

1



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

029 0159

INFLUENCIA DEL AMBIENTE FAMILIAR Y EL MODO DE AFRONTAMIENTO AL ESTRES EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE ADOLESCENTES DE 12 A 16 AÑOS

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN PSICOLOGIA

PRESENTAN:

**AGUILAR CABALLERO GABRIELA
CRUZ RODRIGUEZ DULCE LORENA**



DIRECTOR DE TESIS: MTRD. SAMUEL JURADO CARDENAS
DIRECTOR DE LA FACULTAD: DR. ARTURO BOUZAS RIAÑO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO.



MEXICO, D. F.

2001

EXAMENES PROFESIONALES
FAC. PSICOLOGIA.



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.

Director de Tesis:

Mtro. Samuel Jurado Cárdenas

Revisor de Tesis:

Dr. Benjamín Domínguez Trejo

Sinodales:

Dra. Teresa Guerra Tejada

Mtro. Ariel Vite Sierra

Lic. Asunción Valenzuela Cota

AGRADECIMIENTOS

Dedico este trabajo y todo mi esfuerzo realizado a lo largo de mi trayectoria académica a mi familia sin la cual no hubiese podido llegar a ser Lic. en Psicología y sobretodo no hubiese sido tan feliz como lo he sido a su lado durante toda mi vida.

A mi madre: por haberme dado su amor incondicional, por haberme apoyado, escuchado y orientado siempre que lo he necesitado y sobretodo por haber cuidado de mi hija con inmenso amor y dedicación. Gracias por tanto amor.

A mi padre: por su fortaleza, amor, apoyo y fe en mi. Gracias por cuidar de mi hija y amarla tanto.

A mi hermana: por haberme apoyado en los momentos más difíciles de mi vida.

A mi esposo: por haber recorrido innumerables aventuras a lo largo de la carrera junto a mi apoyándome en los momentos más difíciles, alentándome a seguir, siempre con una sonrisa que alegraba mi alma; por darme amor y por su tolerancia en los momentos difíciles.

A mi hija: por haber llegado a mi vida y ser la razón que me hace seguir adelante llenándome de felicidad. Por ser mi hermoso y más grande cariño.

A mi abuelo: por su gran ayuda en los momentos difíciles y por una infancia inolvidable.

A todos ellos que son mi familia gracias por su fe en mi y por las innumerables horas de apoyo y amor a lo largo de mi carrera. **LOS AMO.**

A Carlos: por ser el mejor amigo que se puede tener, gracias por tus consejos, por tu apoyo incondicional y por siempre estar cuando te necesito.

A mi maestro Julio Espinosa: por haber sido mi ejemplo, por sus conocimientos, por haber sido siempre justo, responsable y educar con pasión y entrega a todos sus alumnos. Gracias por haber confiado siempre en mi y haberme apoyado incondicionalmente como un verdadero maestro y amigo.

A Samuel Jurado: por sus valiosos consejos para la realización de esta tesis, estando siempre dispuesto a ayudarnos a resolver los contratiempos que se presentaron a lo largo de la realización de la misma con una sonrisa y buen humor.

A la directora de la secundaria 222 "Tláloc": por las facilidades que nos brindo para la realización de esta tesis y su confianza en nosotras.

A Dulce Lorena Cruz: por haber sido siempre responsable, perfeccionista, dedicada y accesible en la realización de esta tesis, gracias por tu participación en este trabajo. Espero logres siempre tus metas.

A todos los nombrados y a todos aquellos que por algún motivo no fueron nombrados pero que han sido y serán parte importante de mi vida...

**GRACIAS.
GABRIELA AGUILAR CABALLERO.**

AGRADECIMIENTOS

No sé cuanto me falta aún por recorrer, pero sé que hoy he cambiado y comienzo una nueva vida.

A mis padres:

Cristina Rodríguez Pérez y Benito Cruz Lezama

Quienes me han dado lo mejor de sí y me han enseñado la importancia de buscar nuevos retos en la vida, por ser mis guías, amigos incondicionales y quienes me llevaron a lograr lo que ahora y siempre será un *triunfo nuestro*. Por todo su apoyo aún en momentos difíciles, les dedico este trabajo con todo mi amor y respeto.

A mis hermanos:

Yanet, Marilú, Fabiola, Linda e Iván

Por ser parte de mi vida, por quienes he aprendido la importancia del trabajo en equipo, por su paciencia y desvelos en las noches que no los dejaba dormir por hacer mis tareas de la escuela. Especialmente a *Linda* quien con su paciencia y cariño ha cuidado de mi hija como si fuera yo misma y ha sido una amiga.

A mi esposo:

Jorge

Con quien he compartido los últimos años de mi vida, su paciencia, amor, respeto y ayuda me han permitido concluir un paso más del camino. Esperando que todo lo que venga en el futuro sean logros de ambos.

A mi hija:

Karen

Su llegada a mi vida me abrió las puertas de un nuevo amor, porque ha logrado sacar lo mejor de mí, por quien busco superarme día a día y a quien le brindo todo lo que haga por el resto de mi vida.

A mi compañera de tesis:

Gaby Aguilar

Quien caminó a mi lado en este largo proceso y con quien formé un equipo de cordialidad y respeto en las buenas y las malas. Gracias y buena suerte.

Al Director de Tesis:

Samuel Jurado Cárdenas:

Por ser tan especial como maestro y mostrarse como amigo, siempre tuvo tiempo para responder a nuestras dudas e inquietudes, a quien debo que este paso haya sido más fácil de dar. Gracias por su amabilidad y cordialidad al recibir a mi hija con una sonrisa y un dulce.

A Directores, Profesores y alumnos de la Secundaria "Tláloc":

Por hacer que este proyecto fuera una realidad.

