Rendimiento Académico

Tabla 3.1. Regresión entre Ideas Irracionales y Rendimiento Académico

RA	R	R ²	(F ² , F ¹ ⇒ b)	α = 0.05	F ²	F ¹
IIFI	-.2312	.0534			1.796	.0603

4) Para establecer la relación entre las escalas del Inventario de Locus de Control y Rendimiento Académico se realizaron las siguientes pruebas de correlación lineal

En la tabla 4, se muestran los coeficientes de correlación y determinación lineal de las escalas del Inventario de Locus de Control sobre el Rendimiento Académico

Tabla 4. Correlación entre Locus de Control y Rendimiento Académico

RA	LC INTERNO	LC EXTERNO
r	.2537	-.2537
r ²	.0644	.0644

Los resultados observados apoyan a la hipótesis 10, que postula una relación positiva entre el Locus de Control Interno y el Rendimiento Académico

Los resultados observados apoyan a la hipótesis 11, que postula una relación negativa entre el Locus de Control Externo y el Rendimiento Académico

En la tabla 4.1, se muestran los coeficientes de correlación y determinación múltiple de las escalas del Inventario de Locus de Control sobre el Rendimiento Académico

Tabla 4.1. Regresión entre Locus de Control y Rendimiento Académico

RA	R	R ²	(F ² , F ¹ ⇒ b)	α = 0.05	F ²	F ¹
LOCUS	.2537	.0643			11.213	1.9E-05

5) Para establecer la relación entre las escalas del Inventario de Estilos de Afrontamiento y Rendimiento Académico, se realizaron las siguientes pruebas de correlación lineal

En la tabla 5, se muestran los coeficientes de correlación y determinación lineal de las escalas del Inventario de Estilos de Afrontamiento sobre el Rendimiento Académico

RESULTADOS

La correlacion mayor corresponde a la escala "Reevaluacion Positiva" (RP), en tanto la correlacion menor se observa en la escala "Autocontrol" (AUT)

Tabla 5. Correlacion entre Recursos de Afrontamiento y Rendimiento Academico

RA	CON	DIS	AUT	S.S	RES	E.E	S.P	R.P
r	0,065	0,065	-0,103	0,0741	0,097	0,149	0,062	0,2174
r ²	0,012	0,012	0,046	0,055	0,081	0,21	0,185	0,473

Los resultados observados apoyan la hipotesis 2, que postula una relacion positiva entre la escala "Confrontativo" y Rendimiento Academico

Los resultados observados apoyan la hipotesis 3, que postula una relacion negativa entre la escala "Distanciamiento" y Rendimiento Academico

Los resultados observados apoyan la hipotesis 4, que postula una relacion positiva entre la escala "Autocontrol" y Rendimiento Academico

Los resultados observados apoyan la hipotesis 5, que postula una relacion positiva entre la escala "Soporte Social" y Rendimiento Academico

Los resultados observados apoyan la hipotesis 6, que postula una relacion positiva entre la escala "Responsabilidad" y Rendimiento Academico

Los resultados observados apoyan la hipotesis 7, que postula una relacion negativa entre la escala "Escape Evitacion" y Rendimiento Academico

Los resultados observados apoyan la hipotesis 8, que postula una relacion positiva entre la escala "Solucion de Problemas" y Rendimiento Academico

Los resultados observados apoyan la hipotesis 9, que postula una relacion positiva entre la escala "Reevaluacion Positiva" y Rendimiento Academico

En la tabla 5.1 se muestran los coeficientes de correlacion y determinacion multiple de las escalas del Inventario de Estilos de Afrontamiento sobre el Rendimiento Academico

Tabla 5.1. Regresion entre Afrontamiento y Rendimiento Academico

RA	R	R ²	(F < F' => t)	α	0,05	F'	F' ²
AFRONTAMIENTO	0,3328	0,1107				4,982	7,8E-6

Etapa II

6) Para determinar si la Nivel Educativo influye en la relación de las Variables Psicológicas independientes sobre el Rendimiento Académico, se realizaron las siguientes correlaciones en ausencia y presencia de la variable "Nivel Educativo" (NE):

En la tabla 6, se muestran los coeficientes de correlación y determinación múltiples, teniendo que la variable Afrontamiento presenta la correlación mas alta y la mas baja la presenta la variable Ansiedad

Tabla 6 Regresión entre las Variables Psicológicas y el Rendimiento Académico

Rendimiento Académico	R	R ²	(F < F' => D)	$\alpha = 0.05$	F'	F' ²
AFRONTAMIENTO	3328	1107	.	.	4.982	7.81-6
LOCUS	2537	0643	.	.	11.213	1.91-05
IBT	2312	0534	.	.	1.796	0003
ANSIEDAD	2145	0460	.	.	7.865	0004

En la tabla 6.1, se muestran los coeficientes de correlación y determinación múltiples, en donde, la variable Afrontamiento + Nivel Educativo presenta la correlación mas alta y la mas baja la presenta la variable Ansiedad + Nivel Educativo

Tabla 6.1 Regresión entre las Variables Psicológicas (VP) y Nivel Educativo sobre Rendimiento Académico

Nivel Educativo + VP	Rendimiento Académico	R	R ²	(F < F' => D)	$\alpha = 0.05$	F'	F' ²
EN+AFRONTAMIENTO		3337	1114	.	.	4.444	1.61-05
EN+LOCUS		2537	0644	.	.	7.4579	7.61-05
EN+IBT		2445	0598	.	.	1.8333	0.0477
EN+ANSIEDAD		2341	0548	.	.	6.2856	0003

Para determinar, si existe diferencia significativa entre los coeficientes de correlación en presencia y ausencia de la variable Nivel Educativo se realizó una prueba "T" de Student, en donde $H_0: X = X'$, con $\alpha = 05$

En la tabla 6.2 se muestra que las medias de las Variables Psicológicas (VP) en presencia y ausencia de la variable Nivel Educativo son iguales

Tabla 6.2. Diferencia de medias entre las Variables Psicológicas (VP) y Nivel Educativo + VP

	VP	NE+ VP	$(T - T') > H_0$	T	T'
Media	0.2665	0.2805		1.7611	3.1824
Varianza	0.0020	0.0027			
r	0.9905				

Etapas III

7) Para establecer la relación de la combinación de las VI (cuyas correlaciones resultaron más significativas) sobre Rendimiento Académico, se realizaron las siguientes pruebas de correlación múltiple

En la Tabla 7, se muestran los coeficientes de correlación y determinación múltiple de las VI sobre Rendimiento Académico

Encontrándose que la correlación múltiple más alta corresponde a la combinación "A" (todas las escalas del IBT, la escala de Locus de Control Externo y las escalas "Escape Evitación, Solución de Problemas, Reevaluación Positiva, Confrontativo y Responsabilidad" del Inventario de Estilos de Afrontamiento obteniéndose una $(R^2 = .4232)$ Y la correlación múltiple menor corresponde a la combinación "K" (todas las escalas del IBT y la escala de Locus de Control Externo obteniéndose una $(R^2 = .3273)$

Tabla 7. Correlacion multiple de las Variables Psicologicas sobre Rendimiento Academico

CORRELACION MULTIPLE "V.I." CONTRA:	R	R ²	(F < F' ⇒ > 0)	F'	F' ²
A IBT LCE EE SP RP CN RES	4232	179		4 256	1 6E-07
B IBT LCE EE SP RP CN RES AE	4216	1778		4 217	2 09E-7
C IBT LCE EE SP RP SS RES	4212	1774		4 206	2 1E-07
D IBT LCE EE SP RP CN RES AR	4193	1758		4 1611	2 7E-07
E IBT -(13 15) AFRO -(AUT) LCE	4128	1704		4 006	6 1E-07
F IBT -(13 11) AFRO -(AUT) LCE	4066	1653		3 863	1 2E-06
G IBT -(11 13 15) AFRO - (AUT) LCE	3939	1552		4 121	1 3E-06
H IBT -(13) AFRO -(AUT)	3845	1478		3 384	1 5E-05
I AFRO IBT -(13 11)	3823	1462		3 339	1 9E-05
J AFRO LCE	3622	1312		4 803	1 9E-06
K IBT LCE	3273	1071		3 160	0002

Etapa IV

8) Para establecer la relación entre las escalas del IBT y Ansiedad Estado, se realizaron las siguientes pruebas de correlación lineal

En la tabla 8, se muestran los coeficientes de correlación y determinación lineal de las escalas del IBT sobre Ansiedad Estado

La correlación mayor corresponde a la escala "Preocupación excesiva" (6), en tanto, la correlación menor se observa en la escala "La felicidad humana depende del exterior" (5)

Tabla 8 Correlación entre Ideas Irracionales y Ansiedad Estado

AE	IBT1	IBT2	IBT3	IBT4	IBT5	IBT6	IBT7	IBT8	IBT9	IBT10
<i>R</i>	+ 1382	+ 1805	+ 0787	+ 1640	+ 0616	+ 2887	+ 1833	+ 07	+ 2039	+ 1284
<i>R</i> ²	0191	0326	0062	0269	0038	0834	00336	0049	0416	0165

Los resultados observados en la escala 10 refutan la hipótesis 14, que postula una relación positiva entre Creencias Irracionales y Ansiedad Estado