GRACIAS

DULCE LORENA CRUZ RODRÍGUEZ

INDICE

INDICE

Resumen	1
Introducción	3
Capítulo 1. Familia	8
1.1. Definición de familia	9
1.2. Clasificación de las familias	10
1.3. Sistema familiar	14
1.4. Familias mexicanas	16
1.5. Dinámica familiar	19
1.6. Familia y adolescencia	21
1.7. Control parental en la adolescencia	25
1.8. Paternidad y amistad	27
Capítulo 2. Adolescencia	29
2.1. Historia de la adolescencia	30
2.2. Definición de adolescencia	32
2.3. Adolescencia y pubertad	35
2.4. Adolescencia y su rol social	37
2.5. Adolescencia y estrés	39
Capítulo 3. Afrontamiento al Estrés	43
3.1. Definición del estrés	44
3.2. Fases de un evento estresante	46
3.3. Evaluación cognitiva	46
3.4. Definición de afrontamiento	48
3.5. Funciones del afrontamiento	50
3.6. Recursos del afrontamiento	52
3.7. Estrategias de afrontamiento	55
Capítulo 4. Rendimiento Escolar	61
4.1. Definición de rendimiento escolar	62
4.2. Evaluación del rendimiento escolar	63
4.3. Factores determinantes en el rendimiento escolar	66
4.4. Problemática del bajo rendimiento escolar	67
4.5. Participación de la familia	70
4.6. El alumno, la familia y la escuela	72

Capítulo 5. Método	76
5.1. Objetivo general	77
5.2. Objetivos específicos y secundarios	77
5.3. Definición de las variables	78
5.4. Sujetos	79
5.5. Instrumentos	80
5.6. Tipo de estudio	81
5.7. Procedimiento	82
5.8. Análisis estadístico	83
Capítulo 6. Resultados	85
6.1. Estadísticas sobre los datos generales de la muestra	86
6.2. Confiabilidad y validez del Cuestionario Modos de Afrontamiento al Estrés	88
6.3. Análisis de los resultados de la Escala de Ambiente Familiar y el Cuestionario Modos de Afrontamiento al Estrés	92
6.4. Análisis de regresión múltiple	93
6.5. Análisis secundarios	95
Capítulo 7. Discusión	100
7.1. Discusión de los resultados	101
7.2. Limitaciones y sugerencias	113
Bibliografía	117

RESUMEN

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue conocer la influencia del ambiente familiar y el modo de afrontamiento al estrés sobre el rendimiento escolar de los adolescentes de 12 a 16 años, por lo que se aplicó la Escala de Ambiente Familiar diseñada por Villatoro, Andrade, Fleiz, Medina, Reyes y Rivera (1997), el Cuestionario de Modos de Afrontamiento al Estrés de Lazarus y Folkman (1985) traducido y estandarizado por Sotelo y Maupomé (1999) y un cuestionario donde se recabaron datos sociodemográficos a 305 sujetos de una Secundaria Pública. La exploración del rendimiento académico se llevó a cabo a partir del promedio escolar de los adolescentes en los dos primeros bimestres del año en curso. Se elaboró una tabla con las frecuencias de los datos sociodemográficos. Del Cuestionario de Modos de Afrontamiento al Estrés se obtuvieron la confiabilidad y validez, tanto de cada uno de los reactivos como de los 7 factores que resultaron del análisis factorial, la confiabilidad global obtuvo un Alfa = .8964. Las variables se analizaron en una regresión múltiple con el fin de conocer si existía correlación de alguna de las subescalas de las pruebas aplicadas con el rendimiento escolar. Así mismo se realizaron análisis secundarios a partir de pruebas tales como el análisis de varianza y t de Student para el cruce de cada una de las subescalas de ambas pruebas aplicadas con las variables grupo, turno y sexo. Se encontró que la varianza de la variable rendimiento escolar está determinada en un 11.4 % por las variables de evitación, dirigirse a lo positivo y sexo.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una etapa del desarrollo, un período de transición, de emotividad intensificada, en el que los cambios, que se dan en el orden biológico, psicológico y social, se suceden tan rápidamente, que exigen un cambio en el cuerpo, rol, identidad, relación paterna y social; un cambio de patrones de conducta de la infancia por unos adultos, etc., es por esto que se le considera como un nuevo nacimiento, ya no en el seno materno sino un nacimiento en la vida social que por su intensidad habrá de producir estrés en los adolescentes y en las personas con las que interaccionan (Lutte, 1991; McKinney et al., 1982; Rochevabe, 1978).

Todos estos cambios que se producen en el adolescente no se presentan en el vacío sino que son vividos dentro del núcleo social más importante que es la familia en donde como seres sociales afectan y son afectados por la dinámica que se vive en la misma (Villatoro et al., 1997). De acuerdo a las vivencias familiares como principios básicos del aprendizaje, es aquí en donde se entrañan múltiples factores de riesgo y protectores moldeadores de habilidades de afrontamiento, autoconcepto, estilos atribucionales, solución de problemas, toma de decisiones, etc., con los que el adolescente hará frente a otros contextos como la escuela, el grupo de pares, la familia extendida y la sociedad en general (Hernández y Sánchez, 1997).

El o los modos de afrontamiento al estrés que los adolescentes utilicen les permitirá salir victoriosos o cometer infinidad de errores en el proceso de búsqueda de identidad y madurez física, psicológica y emocional (Horrocks, 1986; Plunkett et al., 1999; Roberts, 1994; Sotelo y Maupomé, 1999).

Esta influencia familiar y el modo de afrontamiento al estrés son aspectos individuales que al conjuntarse pueden repercutir en el rendimiento escolar de los adolescentes modificándolo de tal forma que lo puedan beneficiar o perjudicar (Alcantar, 1998).

Desde esta perspectiva el rendimiento escolar, tomado tradicionalmente como el grado de aprovechamiento que logra el individuo de los conocimientos que corresponden a los programas de estudio y que se mide a través de las calificaciones que reportan el avance de cada sujeto, debe tener en cuenta como factor indispensable el adecuado desarrollo físico, psicológico, social, intelectual y cultural que se genera dentro de un ambiente principalmente familiar que le brinde lo necesario para lograrlo.

Debido a lo anterior, la presente investigación tuvo la finalidad de estudiar la relación existente entre el ambiente familiar y el modo de afrontamiento al estrés en el rendimiento escolar de adolescentes entre 12 y 16 años.

La intención derivada de este estudio fue la de conocer cómo el adolescente puede reflejar en su rendimiento escolar tanto la calidad de vida familiar en la que se encuentra desarrollándose como las estrategias de afrontamiento al estrés que utiliza para intentar dar solución a los innumerables cambios que se le presentan, para los cuales aún no tiene modos de afrontamiento automatizados tal como los poseía en la infancia. Así mismo se pretende dar a conocer una perspectiva clínica a todo individuo relacionado con el proceso educativo que consulte investigaciones sobre el rendimiento escolar y la influencia de dichos factores (familia y afrontamiento al estrés) sobre éste como parte de un contexto de éxito o fracaso en el desempeño de los adolescentes y lograr prevenir estas situaciones de fracaso con la posibilidad de aplicar programas de

prevención que fomenten la adecuada interacción social entre los miembros de la familia, lo cual llevará a posteriores conductas adecuadas (Hernández y Sánchez, 1996; 1997; Solís y Díaz, 1996) y posiblemente a estilos de afrontamiento al estrés más adaptativos (González y Andrade, 1995; Sheeber et al., 1997).

La adolescencia es, una etapa que requiere de mucha atención, paciencia, entendimiento y orientación para poder desarrollar una personalidad positiva que les permita integrarse al medio que los rodea.

Se requiere de un poco de interés, entrega y preocupación por conocer al adolescente, no sólo en apariencia, sino de una forma más profunda para poder crear alternativas de solución y crear consciencia en los padres de familia de su importante intervención en el desarrollo académico y desde luego emocional de los adolescentes.

Para lograr el objetivo del presente estudio se explican algunos conceptos que son indispensables sobre la adolescencia, familia, el afrontamiento al estrés y el rendimiento escolar.

En el capítulo 1 *Familia* se abordan temas tales como la definición y clasificación de la familia, la conformación del sistema familiar, características de las familias mexicanas, la dinámica familiar, el papel de la familia con la vivencia de la adolescencia como grupo básico de aprendizaje, los tipos de control parental que ayudan o entorpecen el crecimiento de los hijos y la relación familiar (Arámbura y Vallejo, 1996; Esparza, 1990; Minuchin, 1986; Morch; 1996; Sánchez y Hernández; 1992; Torres et al., 1997, etc.).

En el capítulo 2 *Adolescencia*, se plantea la historia del surgimiento de la adolescencia, definiciones que se le han dado según diversas perspectivas tales como la biológica, cognitiva y social, los cambios ocurridos durante la pubertad, el rol social del adolescente y la influencia del grupo de pares y causas y consecuencias del estrés en el adolescente, temas que se retoman de autores como: Aberastury, 1987; Del Toro, 1999; González et al., 1997; Lehalle, 1986; Lutte, 1991; Plunkett et al., 1999, entre otros.

En el Capítulo 3 *Afrontamiento al Estrés*, se abordan las definiciones para el afrontamiento y el estrés desde diversos puntos de vista, las fases de un evento estresante, qué es la evaluación cognitiva y los diferentes tipos, las funciones del afrontamiento, sus recursos y diversas estrategias utilizadas en el afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1984; 1986; 1987; 1991; Medina, 2000; Mochales y Gutiérrez, 2000; Printz et al., 1999; Seyle, 1976; Stone et al., 1999; Valery et al., 1997, etc.).

En el Capítulo 4 *Rendimiento Escolar*, se dan diferentes definiciones del tema, la forma de evaluación y sus implicaciones, los factores determinantes del rendimiento escolar, las causas del bajo rendimiento escolar, la influencia de los padres y la familia como un factor de éxito o fracaso escolar, así como el triángulo alumno-familia-escuela y sus efectos en el aprovechamiento de la enseñanza (Alonso, 1992; Brembeck, 1975; 1977; Camarena y Gómez, 1986; López, 1994; López et al., 1996; Viesca, 1981, entre otros.).

Finalmente se incluyen en el capítulo 5 la Metodología de la presente investigación y en los capítulos 6 y 7 los procedimientos estadísticos realizados, los resultados y las conclusiones obtenidas del trabajo realizado.

CAPÍTULO 1

FAMILIA

FAMILIA

1.1 DEFINICIÓN DE FAMILIA

Soifer (1980) menciona que la familia es la estructura social básica, donde existe un interjuego diferenciado de roles, integrada por personas que conviven en forma prolongada, en interacción con la cultura y la sociedad, dentro de la cual se desarrolla el niño. La familia cumple el objetivo de defender la vida a través del proceso de educación, el cual privilegia la enseñanza del cuidado físico, al desarrollo de la capacidad de relación familiar y social, a la aptitud para la actividad productiva y para la inserción laboral y a la transmisión y creación de pautas culturales destinadas a posibilitar la convivencia.

Jonhson (1967) define a la familia como un grupo de dos o más personas relacionadas por sangre, matrimonio o adopción, que residen juntas.