Los resultados observados en las escalas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9 apoyan la hipótesis 14, que postula una relación positiva negativa entre Creencias Irracionales y Ansiedad Estado

En la tabla 8 1, se muestran los coeficientes de correlación y determinación múltiple de las escalas del IBT sobre la Ansiedad Estado

Tabla 8 1 Regresión entre Ideas Irracionales y Ansiedad Estado

AE	<i>R</i>	<i>R</i> ²	(<i>F</i> < <i>F</i> ' ⇒ 0)	<i>F</i> '	<i>F</i> ' ²
IBT	3793	1438		5.344	2.652

9) Para establecer la relación entre las escalas del IBT y Ansiedad Rasgo, se realizaron las siguientes pruebas de correlación lineal

En la tabla 9, se muestran los coeficientes de correlación y determinación lineal de las escalas del IBT sobre Ansiedad Rasgo

La correlación mayor corresponde a la escala "Determinación del pasado" (9), en tanto, la correlación menor se observa en la escala "La felicidad humana depende del exterior" (5)

Tabla 9 Correlacion entre Ideas Irracionales y Ansiedad Rasgo

AR	IBT1	IBT2	IBT3	IBT4	IBT5	IBT6	IBT7	IBT8	IBT9	IBT10
R	+ 2428	+ 2621	+ 1407	+ 2651	+ 0387	+ 2443	+ 2941	+ 1417	+ 3529	- 0547
R^2	059	0687	0198	0703	0015	0597	0865	0201	1246	003

Los resultados observados en la escala 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9 apoyan la hipotesis 15, que postula una relacion positiva entre Creencias Irracionales y Ansiedad Rasgo

Los resultados observados en la escala 10 refutan la hipotesis 15, que postula una relacion positiva entre Creencias Irracionales y Ansiedad Rasgo

En la tabla 9 I, se muestran los coeficientes de correlacion y determinacion multiple de las escalas del IBT sobre la Ansiedad Rasgo

Como se observa en las Tablas 8 I y 9 I, la Variables Independiente IBT presenta mayor correlacion con Ansiedad Rasgo ($R = .4752$) que con Ansiedad Estado ($R = .3793$)

Tabla 9 I Regresion entre Ideas Irracionales y Ansiedad Rasgo

AR	R	R^2	$(F^2, F^1 = 2, 0)$	F^2	F^1
IBT	.4752	.2259		9.28	1.6E-13

10) Para establecer la relacion entre las escalas del Inventario de Locus de Control y Ansiedad Estado, se realizaron las siguientes pruebas de correlacion lineal

En la tabla 10, se muestran los coeficientes de correlacion y determinacion lineal de las escalas del Inventario de Locus de Control sobre Ansiedad Estado

Tabla 10 Correlacion entre Locus de Control y Ansiedad Estado

AE	LC INTERNO	LC EXTERNO
R	- .1577	+ .1577
R^2	0249	0249

Los resultados observados apoyan la hipotesis 32, que postula una relacion negativa entre locus Interno y Ansiedad Estado

Los resultados observados apoyan la hipotesis 33, que postula una relación positiva entre locus Externo y Ansiedad Estado

En la tabla 10 1, se muestran los coeficientes de correlación y determinación múltiple de las escalas del Inventario de Locus de Control sobre Ansiedad Estado

Tabla 10.1. Regresión entre Locus de Control y Ansiedad Estado

AE	R	R ²	(F' < F' ⇒ 0)	F'	F' ²
LOCUS	1577	0248		4 161	0164

11) Para establecer la relación entre las escalas del Inventario de Locus de Control y Ansiedad Rasgo, se realizaron las siguientes pruebas de correlación lineal

En la tabla 11, se muestran los coeficientes de correlación y determinación lineal de las escalas del Inventario de Locus de Control sobre Ansiedad Rasgo

Tabla 11. Correlación entre Locus de Control y Ansiedad Rasgo

AR	LC INTERNO	LC EXTERNO
R	- 3466	+ 3466
R ²	1202	1202

Los resultados observados apoyan la hipótesis 34, que postula una relación negativa entre locus Interno y Ansiedad Rasgo

Los resultados observados apoyan la hipótesis 35, que postula una relación positiva entre locus Externo y Ansiedad Rasgo

En la tabla 11 1, se muestran los coeficientes de correlación y determinación múltiple de las escalas del Inventario de Locus de Control sobre Ansiedad Rasgo.

Como se observa en las Tablas 10 1 y 11 1, la Variables Independiente Locus de Control presenta mayor correlación con Ansiedad Rasgo (R= 3476) que con Ansiedad Estado (R= 1577)

Tabla 11.1. Regresión entre Locus de Control y Ansiedad Rasgo

AR	R	R ²	(F' < F' ⇒ 0)	F'	F' ²
LOCUS	3467	1202		22 27	8 512-10

12) Para establecer la relación entre las escalas del Inventario de Estilos de Afrontamiento y Ansiedad Estado, se realizaron las siguientes pruebas de correlación lineal

En la tabla 12, se muestran los coeficientes de correlación y determinación lineal de las escalas del Inventario de Estilos de Afrontamiento sobre Ansiedad Estado

La correlación mayor corresponde a la escala "Escape-Evitación" (EE), en tanto, la correlación menor se observa en la escala "Autocontrol" (AUT)

Tabla 12 Correlación entre Recursos de Afrontamiento y Ansiedad Estado

AE	CON	DIS	AUT	SS	RES	EE	SP	RP
R	+ 0,311	7 7E-03	8 9E-03	- 0,374	- 0,721	+ 3,101	- 1,962	- 2,174
R ²	0,011	6E-05	8E-05	0,014	0,052	0,962	0,071	0,087

Los resultados observados refutan la hipótesis 16, que postula una relación negativa entre la escala "Confrontativo" y Ansiedad Estado

Los resultados observados refutan la hipótesis 17, que postula una relación negativa entre la escala "Distanciamiento" y Ansiedad Estado

Los resultados observados refutan la hipótesis 18, que postula una relación negativa entre la escala "Autocontrol" y Ansiedad Estado

Los resultados observados apoyan la hipótesis 19, que postula una relación negativa entre la escala "Soporte Social" y Ansiedad Estado

Los resultados observados apoyan la hipótesis 20, que postula una relación negativa entre la escala "Responsabilidad" y Ansiedad Estado

Los resultados observados refutan la hipótesis 21, que postula una relación negativa entre la escala "Escape Evitación" y Ansiedad Estado

Los resultados observados apoyan la hipótesis 22, que postula una relación negativa entre la escala "Solución de Problemas" y Ansiedad Estado

Los resultados observados apoyan la hipótesis 23, que postula una relación negativa entre la escala "Reevaluación Positiva" y Ansiedad Estado

En la tabla 12.1, se muestran los coeficientes de correlación y determinación múltiple de las escalas del Inventario de Estilos de Afrontamiento sobre Ansiedad Estado

Tabla 12.1 Regresión entre Afrontamiento y Ansiedad Estado

AE	R	R ²	(F' < F' ⇒ f)	F'	F'^2
AFRONTAMIENTO	4187	1753		8 503	1 6E-10

13) Para establecer la relación entre las escalas del Inventario de Estilos de Afrontamiento y Ansiedad Rasgo, se realizaron las siguientes pruebas de correlación lineal

En la tabla 13, se muestran los coeficientes de correlación y determinación lineal de las escalas del Inventario de Estilos de Afrontamiento sobre Ansiedad Rasgo

La correlación mayor corresponde a la escala "Escape-Evitación" (EE), en tanto, la correlación menor se observa en la escala "Confrontativo" (CON)

Tabla 13 Correlación entre Recursos de Afrontamiento y Ansiedad Rasgo

AR	CON	DIS	AUT	SS	RES	E.E.	SP	RP
R	-.71E-03	+.14	+.1410	+.0565	+.0547	+.4793	-.1989	+.0360
R ²	6E-05	0196	0199	0012	003	2298	0396	0013

Los resultados observados refutan la hipótesis 24, que postula una relación negativa entre la escala "Confrontativo" y Ansiedad Rasgo

Los resultados observados refutan la hipótesis 25, que postula una relación negativa entre la escala "Distanciamiento" y Ansiedad Rasgo

Los resultados observados refutan la hipótesis 26, que postula una relación negativa entre la escala "Autocontrol" y Ansiedad Rasgo

Los resultados observados refutan la hipótesis 27, que postula una relación negativa entre la escala "Soporte Social" y Ansiedad Rasgo

Los resultados observados refutan la hipótesis 28, que postula una relación negativa entre la escala "Responsabilidad" y Ansiedad Rasgo

Los resultados observados refutan la hipótesis 29, que postula una relación negativa entre la escala "Escape Evitación" y Ansiedad Rasgo

Los resultados observados apoyan la hipótesis 30, que postula una relación negativa entre la escala "Solución de Problemas" y Ansiedad Rasgo

Los resultados observados refutan la hipótesis 31, que postula una relación negativa entre la escala "Reevaluación Positiva" y Ansiedad Rasgo

En la tabla 13.1, se muestran los coeficientes de correlación y determinación múltiple de las escalas del Inventario de Estilos de Afrontamiento sobre Ansiedad Rasgo