Dentro de la historia de la conformación de la familia como concepto se encuentra P. Ariès historiador francés, quien dio a conocer sus investigaciones sobre este tema en su libro *Centuries of Childhood* publicado por primera vez en 1960.

Ariès basándose en estudios iconográficos demuestra que la familia no existía hasta el siglo XVII, no porque no existiera como realidad sino porque el concepto como tal no existía. Las hipótesis de este autor dicen que la familia surge como concepto en el siglo XVII y sólo en las clases altas de la sociedad.

El concepto de familia surge por la importancia que va adquiriendo para los adultos de la esfera alta de la sociedad la infancia, se les deja de ver como adultos pequeños y se

les ve como seres inmaduros que necesitan de la familia para su desarrollo emocional y de la escuela para su desarrollo intelectual; así mismo se les reconocen atributos tales como la inocencia, dulzura y naturalidad propios de los infantes. Se les confeccionan vestimentas diferentes a los adultos, se les hacen retratos y se les brinda protección.

La familia además surge como concepto por nuevas relaciones sociales que dieron lugar a la demanda de seguridad social. La familia se convierte en un tipo de relación entre personas en quienes se puede confiar teniendo cercanía y además ayuda a diferenciarse de las distintas clases sociales ya fuesen comerciantes o burgueses.

La familia según Ariès también puede haberse visto como una forma de propiedad alternativa a la propiedad de la tierra, esto es, lo interesante de la familia es el hecho de poseer capital e hijos (Morch, 1996).

1.2 CLASIFICACIÓN DE LAS FAMILIAS

Aún cuando la familia no haya existido desde el inicio de los tiempos como concepto, la familia como realidad siempre ha existido y por lo tanto Engels (1993) habla de las diversas clasificaciones de familia que se exponen a continuación y que se dividen según el tipo de cultura, progreso de la sociedad, y el grado de desarrollo de la unión familiar en que se ha ido viviendo a lo largo de los años:

1. Familia consanguínea: los grupos conyugales se establecen aquí según las generaciones: todos los abuelos y abuelas en los límites de la familia son maridos y mujeres entre sí; lo mismo sucede con sus hijos. La fisonomía típica de una familia de esta clase consiste en descender de una pareja; y en que, a su vez, los descendientes en

cada grado particular son entre sí hermanos y hermanas, y por eso mismo maridos y mujeres unos de otros.

2. Familia punalúa: el primer progreso de la organización consistió en excluir a los padres y los hijos del comercio sexual recíproco, el segundo fue en la exclusión de los hermanos y las hermanas. Sin duda las tribus donde se dio dicho progreso limitaron la reproducción entre consanguíneos y se desarrollaron de una manera más rápida y completa que aquellas donde continuó siendo la regla general el matrimonio entre hermanos y hermanas de la misma madre, pero sí existe la posibilidad de matrimonio entre los nietos de hermanos y hermanas.

3. Familia sindiásmica: bajo el régimen de matrimonios por grupo, se forman ya parejas conyugales unidas para un tiempo más o menos largo; el hombre tiene una mujer en primer grado de importancia entre sus diferentes esposas y para ella el esposo es el principal de todos. En esta etapa el hombre vive con una mujer, pero la poligamia y la infidelidad ocasional siguen siendo un derecho para los hombres, al paso que casi siempre se exige la más estricta fidelidad a las mujeres y su adulterio se castiga cruelmente. Pero el vínculo conyugal se disuelve con facilidad; y después los hijos pertenecen a la madre sola.

4. Familia poligámica: nace de la sindiásmica, se funda en el poder del hombre con el fin formal de procrear hijos de una paternidad cierta; y esta paternidad se exige porque esos hijos serán herederos directos. Se diferencia del matrimonio sindiásmico, por una solidez mucho más grande del vínculo conyugal, cuya disolución ya no es facultativa.

Cada familia independientemente del grado de evolución que haya logrado según las clasificaciones anteriores tiene una estructura que según Minuchin (1986) y Andolfi (1977) es el conjunto indivisible de demandas funcionales que organizan los estilos de interacción entre sus miembros, es decir, que a la familia se le concibe como sistema

activo, que se autogobierna mediante reglas que se han desarrollado y modificado en el tiempo a través de ensayo y error, dando la oportunidad a los diversos miembros de experimentar lo que está o no permitido, hasta llegar a una definición estable de la relación, formando una unidad regida por modalidades peculiares del sistema mismo.

Minuchin (1986) propone un modelo de familia, donde existen dos tipos: la familia funcional y la disfuncional, basándose en las habilidades adaptativas, esto es, en donde lo funcional y lo disfuncional, se definen por la adaptación de un sistema a las demandas de los diferentes contextos sociales y la adecuación a las distintas etapas del desarrollo del ciclo vital.

Dentro de la Psicología contemporánea Kazdin y Kagan (1994) proponen que la disfunción familiar, en la gran mayoría de los casos, no es el producto de un solo evento que siga un sendero simple de causalidad, sino que se desarrolla junto con la persona y se exagera en la medida en que ésta se expone e intenta afrontar nuevos eventos vitales. Entre los trastornos psicológicos más comunes que puede traer como consecuencia la disfunción familiar, específicamente la interacción familiar son: la depresión, ansiedad, déficit de atención, incompetencia social, bajo aprovechamiento académico, agresividad, uso y abuso de sustancias, quejas psicósomáticas, dificultades en el aprendizaje y afrontamiento defectuoso al estrés (González y Andrade, 1995; Hernández y Sánchez, 1996; Sheeber et al., 1997).