Como se observa en las Tablas 12.1 y 13.1, la Variable Independiente Afrontamiento presenta mayor correlación con Ansiedad Rasgo (R= .5258) que con Ansiedad Estado (R= .4187)

Tabla 13.1. Regresión entre Afrontamiento y Ansiedad Rasgo

AR	R	R ²	(F < F' ⇒ t)	F'	F'
AFRONTAMIENTO	.5258	.2764		15.28	5.1E-19

Etapas V

14) Para establecer la relación de la combinación de las Variables Psicológicas sobre Ansiedad Estado, se realizaron las siguientes pruebas de correlación múltiple

En la Tabla 14, se muestran los coeficientes de correlación y determinación múltiple de las Variables Psicológicas sobre Ansiedad Estado

La correlación múltiple mayor corresponde a AFRO+LOCUS obteniéndose una ($R = .4196$) y la menor corresponde a HBT+LOCUS con una ($R = .3951$)

Tabla 14. Correlación Múltiple entre las Variables Psicológicas sobre Ansiedad Estado

<i>AE</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²		$(F^2, F^1 \Rightarrow f)$		<i>F</i> ²	<i>F</i> ¹
<i>AFRO+LOCUS</i>	.4196	.1761				7.576	4.41E-10
<i>HBT+LOCUS</i>	.3951	.1561				5.331	9.31E-08

15) Para establecer la relación de la combinación de las Variables Psicológicas sobre Ansiedad Rasgo, se realizaron las siguientes pruebas de correlación múltiple

En la Tabla 15, se muestran los coeficientes de correlación y determinación múltiple de las Variables Psicológicas sobre Ansiedad Rasgo

La correlación múltiple mayor corresponde a AFRO+LOCUS obteniéndose una ($R = .5378$) y la menor corresponde a HBT+LOCUS con una ($R = .5326$)

Como se observa en las Tablas 14 y 15, las Variables Psicológicas AFRO+LOCUS e HBT+LOCUS presentan mayor correlación con Ansiedad Rasgo que con Ansiedad Estado

Tabla 15. Correlación Múltiple entre las Variables Psicológicas sobre Ansiedad Rasgo

<i>AR</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²		$(F^2, F^1 \Rightarrow f)$		<i>F</i> ²	<i>F</i> ¹
<i>AFRO+LOCUS</i>	.5378	.2892				14.42	1.41E-19
<i>HBT+LOCUS</i>	.5326	.2836				11.41	6.51E-48

Etapa VI

Para establecer la reacción entre la Nivel Educativo y las variables Afrontamiento, Locus de Control, Creencias Irracionales y Ansiedad se realizaron las siguientes pruebas de correlación múltiple

La tabla 16, muestra los coeficientes de correlación múltiple entre el Nivel Educativo y cada una de las Variables Psicológicas, en donde, se observa que la correlación mayor se presenta entre Nivel Educativo y Locus de Control, en tanto, la menor corresponde a Nivel Educativo e Ideas Irracionales

Tabla 16. Regresión entre el Nivel Educativo y las Variables Psicológicas

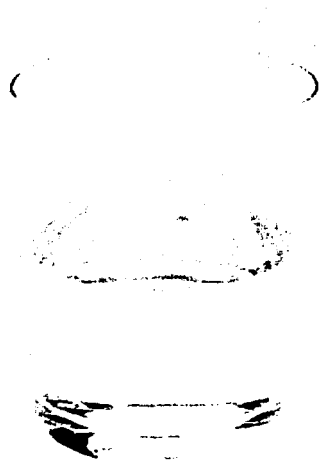
Nivel Educativo	R	R ²	(F' < F' ⇒ 0)	F'	F' ²
Locus de Control	4328	1873		37 5817	2 05E-15
Afrontamiento	3501	1226		5 5903	1 2E-06
Ansiedad R-E	3050	0930		16 7251	1 2E-07
Ideas Irracionales	3041	0925		3 2414	0 0005

Los resultados observados confirman la hipótesis V que establece relación entre los moderadores cognitivos y el nivel educativo, y la hipótesis VI que establece relación entre la ansiedad y el nivel educativo

La tabla 16.1 muestra los coeficientes de correlación múltiple entre el Nivel Educativo y las Variables Psicológicas agrupadas en matrices de 16 entradas

Tabla 16.1. Regresión entre el Nivel Educativo y las Variables Psicológicas agrupadas en matrices de 16 entradas

Nivel Educativo	R	R ²	(F' < F' ⇒ 0)	F'	F' ²
Afrontamiento + Ansiedad R-E + Locus de Control + IBT 7,8,9,10	5503	3029		8 4731	4 9E-17
IBT(-7) + Locus de Control + Afrontamiento CON, SS, SP, DIS, EE Y RP	5177	2680		7 1411	4 3E-14



CAPTULO VII

LA VERDAD ES ETERNA; EL
CONOCIMIENTO, CAMBIANTE.
CONFUNDIRLOS RESULTA DESASTROSO.

MADELEINE LENGLE

DISCUSIÓN

Entre los factores que se han asociado al bajo rendimiento académico se encuentra la ansiedad que experimentan los estudiantes, en donde la ansiedad puede ser vista como un estado inherente al estudiante o como la resultante de la acción del medio en que se desenvuelven los estudiantes.

Siguiendo el supuesto de que son las circunstancias externas al sujeto las que determinan su rendimiento académico autores como Aguilar (1977) y Braverman (1982) han propuesto al clima familiar disfuncional como causante del bajo rendimiento académico, así mismo autores como Tapia (1994) y Arias (1983) proponen los elementos de la situación escolar como los causantes de la ansiedad y del bajo rendimiento académico.

Por otro lado, autores como Fash (1987), Devine (1985) y Lavin (1984) plantean la existencia de mecanismos psicológicos mediadores que al interactuar con el medio ambiente modulan su impacto, y por ende el rendimiento académico es el resultado de una compleja transacción entorno al estudiante.

Siguiendo este último supuesto se planteó que tanto el nivel educativo como la ansiedad que experimenta el estudiante influyen en su rendimiento académico, pero que esta influencia es mediada por las variables cognitivas (*afrontamiento y evaluación cognitiva*) del estudiante.

En el presente trabajo encontramos que existe relación entre el nivel educativo y el rendimiento académico con una $r = 0.10$ (ver tabla 1), y que las variables psicológicas (*ansiedad, afrontamiento, creencias irracionales y locus de control*) se encuentran asociadas al nivel educativo con una $R = 0.55$ (ver tabla 16 y 16.1), sin embargo, se encontró que el nivel educativo se asocia con menor fuerza al rendimiento académico que las variables psicológicas, y que pese a estar asociada a ellas, esta no afecta de manera significativa la

relación entre las variables psicológicas y el rendimiento académico (ver tabla 6, 6.1 y 6.2), por lo que, se plantea de acuerdo al modelo transaccional de estrés que el nivel educativo ejerce su influencia a través de las variables psicológicas, en donde estas fungen como filtros o moderadores

Dentro de estas variables psicológicas, la ansiedad ha sido una de las primeras variables que se ha relacionado con el bajo rendimiento académico, los resultados arrojados por el presente estudio confirman las hipótesis (1, 2 y 3) que plantean una relación negativa entre ansiedad estado-rasgo y rendimiento académico ($R = 0.21$), sin embargo, esta relación resulta menos importante a la reportada por las variables cognitivas y el rendimiento académico, en donde se observa que afrontamiento reporta una correlación de $R = 0.33$, en tanto, locus de control lo hace con una $R = 0.25$, y las creencias irracionales reportan una $R = 0.23$, y finalmente la combinación "A" (ver tabla 13) de las variables cognitivas presentan una correlación de $R = 0.42$

Además, se observó que la ansiedad correlaciona con más fuerza con las variables cognitivas que con el rendimiento académico, ansiedad estado presentó una correlación con Afrontamiento de $R = 0.42$, con creencias irracionales de $R = 0.38$, en tanto con locus de control presentó una correlación de $R = 0.16$, y ansiedad rasgo presentó una correlación con Afrontamiento de $R = 0.53$, con creencias irracionales de $R = 0.48$, y finalmente con locus de control una $R = 0.35$

Los resultados encontrados muestran que tanto el nivel educativo como la ansiedad y las variables cognitivas influyen sobre el rendimiento académico; sin embargo, tomando en cuenta que el rendimiento académico se relaciona con más fuerza con las variables cognitivas que con el nivel educativo y la ansiedad, y dado que es fuerte la relación entre las variables cognitivas con el nivel educativo y la ansiedad, se plantea, de acuerdo al modelo transaccional de estrés, que las variables cognitivas son moderadoras tanto de las demandas ambientales como de la ansiedad que experimenta el estudiante. Por lo que, el desempeño académico del estudiante se debe en parte a la transacción entre las variables cognitivas y las demandas ambientales.

Así mismo, los resultados observados en el presente trabajo confirman lo propuesto por Coleman y sus colaboradores (1966), Romero (1977) entre otros, que plantean de manera global que los sujetos que exhiben una creencia de control interna tienden a desenvolverse mejor en las tareas escolares que se les han encomendado, y que además presentan menores alteraciones emocionales que aquellos sujetos con creencias de control externas.

En el presente estudio, se encontró una correlación positiva $r = 0.25$ (ver tabla 5) entre las creencias de control interno y el rendimiento académico, y una relación negativa de $r = -0.25$ entre las creencias de control externas y el rendimiento académico, por lo que se aceptan las hipótesis 12 y 13. Así mismo, se aceptan las hipótesis 32 y 34 que establecen una relación negativa entre las creencias de control interno y la ansiedad R/E, aceptándose también las hipótesis 35 y 33 que establecen una relación positiva entre las creencias de control externo y la ansiedad R/E.

En cuanto, a las creencias irracionales se postuló acorde a la teoría enunciada por Ellis (1980) que

A) Existiría una relación negativa entre las creencias irracionales y el rendimiento académico, encontrando que esta relación no se cumple en las escalas "Deben amarme (1)", "Debo ser el mejor (2)", "Deben ser castigados (3)", "La felicidad humana depende del exterior (5)", "Pensamiento mágico (8)" y "Solución perfecta (10)" (ver tabla 3). Por lo que, no se acepta la hipótesis 3.

Además, se encontró que las correlaciones más altas de las escalas del IBT y rendimiento académico la presentan las escalas "Solución perfecta (10)" con una correlación positiva de $r = 0.15$, sin embargo, la segunda escala más alta es "Determinación del pasado (9)" con una correlación negativa de $r = -0.14$, y

B) Existiría una relación positiva entre las creencias irracionales y la ansiedad rasgo y estado, encontrando que esta relación no se cumple en la escala "Solución perfecta (10)" con una correlación negativa de $r = -0.13$ con estado y una correlación negativa de $r = -0.06$ con rasgo. Por lo que, no se aceptan las hipótesis 14 y 15.

Sin embargo, se encontró que con ansiedad estado las correlaciones más altas fueron con "Preocupación excesiva (6)" ($r = 0.29$) y "Determinación del pasado (9)" ($r = 0.20$), y para ansiedad rasgo la correlación más alta fue con "Determinación del pasado (9)" ($r = 0.35$).

Los resultados encontrados no son del todo consistentes con la teoría enunciada por Ellis (1980), que estipula que la presencia de creencias irracionales crea desajuste emocional en el sujeto, le impiden adaptarse a su medio ambiente e interfieren en la ejecución y obtención de metas. Esta discrepancia entre los resultados obtenidos y los esperados acorde a la teoría enunciada por Ellis (1980) queda fuera de los alcances de esta investigación, por lo que, se propone esta línea de investigación para futuros trabajos.

La teoría enunciada por Lazarus y Folkman (1984), propone concebir a los recursos de afrontamiento como característicamente neutros y que su valor para conservar la homeostasis del sujeto está en función del evento o estímulo al que este se enfrenta. Encontrando, que los recursos de afrontamiento de Distanciamiento y Escape-Evitación se asocian negativamente con rendimiento académico, en tanto los recursos Confrontativo, Autocontrol, Soporte Social, Responsabilidad, Solución de Problemas y Reevaluación Positiva se asocian positivamente al rendimiento académico. En tanto, la ansiedad estado se asocia negativamente con Soporte Social, Responsabilidad, Solución de Problemas y Reevaluación Positiva, y se asocia positivamente con Confrontativo, Distanciamiento, Autocontrol y Escape-Evitación, con rasgo se estableció una relación negativa con Solución de Problemas, y se estableció una relación positiva con Confrontativo, Distanciamiento, Autocontrol, Soporte Social, Responsabilidad, Escape-Evitación, y Reevaluación Positiva.

Los resultados encontrados no pueden ser comparados con los encontrados por Fash (1987) debido a que se emplearon diferentes instrumentos para evaluar afrontamiento. Para el caso de Rusiñol (1993) su estudio se centra en establecer la relación entre afrontamiento y ansiedad sugiriendo que esta puede repercutir negativamente sobre rendimiento académico y el de Devine (1985) se centra en establecer el carácter dinámico del afrontamiento propuesto por Lazarus y Folkman y no en la relación de los recursos de afrontamiento con el rendimiento académico, esto aunado a la escasez de estudios centrados en este tópico y en especial empleando el modelo transaccional de estrés deja ver la necesidad de realizar estudios en este campo.

En general, se observa que las correlaciones encontradas aun cuando estadísticamente significativas son pequeñas y moderadas, esto se puede atribuir mas que a una deficiencia en el modelo explicativo a varias razones

En primer lugar, debemos señalar que el modelo plantea una multiplicidad de variables cognitivas a considerar, categorizadas en el rubro creencias y compromisos, debido a que realizar una investigación en la que se utilicen todas las variables propuestas por el modelo es muy costoso, en este estudio solo se busco establecer la relacion entre dos variables cognitivas creencias irracionales y de control, y recursos de afrontamiento con respecto a una situación particular "periodo de exámenes"

En segundo lugar, cabe mencionar que por limitaciones técnicas del programa de computo empleado no fue posible emplear una matriz mayor a 16 variables independientes

Y finalmente teniendo en cuenta que los instrumentos empleados aun cuando utiles para un estudio exploratorio tanto, sus reactivos como su calificación e interpretación no pertenecen al área educativa, por lo que, pueden no ser los idoneos. Al respecto se observa, por ejemplo, que existen una serie de frases típicas a la población estudiantil que podrian ser representativas en mayor medida de las creencias irracionales y de control que exhiben los estudiantes

Pese a lo anterior, hay que destacar la importancia del presente estudio ya que los resultados encontrados entre las variables cognitivas (evaluación cognitiva y recursos de afrontamiento) y rendimiento académico, son mas fuertes ($R = 0.42$) e igualmente significativos ($P < 0.05$) a los encontrados con variables que tradicionalmente se han aceptado como factores determinantes del rendimiento académico, por ejemplo Ramirez (1990) reporta las siguientes correlaciones entre rendimiento académico y habilidades de estudio [comprensión de lectura ($R = 0.14$), procesamiento de información ($R = 0.07$), manejo de material ($R = 0.12$), estrategias de examen ($R = 0.1$), motivación y ansiedad ($R = -0.09$)], en tanto conocimientos previos (matemáticas, conocimiento científico, filosofía, biología, lógica y pedagogía) presentan una correlación con rendimiento académico $r = 0.2$. Así mismo, Monroy (1997) menciona que no hay relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, encontrando que de los 1000 estudiantes que conforman la muestra ninguno cae en la

categoria Suficiente pese a que algunos presentaron rendimiento academico alto (MB), encontrando ademas que la estrategias utilizadas por los estudiantes promueven los niveles más bajos del aprendizaje como lo son el reconocimiento y el recuerdo literal

Por otro lado, estudios como el de Hernandez (1983) reportan que el entrenamiento en modos de respuesta (tecnicas de estudio) conlleva a un mejor rendimiento academico, sin embargo es posible que esta mejora este mas relacionada a un cambio en la percepcion de competencia del sujeto (Locus de control y/o creencias irracionales) que al incremento de las habilidades de estudio en si mismas. Otra explicacion seria que la implementacion de los talleres tienen en si mismos un efecto motivacional, al respecto Shore (1995) menciona que el simple hecho de personalizar la educacion, es decir que el estudiante sienta que se interesan en el conlleva a un incremento significativo en el rendimiento del estudiante, en todo caso esto es un punto a investigar



DE TODO EL MUNDO
LO QUE ME

ALBERTO

CAPITULO VIII

CONCLUSIONES

En las instituciones educativas existe poco interés sobre los aspectos formativos de los estudiantes, desafortunadamente, el énfasis está puesto casi exclusivamente en la formación informativa o instruccional de la educación. Los profesores se interesan más en cubrir las temáticas de los programas de estudio, que en observar los cambios (cognitivos, conductuales, afectivos) que van experimentando los estudiantes durante el periodo escolar.

Es factible enunciar que no conocen ni creen necesario conocer los intereses, actitudes, habilidades, inquietudes, temores, deficiencias, etc. de sus estudiantes, es decir, aquellos aspectos personales relacionados con el desarrollo del estudiante dentro y fuera de la institución, esto es, que para el docente lo único importante es transmitir los contenidos formales, y realizar su evaluación para finalmente asignar una calificación.

Dada esta orientación, es fácil comprender la falta de interés de los profesores por replantear el papel de las instituciones educativas, pese a que autores de gran peso han expuesto que el fin de la educación no es informar sino formar sujetos autosuficientes que sean capaces no solo de adquirir cierto bagaje intelectual sino que principalmente sean capaces de acoplarse a un ambiente permanentemente cambiante.

Como resultado del actual régimen educativo tenemos que a nivel bachillerato más del 60% de los estudiantes no concluyen sus estudios en los tiempos previstos para ello, las atribuciones a este problema son muchas y muy diversas, sin embargo, poco o nada se ha hecho para minimizar la mayoría de estos factores. Ciertamente es, que muchos de ellos están más allá de la injerencia institucional, pero también es cierto que tampoco se ha hecho mucho en aquellos factores de competencia netamente institucional.