Para Spruijt y Goede (1997) las familias disfuncionales pueden llegar a serlo a través de distintos cambios o patrones en la estructura de la misma como son: 1. familia conflictiva intacta; 2. familia interrumpida, que se refiere a la desintegración por la separación o el divorcio de los padres donde los problemas surgen cuando los miembros

de la pareja resienten mucho la separación o donde existe uno solo de los padres por ser solteros; 3. familia contraída cuando ésta pierde uno de sus miembros, enfrenta problemas de adaptación si previamente no existía una dinámica familiar funcional, y 4. la familia reconstruida en donde se unen miembros de dos diferentes familias y que requieren establecer una nueva división de roles entre los esposos, entre éstos y los niños o entre los hijos que provienen de los diferentes padres.

Algunos de los patrones de interacción entre los miembros de las familias que propician la disfuncionalidad de las mismas son:

- Para Minuchin (1986): 1.- amalgamamiento; 2.- sobreprotección; 3.- evitación del conflicto, y 4.- centralidad.
- Para Haley (citado por Aguilar et al., 1995): 1.- alianza y 2.- coalición.

En lo que se refiere a las familias funcionales los patrones de comunicación pueden verse favorecidos por los tipos de interacción entre los familiares tales como: la aceptación o rechazo del mensaje así como la atención verbal y corporal al mismo.

Para que una familia pueda tener un buen funcionamiento son necesarios varios factores: 1) la relación de pareja debe ser firme, madura y estable creándose entre cada miembro una relación creativa y una comunicación clara teniendo presente el rol que le corresponde a cada uno de ellos; 2) la autonomía de cada miembro debe ser respetada; 3) la toma de decisiones para la búsqueda de una solución debe ser apropiada para cada problema, no para luchar por el poder; 4) que exista flexibilidad para cambiar cuando las demandas internas o ambientales así lo exijan de manera que se conserve la homeostasis funcional sin que alguno de sus miembros desarrolle síntomas.

1.3 SISTEMA FAMILIAR

El sistema familiar se conforma por tres subsistemas interrelacionados entre sí; el subsistema conyugal, que se refiere a la pareja; el parental, constituido por los padres y el fraternal, que se conforma por la relación entre los hermanos.

Minuchin (1986) distingue el subsistema conyugal del parental, en que este último constituye el vínculo entre el subsistema conyugal y el fraternal recuperando en la pareja la función de la crianza.

El subsistema conyugal posee tareas vitales para el funcionamiento de la familia, sus principales cualidades son la complementariedad y la acomodación mutua. Este subsistema, debe mantener un límite que lo proteja de las interferencias causadas por las demandas y necesidades de otros subsistemas, debe poseer un territorio psicosocial propio y constituir un refugio en el que puedan proporcionarse sostén emocional mutuo. Si el límite alrededor de los esposos es excesivamente rígido, el sistema puede verse estresado dado su aislamiento, pero si los esposos mantienen límites demasiado flexibles, otros subsistemas por ejemplo los hijos, pueden interferir en su funcionamiento.

El subsistema parental nace con el primer hijo, a medida que el niño crece, los requerimientos para su desarrollo, tanto en su autonomía como en orientación, impone demandas al subsistema parental, se espera que los padres comprendan las necesidades de desarrollo de sus hijos y expliquen las reglas que imponen. La relación de paternidad requiere las capacidades de guía, control y alimentación; además requiere de autoridad.

Los hermanos constituyen el subsistema fraterno, para un niño, este se convierte en el primer grupo de iguales en el que participa; en este contexto los hijos se apoyan entre sí, se divierten, se atacan y en general aprenden unos de otros, elaborando sus propias pautas de interacción para negociar, cooperar y competir; entablan relaciones de amistad y tratan con enemigos dentro de un proceso de aprender de otros y ser reconocidos. Este proceso promueve tanto sus sentimientos de pertenencia a un grupo como su individualidad, dada la oportunidad de elegir u optar por una alternativa entre varias: estas pautas cobrarán sentido cuando ingresen en grupos de iguales fuera del hogar.

Además de los subsistemas que conforman a la familia se deben tomar en cuenta los límites que se establecen en el interior de la misma como un parámetro para la evaluación de su funcionamiento. En algunas familias pareciera que no hay límites provocando que la diferenciación del sistema familiar se haga difusa. Un sistema de ese tipo puede sobrecargarse y carecer de los recursos necesarios para adaptarse y cambiar bajo circunstancias de estrés. Otras familias se desarrollan con límites muy rígidos haciendo que la comunicación entre los subsistemas sea difícil, y las funciones protectoras de la familia se vean perjudicadas (Arámbura y Vallejo, 1996).

Estos dos extremos de los límites son designados como aglutinamiento y desligamiento, los cuales se refieren a un estilo de preferencia por una forma de interacción, no hay diferencia cualitativa entre lo funcional y lo disfuncional. La mayoría de las familias poseen subsistemas aglutinados y desligados. Las operaciones en los extremos, sin embargo señalan áreas de posible patología.

Los miembros de subsistemas o familias aglutinadas pueden verse perjudicados en el sentido de que el exaltado sentido de pertenencia requiere un importante abandono de la autonomía. Los miembros de subsistemas de familias desligados pueden funcionar de forma autónoma, pero poseen desproporcionado sentido de independencia y no obtienen ayuda de requerirla cuando la necesitan.

1.4 FAMILIAS MEXICANAS

Las características de las familias mexicanas para Díaz-Guerrero (1984) son las de familias hospitalarias, donde la prioridad la tiene el bien familiar y las relaciones interpersonales sobre los bienes materiales.