Sistematicamente, se ha atribuido como causa principal del bajo rendimiento academico a la falta de interes, adecuadas tecnicas y habitos de estudio por parte del estudiante, sin embargo, como se mostro a lo largo del presente trabajo, los estudiantes enfrentan una gran diversidad de situaciones dentro y fuera de la escuela que por mucho rebasan la atribucion antes citada. Es decir, desde que solicitan su ingreso a la institucion, comenzando con el tramite administrativo, el examen de admision, la adecuacion a un nuevo ambiente escolar, la sujecion a nuevas normas, las evaluaciones en general, el acoplarse al grupo, el hacer valer sus derechos, la participacion en clase, en eventos culturales, sociales y deportivos hasta su egreso enfrentaran una serie de situaciones problematicas que en mayor o menor grado formaran parte de su cotidianidad y que le demandaran una diversidad de respuestas adaptativas encaminadas a manejar tanto sus estados emocionales como las demandas ambientales.

De esta manera, cada ciclo escolar representa un problema para el estudiante, el cual enfrentara con muy poco conocimiento de si mismo y casi con total ignorancia de las conductas que le facilitaran el camino. Desafortunadamente ni ellos ni los profesores tienen una clara idea de como las caracteristicas individuales del estudiante moderan el impacto de la situacion escolar. Es mas, pocas veces tanto los profesores como los alumnos realizan un analisis detenido acerca de las habilidades personales del estudiante *no academicas* que les permitan un mejor aprovechamiento de su estancia dentro de su ambiente escolar y, por consecuencia un mejor rendimiento academico.

Al respecto cabe señalar que en el mejor de los casos los esfuerzos institucionales se han encaminado a mejorar las tecnicas de ensenanza, a eficientizar los materiales de apoyo y a incrementar la calidad de las tecnicas y habitos de estudio de los estudiantes, sin embargo han descuidado por completo el aspecto actitudinal del estudiante, y han menospreciado aptitudes que creen no estan directamente relacionadas con la vida escolar.

Por ello, es necesario que en los departamentos de orientacion educativa de las escuelas se inserte un guia que apoye en esta tarea. En particular, corresponde a la psicologia la formacion de profesionales conscientes de que el alumno antes de ser estudiante es una persona con actitudes y aptitudes inserta en un ambiente al cual tiene que afrontar.

Siguiendo esta línea de pensamiento, el objetivo de este trabajo ha sido dar conocer una teoría que usualmente no se asocia con la vida académica y mostrar su idoneidad para tratar el rendimiento del estudiante

El modelo transaccional de estrés propuesto por Lazarus y Folkman (1984), ofrece una plataforma tridimensional para el análisis e integración de los múltiples eslabones que se ligan al fracaso académico, va más allá del planteamiento tradicional que postula que ciertas características del medio, de la situación o del sujeto determinan el éxito del estudiante. Planteando que, el rendimiento académico del estudiante depende de factores tanto situacionales como psicológicos, así, las habilidades personales y su interacción con los apoyos que percibe de su ambiente serán los determinantes del rendimiento académico

Son realmente pocos los trabajos claramente orientados a esta perspectiva, ello destaca el valor del presente trabajo, que aun cuando lejos está de ofrecer una regla que explique y que permita establecer con precisión el perfil de un estudiante exitoso, si alcanzo a establecer que ciertos esquemas cognitivos (por ejemplo, elevación en la escala Escape-Evitación, decremento en la idea "Solución perfecta" (10), aunado a un locus de control externo) resultan inadecuados para un óptimo rendimiento académico, y a la vez mostro que era posible identificar con cierta claridad mediante instrumentos estandarizados y de fácil aplicación los elementos inmersos en el proceso cognitivo, además de sugerir un marco de referencia para conceptualizar e intervenir dicho proceso

Así mismo, se plantea la conveniencia de adecuar e incluso reformular los instrumentos empleados, esto porque durante el desarrollo del presente trabajo se hizo evidente que ciertas frases típicas de la población estudiantil pueden ser más representativas de las creencias de control e irracionales así como de los estilos de afrontamiento de esta población, por ejemplo en cuanto a las creencias irracionales "Nadie me entiende", "No debo reprobar", "Siempre me toca lo peor", "Si soy bueno todos me van a querer", "Siempre que estudio repruebo y ahora que no estudie apruebo", "Cuando no estudio el maestro siempre me pregunta", "Para que estudio si de cualquier forma repruebo", etc

La información que se obtenga de estos u otros instrumentos aunada a esta perspectiva teórica sera de gran apoyo para los departamentos de orientación educativa. Esta peculiar visión les permitirá abordar el fenómeno del bajo rendimiento académico mas alla del determinismo y linealidad planteada implícita o explícitamente por la mayoría de los modelos que tradicionalmente se han abocado a este problema. Al permitir enunciar que, el bajo rendimiento académico es la resultante de una compleja transacción individuo-entorno, en donde el sujeto y sus características psicologicas susceptibles de ser modificadas juegan un papel activo y central se abre la posibilidad como nunca antes de incidir en dicho fenómeno.

SOLO CITO PARA EXPRESAR MEJOR MI
PROPIO PENSAMIENTO.



BIBLIOGRAFIA

- Acosta, M. J. & Bojorge, G. L. J. (1996) "Técnicas de Afrontamiento ante Situaciones Académicas Estresantes". Ponencia presentada en la Facultad de Ciencias de la Conducta, 3ra Semana de Psicología. En la ciudad de Toluca, Edo. de México. El 20 de Junio de 1996
- Acosta, M. J. & Bojorge, G. L. J. (1996) "Factores que Intervienen en el Proceso Enseñanza Aprendizaje". Ponencia presentada en la Escuela Secundaria Oficial No. 316 "José María Pino Suárez" 21 de Agosto de 1996
- Acosta, M. J. & Bojorge, G. L. J. (1996) "La Evaluación Cognitiva y los Recursos de Afrontamiento como moderadores del Rendimiento Académico en estudiantes de CCH Sur". Ponencia presentada en la FES Zaragoza, Primer Encuentro Nacional Desarrollo Psíquico y Educación VIII Encuentro Estudiantil Del 1 al 3 de Octubre de 1996
- Acosta, M. J. & Bojorge, G. L. J. (1996) "Factores Cognitivos que Regulan la Ansiedad y el Rendimiento Académico". Ponencia presentada en el V Encuentro Regional de Investigación Educativa. En la ciudad de Querétaro, Querétaro. Del 29 al 30 de Octubre de 1996
- Acosta, M. J. & Bojorge, G. L. J. (1997) "Evaluación Cognitiva y Estilos de Afrontamiento del Alumno en Relación a su Rendimiento Académico y Niveles de Ansiedad". Ponencia presentada en la FES Zaragoza, Sexto Foro Estudiantil de Psicología Educativa. Primer Foro Nacional. Del 27 al 31 de Enero de 1997
- Acosta, M. J. & Bojorge, G. L. J. (1997) "Aproximación al Bajo Rendimiento desde el Enfoque Transaccional de Estrés (Avances)". Ponencia presentada en la ENEP Iztacala, Coloquio Universitario de Investigación Estudiantil en Psicología. Del 12 al 14 de Mayo de 1997
- Agenda Estadística 1993. UNAM. Dirección general de estadísticas y sistemas de información institucionales
- Alpert, R. y Haber R. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, N° 61, pp 207-215
- Arellano, P. S., (1986) Estudio correlacional entre el clima social en el aula y el aprovechamiento académico de los alumnos de los Conalep de Sinaloa. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM
- Anas, P. (1983) La desnutrición en relación con la escolaridad de los padres. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM
- Bandura, A. (1988) Perceived self-efficacy in coping with cognitive stressors and opioid activation. *Journal of Personal and Social Psychology* N° 55, Vol. 3, pp 479-488.
- Bazan, C. (1987). Peso y talla de un grupo de preescolares y su relación con el ingreso familiar. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM
- Blalock, Richard. (1986) The relationship between student achievement as a measure of teaching effectiveness and student's locus of control and self esteem. *Dissertation Abstracts International* May, Vol. 45, No. 11.