Por otra parte, algunas investigaciones (Cueli, 1982; Leñero, 1983; Ramírez, 1977) señalan que por regla general hay ausencia del padre, refiriéndose esto no sólo a la ausencia física, sino a la característica de que aunque el padre esté presente es periférico. Esto lleva a que la estructura familiar sea de tipo matriarcal. Por su parte Ramírez (1977), refuerza esta característica de las familias mexicanas cuando habla de familias uterinas en las que la relación madre-hijo es particularmente intensa.

Esta estructura matriarcal ha llevado a autores como Torres et al. (1997) y Valery et al. (1997) a realizar investigaciones sobre la importancia de la madre en el desarrollo de la familia y en base a estas afirman que la competencia materna en el cuidado de los hijos favorece el desarrollo infantil a través del reforzamiento de comportamientos adecuados de los niños, modelamiento de los mismos, así como el propiciar un ambiente enriquecido en donde los niños puedan resolver dudas y estimular sus sentidos. Todas estas conductas de las madres se convierten en predictores de un óptimo desarrollo

infantil, menores problemas de aprendizaje y, por tanto de un adecuado ajuste de toda la familia.

Laosa (1982), Solís y Díaz (1996) por su parte encontraron que esta competencia materna se presenta más frecuentemente en las madres con un mayor nivel de escolaridad, ya que tienen mayores aspiraciones y por lo tanto expectativas de crianza para sus hijos en comparación con las madres de baja escolaridad, que no enseñan a sus hijos antes de que ingresen a la escuela habilidades que les permitan un buen ajuste a esta como son por ejemplo: nombres de colores, animales u objetos.

No sólo el nivel educativo de la madre tiene influencia en la dinámica familiar y desempeño escolar de los hijos sino que se ha demostrado en la investigación de Torres et al. (1997) que las madres de condición socioeconómica media son las que tienen mejores habilidades para atender las necesidades de sus hijos y para aprovechar el interés de los mismos en un objetivo particular, así como para interactuar lingüísticamente con ellos.

Por lo que respecta al padre, a pesar de que se le ha atribuido, en general, poca responsabilidad en cuanto a la educación de los hijos, asignándosele a la madre el papel preponderante, son cada vez más los estudios que documentan la participación del padre en la crianza como una variable fundamental para el desarrollo psicológico sano, tanto de los hijos como de las hijas.

Algunos estudios según Sánchez y Hernández (1992) han encontrado que la relación de los hijos con el padre influye preponderantemente en el desarrollo emocional de los mismos, así como en el adecuado desempeño escolar, desarrollo moral e

intelectual, autoestima, identificación sexual y adaptación social. Además de que el rechazo del padre para con los hijos potencializa la aparición de conductas desadaptativas de los mismos.

Las madres de familia en donde el padre está ausente utilizan con más frecuencia patrones de crianza tendientes al castigo, autoritarismo y la sobreprotección, en contraste con las familias intactas y en forma más exacerbada en las divorciadas, observándose problemas en los hijos varones, como dependencia y en las hijas en las relaciones heterosexuales deficientes.

En la investigación de Sánchez y Hernández (1992) encontraron que la mayoría de los padres (sólo hombres) mexicanos tienden a ser autoritarios y con poco interés por sus hijos e hijas estableciendo con ellos una comunicación deficiente o inexistente. Incluso se encontró que en la mayoría de los casos 42.1% de 1772 sujetos los padres recurren a los golpes, comparan negativamente y dan instrucciones en forma ofensiva a sus hijos aunque en mayor medida con los varones.

Parsons y Bales (citado por Esparza, 1990) consideran el rol del padre en la familia como básicamente adaptativo-instrumental y el de la madre como integrador-expresivo. Es decir, el padre mantiene a la familia estable con respecto a la posición de otras familias, determina el prestigio y las pautas sociales de la interacción con otros grupos. Las funciones básicas de la madre corresponden a las interacciones intrafamiliares, las tensiones y su regulación. Cada progenitor, además de cumplir con su propio rol, debe apoyar el del otro mediante su propio prestigio, poder y valor emocional frente a los otros miembros de la familia.

Otra de las características de las familias mexicanas además de ser en su gran mayoría matriarcales es que son amalgamadas según lo encontrado por Eisenberg y Villegas (1987), estos y otros autores como Reding (1985) y Pardo (1984) señalan otros indicadores de amalgamamiento como: compartir en las fiestas fundamentalmente en familia, el mexicano que tiene un poco de poder y ayuda a sus familiares; la frecuente inclusión de tres generaciones en el sistema familiar y las restricciones que imponen los padres a los hijos, para relacionarse con personas fuera de la familia.

Finalmente lo cierto es que, tal como lo plantea Hernández y Sánchez (1997) en las familias tanto mexicanas como de cualquier nacionalidad tanto padre como madre son modeladores de conductas de afrontamiento, autoconcepto, estilos atribucionales, solución de problemas, toma de decisiones, etc., con los que hará frente a otros contextos como la escuela, el grupo de pares, la familia extendida y la sociedad en general.

1.5 DINÁMICA FAMILIAR

Según Jackson (citado por Esparza, 1990) la dinámica familiar es la colección de fuerzas positivas y negativas que afectan el comportamiento de cada miembro de la familia. Esto es que la manera en que piensan, actúan, sienten y se relaciona cada miembro de la familia afecta a los demás miembros de la misma de tal forma que favorece o entorpece el desarrollo de un clima de seguridad y afecto.

La dinámica familiar implica vínculos entre los miembros de la familia que son de tipo biológico, psicológico, social y económico y estos vínculos son tan fuertes que la crisis de uno sólo de los miembros puede desbalancear al sistema familiar completo.

La familia sana debe tener la capacidad de ser flexible para adaptarse constantemente a los cambios que se suscitan de las influencias del medio tanto externo como interno a la propia estructura.