BIBLIOGRAFÍA

- Beehr, Terry (1976)** Perceived Situational Moderators of the Relationships between subjective role ambiguity and role strain. *Journal of applied psychology*, N° 6, pp 35-40
- Boydán S. (1976)** Las Neurociencias y La educación. *La educación en marcha*
- Braverman Szdar, R. (1982)** Patrones disfuncionales de interacción familiar relacionados con problemas escolares. Experiencia con una población mexicana. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, UNAM
- Brendtro Larry, Long Nicholas, (1995)** Breaking the Cycle of conflict. *Educational Leadership* February, N° 52, 5
- Campbell, Donald T. Stanley, Julian C. (1982)** Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Editores Amorrortu, Buenos Aires
- Canales, del Olmo (1991)** Aprovechamiento escolar, relación familiar y estilos de aprendizaje en alumnos de bachillerato. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, UNAM
- Chaparro Aguilar, T. (1977)** Influencias del ambiente familiar en el rendimiento escolar. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM
- Cooper y Sutherland. (1990)** Stress response moderators and individual differences.
- Craig, James R y Metzger, Leroy P. (1979)** Methods of psychological Research. Ed. W B Saunders Company, Philadelphia
- Cruz Yopez, A. (1981)** Efectos de la tecnología educativa y el manejo de contingencias sobre el rendimiento académico de una primaria oficial. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM
- Davis, Edwin (1988)** The effects of progressive muscle relaxation on state trait test anxiety in seventh grade students. *Dissertation Abstract international*, Feb. Vol 48, 8
- Deutsch M., Krauss M. (1994)** TEORIAS EN PSICOLOGIA SOCIAL. México, Ed Paidós Mexicana
- Devine, William (1986)** An interpretative study of stress and coping among persistent "high" undergraduated at the University of California, Berkley. *Dissertation Abstract International* Sep Vol 47, No 3, pp 833
- Díaz, José. (1989)** Psicología y conducta. México, Ed Biblioteca de psicología y psicoanálisis.
- Díaz-Guerrero y Spielberger (1975)** Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado. Ed. Manual Moderno, México
- Downie, N. M. (1970)** Métodos estadísticos aplicados. Ed. HARLOA, México
- DSM-IV (1994)** Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Ed. Masson, American Psychiatric, España
- Ellis, Albert y Abrahms, Ehot. (1980)** Terapia Racional-Emotiva. México, Ed. Pax México.
- Estadísticas básicas del sistema educativo nacional. Fin de cursos 1976/77-81-82, 1987/88-93-94. Cuaderno de estadísticas de educación. INEGI 1994.**

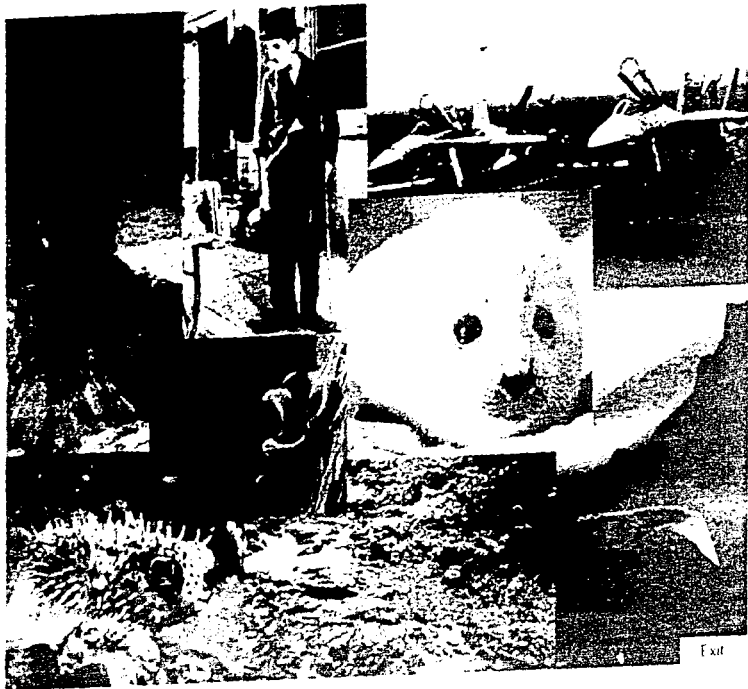
- Fahs, Mary. (1987) Coping with in-school stress. Correlations among perceptions of stress, coping styles, personal attributes and academic achievement of inner-city Junior High School Students. Dissertation Abstracts International, Sep. Vol 48, No 3, p 601
- Gandal, Matthew (1995) Not all Standar are Created Equal. Academic Federation of Teachers, Educational Leadership, March. N° 52, 6
- García Cortes. (1988) Habilidad para estudiar. Ed Limusa, México
- García González, M. (1988) Relación del grado de escolaridad de los padres con niños desnutridos, Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM
- Gilly, Michel (1978) El problema del rendimiento escolar. Investigación sobre los determinantes de las diferencias del éxito escolar en idénticas condiciones de inteligencia y medio social. Ed Barcelona Oikos-Tav
- Goodman, David S., (1978) Emotional Well-Being Through Rational Behavior Training. Ed Charles C. Thomas, Illinois, USA
- Guilford, J. P. (1956) Fundamental statistics in psychology and education. Ed McGraw-Hill, New York.
- Hernández, C., (1983) Efectos del entrenamiento en el uso de modos de respuesta sobre el rendimiento académico de alumnos de 2° grado de enseñanza secundaria. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM
- Husak, T. y Alexander, S. (1963) The effectiveness of anxiety differential in examination a stress situation. Educational Psychological Measurement, N° 23, pp 309-318
- Ivancevich, John M., (1989) Estrés y Trabajo. Ed Trillas, México
- Jones, R. G. (1968) A factored measure of Ellis, Irrational Beliefs system with personality and adjustment correlates. Doctoral Dissertation. Texas Technical College
- Kenneth, A. y David L., (1984) Change Mechanisms in EMG Training. Cognitive changes underlying improvements in tension headache. Journal of Consulting and Clinical Psychology, N° 52, Vol. 6, pp 1039-1053
- Kerlinger, F. (1986) Investigación del comportamiento. Ed Interamericana, México.
- Kingwers, Salas, S. (1985) El problema de la desnutrición en México como causa de atraso pedagógico. Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía, UNAM
- Kohn, J. y Frazer, G. (1986) An academic stress scale. Identification and rated importance of academic stressors. Psychological Reports, N° 59, pp 415-426
- Lara, Sagahoy, A. (1980) Asociación de algunos parámetros nutricionales con el índice de aprovechamiento escolar de los alumnos de algunas carreras de la ENEP Cuautitlan. Tesis de Licenciatura. Facultad de Química, UNAM
- Lavin Salinas, A. (1984) Locus of Control y Rendimiento Escolar en Adolescentes. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Lazarus y Folkman., (1984) Estrés y procesos cognitivos. Ed Springer Publishing Company, Inc N. York, U.S.A.

BIBLIOGRAFÍA

- Lazarus, R y Folkman, S. (1986) *Appraisal, Coping, Health Status, and Psychological Symptoms*. s/r
- Lazarus, R y Folkman, S. (1988) *Inventario de modos de afrontamiento de Folkman, S y Lazarus, R Manual del cuestionario de modos de afrontamiento Mind Garden Palo Alto, California*
- Lazarus, R. (1993) *Coping Theory and Research: Past, Present, and Future*. *Psychosomatic Medicine*, N°55, pp 234-247
- Legrand, Paul (1976) *La Educación y las Transformaciones Sociales, La educación en Marcha*, p 27
- Licea Sicilia Ma de Lourdes. (1979) *Características psicopatológicas que influyen en el buen rendimiento académico*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM
- Martique Urrutia, J. (1986) *El compañero de clase y las contingencias de grupo: una opción para mejorar el rendimiento académico*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM
- McGrath, Joseph E. (1970) *Social y Psychological Factors in Stress*. Ed Holt, Rinehart and Winston USA
- Mechanic, D. (1962) *Students under stress: A study in the social psychology of adaptation*. Nueva York, Ed. Free Press
- Meichenbaum, Donald. (1972) *Cognitive Modifications of Test Anxious College Students*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 39, N° 3, pp 370-380
- Meichenbaum, Donald. (1987) *Manual de inoculación de estrés*. Ed. Martínez Roca, Barcelona
- Monroy, R. A. (1996) *Estrategias de Aprendizaje: La herramienta que faltaba para el desarrollo de habilidades del autoaprendizaje*. Ponencia presentada en el V Encuentro de la Federación de Asociaciones y Profesionales de la Orientación de América Latina, los días 4-7 de Diciembre de 1996 Mérida, Yucatán, México
- Monroy, R. A. (1997) *Estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos de las 7 carreras de la F. E. S. Zaragoza*. Ponencia presentada en el Encuentro "Pedagogía 97", celebrado del 4 al 7 de Febrero de 1997 en el Palacio de las Convenciones de La Habana, Cuba
- Morales S. (1985) *Relación que existe entre necesidad de filiación, Locus de Control y Auto-Divulgación en adolescentes*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM
- Mouly, George (1976) *Psicología para la enseñanza*. Nueva Editorial Interamericana, México
- Pick, Susan. (1986) *Cómo investigar en ciencias sociales*. Ed. Trillas
- Plutchik, Robert (1975) *Fundamentos de investigación experimental*. Harla México
- Ramírez Duran, C y Peña Ramos, V. (1990) *Evaluación diagnóstica de estudiantes universitarios. Análisis predictivo del aprovechamiento escolar*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM
- Rusiñol, J; Gómez, J. De Pablo, J y Valdés, M. (1993) *Relación entre estrategias de afrontamiento y la ansiedad ante la situación de examen*. *REVISTA DE PSICOLOGÍA GENERAL Y APLICADA*, Vol. 46 (1), pp 71-74.