Por esto la familia se considera como una unidad flexible que va cambiando y adaptándose a las diversas condiciones que se le presentan como son el nacimiento de los hijos, la pubertad de los mismos y la madurez de los padres, el que los hijos se marchen a formar nuevas familias y el envejecimiento de los padres por mencionar algunos de los grandes cambios en la vida familiar.

Siendo la familia la célula básica de la sociedad donde el individuo aprende a comportarse y consolida su personalidad es de suponerse que el nivel emocional esté más que implicado dentro de esta unidad.

En la familia el afecto puede ser permitido y expresado libremente o bien puede ser inhibido tanto en aspectos positivos como negativos y por lo tanto es la base para el desarrollo de la seguridad, placer, autorrealización y aún del grado de responsabilidad de los miembros de la misma para con el bienestar de los otros; todo esto a través de que la familia proporciona modelos de éxito y fracaso en la actuación personal y social.

El tono emocional que se desarrolla dentro de una familia puede variar entre los miembros de la misma por ejemplo: entre el padre y uno de los hijos; mas es cierto que todas las interacciones que se establecen entre los miembros afectan al sistema por completo.

En la familia también es donde se aprende a desempeñar los diversos roles sociales. Lo adecuado del aprendizaje y desempeño de dichos roles dependerá según Bateson (1974) en gran medida de la calidad de la interrelación de los roles entre los padres y de estos para con los hijos.

Por último al nacer se tiene cierta carga genética que determina parte de la personalidad más la individualidad, la identidad se logra a partir de la identidad familiar en primer término y en segundo término de la sociedad en general. La simbiosis que se establece al nacer con la madre y que en una etapa de desarrollo posterior llevará a la separación de la misma es indispensable para crear en los individuos la base para dar amor y fusionarse con la familia que formará en un futuro. La familia es pues, la que construye lo esencialmente humano del hombre.

1.6 FAMILIA Y ADOLESCENCIA

En la adolescencia la familia constituye el espacio específico que ayudará u obstruirá el desarrollo de la personalidad autónoma y madura a la que debe llegar el adolescente (Mannoni et al., 1991; Schufer et al., 1988).

La familia como señala Horrocks (1986), le proporciona al niño un sistema socializante en el que se enfrenta a un modelamiento de conductas disciplinarias y afectivas. González et al. (1997) y Chapela (1997) dicen que la familia proporciona una estructura dentro de la cual el niño puede encontrar raíces, continuidad y un sentido de pertenencia; consideran que la adolescencia es una recapitulación de las actitudes de los padres hacia la infancia. Si el niño fue capaz de aprender a tener confianza, armonía, y un sentido de identidad, cabe esperar que la transición a la edad adulta sea fácil. Pero si los

padres se han resistido a la búsqueda de autonomía del adolescente, puede esperarse que este recurra a métodos rebeldes cuando emprenda la transición a la edad adulta.

Cuando un niño llega a la adolescencia, el hogar ya no es la única influencia como sucedía en la infancia, pero todavía es el "apoyo indispensable" para su desarrollo emocional. Mientras el adolescente esté en contacto con su familia, ésta se convierte en un importante factor determinante en su "espacio psicológico personal".

Entre las principales funciones de la familia, se encuentra su función como agencia educativa, los padres no sólo tienen la oportunidad, sino también el deber de ofrecerles a sus hijos el aprendizaje y las experiencias que les permitan adaptarse al medio.

Por esto Deveaux (1995), Hernández y Sánchez (1996), Horrocks (1986), Plunkett et al. (1999) y Strage (1998), y dicen que así lo deseen o no los padres, los niños tienden a imitarlos e integrar conductas dentro de su propia estructura de la personalidad, mecanismos de defensa, formas de enfrentarse con el mundo y las actitudes que han contemplado en ellos.

Plunkett et al. (1999) y Valery et al. (1997) en sus investigaciones sobre los eventos estresores y las estrategias de afrontamiento en los adolescentes encontraron que los adolescentes se enfrentan al estrés del modo en que sus padres se los habían modelado y distinguieron varias formas de afrontamiento que son: 1.- Búsqueda de apoyo social y dentro de esta categoría se encuentra el sentirse amados, protegidos, y valorados por sus padres así como sentirse pertenecientes a una familia, 2.- Revaloración de la situación para hacerla más manejable, 3.- Obtener soporte espiritual, 4.- Convencimiento de la familia para buscar y aceptar la ayuda de los demás, 5.- Focalizar

el problema de forma objetiva y obtener información que permita tener conocimiento de la situación y 6.- Evitación de la situación estresante.

Estos tipos de afrontamiento en los adolescentes según el estudio que realizaron denotan altos niveles de satisfacción de los mismos en la resolución de las situaciones de estrés y de adaptación familiar, exceptuando a la evitación de la situación estresante como modo de afrontamiento al estrés. Por lo tanto concluyeron que el uso de ciertos modos de afrontamiento al estrés se correlaciona con la vida familiar satisfactoria de los adolescentes y consecutivamente una mejor solución a sus conflictos.

Además del modelamiento de los padres, González y Andrade (1995) han encontrado que el buen ajuste marital en el hogar fomenta la aceptación paterna de los niños, mientras que el mal ajuste conyugal provoca sentimientos de inseguridad en los niños y les niega a éstos el ambiente hogareño psicológicamente firme que necesitan para su óptimo ajuste social y emocional, tanto en el presente como en el futuro.

Así un buen hogar y una buena escuela reconocen la necesidad del adolescente por obtener su independencia y sus esfuerzos por buscar la emancipación, por lo que lo ayudan y alientan cuando es posible. Le brindan oportunidades y medios para avanzar hacia un status más independiente y lo alientan a recibir responsabilidades, tomar decisiones, planear su futuro; en resumen, le ayudan a aceptar el status de adulto tan pronto como pueda.