**EVALUACIÓN COGNITIVA Y RECURSOS DE AFRONTAMIENTO COMO MODERADORES DEL
RENDIMIENTO ACADÉMICO ACOSTA & BORGES**

- Selye, Hans. (1981). *Stress and the Heart*. Raven Press New York pp 1-11
- Shepard A, Lortie (1995) Using Assessment to improve Learning. *Educational Leadership*, February, N° 52, 5
- Shore, Rebecca (1995) How one High School Improve School Climat. *Educational Leadership*, February, N° 52, Vol 5
- Stanley, P., (1995) Making Reform Worth for the Educationally Disadvantaged. *Educational Leadership*, February, N° 52, Vol 5.
- Suárez, Reynaldo. (1984) *La educación*. Ed Trillas, Mexico
- Tapia Urbe, (1994) Causas de reprobación en los Colegios de Bachilleres del estado de Morelos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIV, 1-2, pp 107-128, México
- Troch, Achim. (1982) *El stress y la personalidad*. Ed. Herder, Barcelona
- Valdés, Manuel y De Flores, Tomás (1985) *Psicobiología del estrés. Conceptos y estrategias de investigación*. Ed. Martínez Roca, Barcelona
- Wallston, K y Wallston, B (1981) *Health Locus of Control Scale. Researches with the Locus of Control*. Vol 1.
- Wendell, Anne. (1987) *The relationship between anxiety stress, and the retrieval of information from long term memory*. *Dissertation Abstracts International*, Nov , Vol 48, 5, 59



ANEXO

Exit

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**

DER ZARAGOZA-I

INSTRUCCIONES

- Al resolver esta batería piense en el período de evaluación académica (exámenes) que tienes que enfrentar.
- Esta batería está compuesta por distintos instrumentos; cada instrumento se encuentra precedido por una hoja de instrucciones, asegúrese de leerla antes de comenzar a contestar.
- Para responder emplee lápiz.
- No haga anotaciones en el cuadernillo de aplicación.
- Asegúrese de marcar solo una opción por cada reactivo y no deje ningún reactivo sin contestar.
- No tiene tiempo límite, pero se le recomienda contestar lo mas rápidamente posible.
- La información obtenida por esta batería es estrictamente confidencial.
- Recuerde que esta batería busca establecer sus opiniones personales por lo que no existen respuestas buenas o malas, adecuadas o inadecuadas.
- Si tiene alguna duda, no dude en preguntar al coordinador.

INSTRUCCIONES

Al resolverlo piensa en los períodos de *evaluación académica* que tienes que enfrentar.

Este inventario pretende investigar la manera que usted *piensa y siente* acerca de varias cosas. Encontrará una serie de afirmaciones con las que usted puede estar de acuerdo o en desacuerdo. A la derecha de cada afirmación hallará los números del 1 al 5. Deberá tachar aquel número que mejor describa su relación ante cada una de las afirmaciones:

- 1 = Completamente en desacuerdo
- 2 = Moderadamente en desacuerdo
- 3 = Ni acuerdo ni desacuerdo
- 4 = Moderadamente de acuerdo
- 5 = Totalmente de acuerdo

Conteste lo más rápidamente posible.

Asegúrese de marcar como *realmente sienta acerca de la afirmación* y no como usted cree que debiera sentir.

- 1 Es importante para mí que otros me aprueben
- 2 Cedo fracasos en algo
- 3 La gente que comete errores merece lo que le pasa
- 4 Usualmente acepto filosóficamente lo que sucede
- 5 Si alguien quiere, puede ser feliz bajo casi cualquier circunstancia
- 6 Tengo miedo de algunas cosas que a menudo me molestan
- 7 Con frecuencia voy retrasando decisiones importantes
- 8 Todos necesitan depender de alguien para pedir ayuda y consejo
- 9 "El que nace para insecta, del corralito no pasa"
- 10 Siempre hay una forma correcta para hacer cualquier cosa
- 11 Me gusta que me respeten, pero no me es necesario
- 12 Evito cosas que no puedo hacer bien
- 13 Muchas personas malvadas esapan del castigo que merece
- 14 Las frustraciones no me molestan
- 15 Las personas no se perturban por las situaciones, sino por lo que piensan de ellas
- 16 Siento muy poca ansiedad por lo que pudiera ocurrir de peligroso o inesperado
- 17 Siempre trato de salir adelante y dejar terminadas las tareas desagradables cuando se me presentan
- 18 Trato de consultar con un experto antes de tomar decisiones importantes
- 19 Es casi imposible vencer las influencias del pasado
- 20 No hay solución perfecta
- 21 Quiero que todos me estimen
- 22 No pretendo competir en actividades donde otros son mejores que yo
- 23 Los que se equivocan merecen ser castigados
- 24 Las cosas deberían ser mejor de lo que son
- 25 Yo causo mis propios estados de ánimo
- 26 No puedo olvidarme de mis preocupaciones
- 27 Evito enfrentar mis problemas
- 28 La gente necesita una fuente de poder fuera de ella misma
- 29 Si algo afecto fuertemente tu vida alguna vez, no significa que tenga que seguir haciéndolo en el futuro
- 30 Rara vez hay una solución fácil a las dificultades de la vida
- 31 Puedo estar en paz conmigo mismo aunque otros no lo estén
- 32 Me gusta triunfar en algo pero no siento que ésto sea necesario
- 33 La irresponsabilidad debe ser fuertemente castigada
- 34 Frecuentemente me molesto por situaciones que no me agradan
- 35 La gente miserable se ha hecho miserable a sí misma
- 36 Si no puedo impedir que algo suceda no me preocupo por eso
- 37 Usualmente tomo decisiones lo más rápidamente que puedo
- 38 Hay ciertas personas de las cuales dependo mucho
- 39 La gente sobrevalea la influencia del pasado
- 40 Siempre tendremos algunos problemas
- 41 Si lo castigo mal a alguien, el problema es suyo no mío
- 42 Es importante para mí tener éxito en todo lo que hago
- 43 Rara vez culpo a la gente por sus errores
- 44 Usualmente acepto las cosas como son
- 45 Una persona no está triste o enojada por mucho tiempo a menos que él mismo se haga permanecer así
- 46 No puedo tolerar el probar fortuna
- 47 La vida es demasiado corta para pasarla en tareas poco placenteras
- 48 Me gusta sostenerme en mis propios pies
- 49 Si hubiera tenido diferentes experiencias yo sería más como me hubiera gustado ser
- 50 Cada problema tiene una solución perfecta

- 51 Encuentro difícil estar en contra de lo que otros piensan
 52 Soy feliz en algunas actividades por que me gustan, sin importarme si soy bueno en ellas
 53 El miedo al castigo ayuda a la gente a ser buena
 54 Si las cosas me molestan las ignoro
 55 Mientras más problemas se lespan, menos feliz será uno
 56 Rara vez me presiono por el futuro
 57 Rara vez abandono las cosas
 58 Soy el unico que puede realmente resolver mis problemas
 59 Rara vez pienso que las experiencias pasadas me están afectando ahora
 60 Vivimos en un mundo incierto y de probabilidad
 61 Aunque la aprobación de los demás me gusta no es una necesidad para mí
 62 Me molesta que otros sean mejores que yo en algo
 63 Todos son prácticamente buenos
 64 Hago lo que puedo para conseguir lo que quiero, sin sentirme culpable por ello
 65 Nada es en sí mismo molesto, la molestia depende de cómo se interprete el fenómeno
 66 Me preocupo demasiado por las cosas futuras
 67 Me es difícil hacer tareas desagradables
 68 Me denagrada que otros tomen decisiones por mí
 69 Somos esclavos de nuestra historia personal
 70 Es raro hallar una solución perfecta para algo
 71 A menudo me preocupa por que tanto me aprueba o desaprueba la gente
 72 Me molesta mucho cuando cometo errores
 73 Es injusto que "paguen juntos por pecadores"
 74 Me gusta el camino fácil de la vida
 75 La mayoría de la gente debería enfrentarse a los aspectos poco placenteros de la vida
 76 Algunas veces no puedo eliminar mis temores
 77 La vida fácil es rara vez recompensante
 78 Es fácil buscar consejo
 79 Si algo afecta tu vida algunas vez, siempre lo hara
 80 Es mejor encontrar una solución práctica que perfecta
 81 Estoy muy interesado en los sentimientos de la gente hacia mí
 82 Frecuentemente me irrita por pequeñeces
 83 Con frecuencia doy a quien se equivoca una segunda oportunidad
 84 Me disgusta la responsabilidad
 85 Nunca hay razón para permanecer enojado por mucho tiempo
 86 Casi nunca pienso en las cosas como la muerte o "la guerra atómica"
 87 Las personas son más felices cuando se enfrentan a desafíos o problemas a vencer
 88 Me disgusta tener que depender de alguien
 89 En el fondo la gente nunca cambia
 90 Siento que debería manejar las cosas en forma correcta
 91 Es molesto ser criticado pero no es catastrófico
 92 Tengo miedo a las cosas que no puedo hacer bien
 93 Nadie es malo, aunque sus actos parezcan serlo
 94 Rara vez me traicionan los errores de otros
 95 El hombre hace su propio infierno dentro de sí mismo
 96 Frecuentemente me descubro planeando lo que haré en ciertas situaciones de peligro
 97 Si algo es necesario, lo hago, por muy poco placentero que resulte
 98 He aprendido a no esperar a que algún otro esté muy interesado en mi bienestar
 99 Yo no miro al pasado con remordimientos
 100 No hay nada mejor a un conjunto ideal de circunstancias

INSTRUCCIONES

Marque con una "X" la letra correspondiente a la opción que más se aplique a usted.

A = Acuerdo

D = Desacuerdo

Por favor asegúrese de marcar una opción por cada enunciado, tomando en cuenta que este es un cuestionario de sus opiniones personales, de tal manera que *no hay respuestas correctas o incorrectas.*

- 1 Si me va mal en el curso, es mi propia conducta la que determina que tan rápido se modifique mi situación
- 2 No, importa lo que haga, si me ha de ir mal en el curso, me irá mal
- 3 La mejor manera de evitar que me vaya mal en el curso es que el maestro me corrija
- 4 La mayoría de las cosas que hacen que me vaya mal, suceden por accidente
- 5 Siempre que me va mal yo debería de consultar al profesor o a alguien especializado en el área
- 6 Yo controlo que me vaya bien o que me vaya mal
- 7 Mis compañeros tienen mucho que ver con que me vaya bien o mal
- 8 Cuando me va mal es por mi culpa
- 9 La suerte tiene mucho que ver con que me vaya bien o mal
- 10 El como me desempeño en el curso depende de las acciones de los profesores
- 11 Cuando no me va mal es cuestión de buena suerte
- 12 Yo mismo soy la causa de como me va en el curso
- 13 Si tomo el control, puedo evitar que me vaya mal en el curso
- 14 Cuando me regularizo en el curso, es porque las personas (amigos, compañeros, profesores, etc.) han estado explicándome
- 15 Sin importar lo que haga, me va mal en el curso
- 16 Si hago lo correcto, puedo evitar que me vaya mal en el curso
- 17 Por lo que se refiere al curso, sólo puedo hacer lo que el profesor me dice que haga
- 18 La verdad es que yo mismo puedo evitar que me vaya mal en el curso
- 19 Si me va mal en el curso, soy capaz de regularizarme
- 20 A menudo siento que no importa lo que haga, si me va a ir mal me va a ir mal
- 21 Si yo consulto a un buen asesor regularmente, es más difícil que me vaya mal

INSTRUCCIONES

Lea por favor cada una de las siguientes oraciones, tache el número que mejor describa su situación de acuerdo a la siguiente escala:

- 0 = No, de ninguna manera
- 1 = En alguna medida
- 2 = Generalmente, usualmente
- 3 = Siempre, en gran medida

- 1 Me concentro exclusivamente en lo que tengo que hacer a continuación
- 2 Intento analizar el problema para comprenderlo mejor
- 3 Me concentro en el trabajo o en otra actividad para olvidarme de todo lo demás
- 4 Pienso que el tiempo cambiara las cosas y que todo lo que tengo que hacer es esperar
- 5 Me comprometo o me propongo obtener algo positivo de la situación
- 6 Hago cualquier cosa y pienso que al menos no me quede sin hacer nada
- 7 Intento encontrar al responsable para hacerle cambiar de opinión
- 8 Hablo con alguien para averiguar más sobre la situación
- 9 Me crítico o me sermoneo a mí mismo
- 10 No agoto mis posibilidades de solución en un mismo instante sino que reservo alguna otra alternativa abierta
- 11 Confío en que ocurra un milagro
- 12 Sigo adelante con mi destino pues sólo algunas veces tengo mala suerte
- 13 Sigo adelante como si no hubiera pasado nada
- 14 Guardo solo para mí mis sentimientos
- 15 Busco alguna mínima esperanza, viendo las cosas por su lado bueno
- 16 Duermo más de lo que acostumbro
- 17 Manifiesto mi enojo a la (s) persona (s) responsable (s) del problema
- 18 Acepto la simpatía y comprensión de alguna persona
- 19 Me digo a mí mismo cosas que me hacen sentir mejor
- 20 Me siento inspirado para hacer algo creativo
- 21 Intento olvidarme de todo
- 22 Busco la ayuda de un profesional
- 23 Pienso que los problemas me hacen madurar como persona
- 24 Espero a ver lo que sucede antes de hacer algo
- 25 Me disculpo para compensar
- 26 Desarrollo un plan de acción y lo sigo
- 27 Considero y acepto una segunda posibilidad mejor, después de la que yo quería
- 28 De algún modo expreso mis sentimientos
- 29 Me doy cuenta de que soy la causa del problema
- 30 Salgo mejor de la situación de como la empecé
- 31 Hablo con alguien que puede hacer algo por mi problema
- 32 Me alejo del problema por un tiempo; intento descansar o distraerme
- 33 Intento sentirme mejor comiendo, bebiendo, fumando, tomando drogas o medicamentos
- 34 Tomo una decisión importante o algo muy arriesgado

- 35 Intento no actuar demasiado aprisa o dejarme llevar por un primer impulso
- 36 Tengo fe en algo nuevo
- 37 Mantengo mi orgullo y pongo al mal tiempo buena cara
- 38 Redescubro lo que es importante en la vida
- 39 Hago cambios para que las cosas salgan mejor
- 40 Evito estar con la gente en general
- 41 No dejo que el problema me venza, rehusó pasar mucho tiempo en el problema
- 42 Pregunto su opinion a un pariente o amigo y respeto su consejo
- 43 Oculto a los demas lo mal que me va
- 44 No tomo en serio la situación y me niego a hacerlo
- 45 Le platicó a alguien como me siento
- 46 Me mantengo firme y peleo por lo que quiero
- 47 Me desquito con los demas
- 48 Recuerdo a experiencias pasadas, ya que antes me habia encontrado en una situación similar
- 49 Se lo que tengo que hacer y redoblo mis esfuerzos para conseguir que las cosas marchen bien
- 50 Me niego ha creer lo que ha ocurrido
- 51 Me prometo a mi mismo que las cosas serán distintas la próxima vez
- 52 Propongo un par de soluciones distintas al problema
- 53 Acepto la situación pues yo no puedo hacer nada al respecto
- 54 Intento que mis sentimientos no interfieran demasiado con otras cosas
- 55 Deseo poder cambiar lo que está ocurriendo o la forma como me siento
- 56 Cambio algo de mi
- 57 Sueño o me imagino otro tiempo u otro lugar mejor que el presente
- 58 Deseo que la situación se desvanezca o termine de algún modo
- 59 Fantaseo e imagino el modo en que podrían cambiar las cosas
- 60 Rezo alguna oración
- 61 Me preparo para lo peor
- 62 Repaso mentalmente lo que haré o diré
- 63 Pienso como denominaria la situación a quien admiro y la tomo como modelo
- 64 Intento ver las cosa desde el punto de vista de la otra persona
- 65 Me digo a mi mismo que las cosas podrían ser peor
- 66 Realizo algún ejercicio

INSTRUCCIONES.

Algunas expresiones que empleamos para describirnos aparecen a continuación. Lea cada frase y tache el número que mejor describa la forma en que se siente Ahora mismo, en este momento. No hay respuestas buenas o malas.

Conteste lo más rápidamente posible, pero trate de dar la respuesta que mejor describa sus sentimientos Ahora. Emplee la siguiente escala:

- 1 = No en lo absoluto
- 2 = Un poco
- 3 = Bastante
- 4 = Mucho

IDARE-1

- 1 Me siento calmado
- 2 Me siento seguro
- 3 Estoy tenso
- 4 Estoy contrariado
- 5 Estoy a gusto
- 6 Me siento alterado
- 7 Estoy preocupado actualmente por
algun posible contratiempo
- 8 Me siento descansado
- 9 Me siento ansioso
- 10 Me siento cómodo
- 11 Me siento con confianza en mi
mismo
- 12 Me siento nervioso
- 13 Me siento agitado
- 14 Me siento "a punto de explotar"
- 15 Me siento reposado
- 16 Me siento satisfecho
- 17 Estoy preocupado
- 18 Me siento muy excitado y aturdido
- 19 Me siento alegre
- 20 Me siento bien

INSTRUCCIONES

Algunas expresiones que empleamos para describirnos aparecen a continuación, lea cada frase y tache el número que mejor describa la forma en que se sienta *Generalmente*.

No hay respuestas buenas o malas.

Conteste lo más rápidamente posible, pero trate de dar la respuesta que mejor describa sus sentimientos. Emplee la siguiente escala:

- 1 = Casi nunca
- 2 = Algunas veces
- 3 = Frecuentemente
- 4 = Casi siempre

- 21 Me siento bien
- 22 Me canso rápidamente
- 23 Siento ganas de llorar
- 24 Quisiera ser feliz como otros parecen serlo
- 25 Pierdo oportunidades por no poder decidirme rápidamente
- 26 Me siento descansado
Soy una persona
- 27 "Tranquila, serena y sosegada"
- 28 Siento que las dificultades se me amontonan al punto de no poder superarlas
- 29 Me preocupo demasiado por cosas sin importancia
- 30 Soy feliz
- 31 Tomo las cosas muy a pecho
- 32 Me falta confianza en mí mismo
- 33 Me siento seguro
- 34 Trato de sacarle provecho a las crisis y dificultades
- 35 Me siento melancólico
- 36 Me siento satisfecho
- 37 Algunas ideas poco importantes pasan por mi mente y me molestan
- 38 Me afectan tanto los engaños que no me los puedo quitar de la cabeza
- 39 Soy una persona estable
- 40 Cuando pienso en los asuntos que tengo entre manos me pongo tenso