La emancipación o fase de desatelerización de la familia que prepara para la madurez es un período estresante cuyo curso condiciona, tanto para facilitararlo como para

contrariarlo, el comportamiento de los padres, la personalidad de los hijos y la cultura en la que se encuentran (Plunkett et al., 1999).

Este proceso de emancipación se favorece según Lutte (1991) y González y Andrade (1995) cuando el niño ha sido habituado a respetar unas normas de conducta y unos valores.

La madurez se caracteriza también por la capacidad de: a) sufrir frustraciones sin que sufra daño su nivel de aspiración, b) proponerse objetivos realistas, c) formarse una opinión de sus capacidades, d) pedir a los otros lo que es legítimo y para ellos soportable. Sin embargo la mejor manera para la emancipación se da cuando los adolescentes hacen actos de autonomía que faciliten el alejamiento interior y puedan inducir a los adultos a respetar su libertad.

Muchos fallos del proceso de emancipación están provocados en gran parte por errores de educación en el período anterior, como el hiperproteccionismo, la subvaloración, la carencia o el exceso de disciplina, etc., que no han permitido al adolescente desarrollar las capacidades necesarias para obrar de forma autónoma.

Esto se explica en función de que el proceso de emancipación está lleno de dificultades, es doloroso y sufre numerosas regresiones, tanto por parte de los adolescentes como los padres. Se vive en ambivalencia, es a la vez deseado y temido, buscando y rechazando. El adolescente siente la necesidad de autonomía pero a la vez la protección y seguridad. Teme perder el afecto y la aprobación de sus padres. La misma ambivalencia se encuentra en los padres, que a menudo se sienten inclinados a considerar a su hijo como adulto cuando se trata de recordarle sus responsabilidades y

como niño cuando reclama sus derechos. El proceso de separación lleva consigo pues, muy a menudo, conflictos, crisis, angustias, para los padres y para los adolescentes (Aberastury, 1987; Lutte, 1991; Ubando, 1997).

1.7 CONTROL PARENTAL EN LA ADOLESCENCIA

Son muchos los medios utilizados para mantener el control sobre los adolescentes: las limitaciones económicas, la imposición arbitraria de órdenes, prohibiciones y los chantajes afectivos que son los más insidiosos porque, suscitando sentimientos de culpabilidad y de ansiedad aumentan las dificultades para rebelarse. En muchos casos, la familia es la institución principal de la subordinación de los jóvenes.

Se ha visto en investigaciones como las de Bautista (1994), Fletcher et al. (1997), Hernández y Sánchez (1997), Horrocks (1986), Roberts (1994), Sánchez y Hernández (1992) y Strage (1998), que hay diferentes tipos de control parental. El progenitor permisivo, que es el que apenas da muestra de poder y es mínimo el interés que demuestra por controlar la conducta; el progenitor autoritario (familia disfuncional) que es el que ejerce poder como medio para controlar y limitar la voluntad del hijo. El dar razones y el diálogo no son parte del repertorio disciplinario de este tipo de padres. Los adolescentes que se encuentran sometidos a este tipo de gobierno son apacibles, no agresivos, limitados en la curiosidad y fantasía, inseguros, de autoestima baja, dependientes, menor desarrollo intelectual, bajo rendimiento académico y faltos de asertividad (Hernández y Sánchez, 1997; Sánchez y Hernández, 1992).

Cuando los padres ejercen un poder legítimo (democrático, familia funcional) sobre sus hijos adolescentes y les explican sus peticiones, los niños pueden imitar la conducta

de sus padres, tienden a ser independientes y a tener confianza en sí mismos, suelen asociarse con compañeros aprobados por sus padres y tener una motivación académica intensa.

Para tomar sus decisiones, los padres deben comprender que ellos y sus familias, existen en un mundo en transformación y que debido a esto han de ajustar apropiadamente sus valores y costumbres para satisfacer las demandas del cambio de los tiempos. Los padres deben de comprender que lo que alguna vez se consideraba verdadero y apropiado puede que ya no sea así.

Un grave conflicto se da si las respuestas de agresión o de huida que provoca el adolescente crean uno de los tipos más serios de actitud paterna que es el rechazo. Obviamente hay varios grados de rechazo paterno, que van desde el suave hasta el severo, y el rechazo severo o absoluto se encuentra con menos frecuencia que las formas más suaves. El rechazo ordinario es indirecto y a menudo aparece como regaño insistente y críticas excesivas, impacientes o mal humor, comparaciones denigrantes, inconsistencia o suspicacia. El padre que rechaza activamente tiende a mostrar hostilidad, a amenazar, a negarle al niño cosas que desea o, en algunos casos a ser indiferente y no prestar atención (Sánchez y Hernández, 1992).

No obstante, hay familias en las que el proceso para la autonomía de los jóvenes está programado y se realiza sin grandes dificultades, mas la autonomía no sólo es exterior sino también y sobre todo interior, la posibilidad de tomar de modo personal las decisiones sobre la propia existencia sin sentimientos de culpabilidad y sin depender de los padres es un objetivo difícil de que se alcance completamente durante la adolescencia y que deberá perseguirse después.

Sin embargo es normal, en un primer tiempo, que los lazos de subordinación a los padres sean sustituidos por la adherencia a otras personas o grupos a los que el adolescente se apega con lazos emotivos menos intensos. Este proceso puede facilitar el acceso a la autonomía.

1.8 PATERNIDAD Y AMISTAD

El establecimiento de las relaciones de amistad con los padres, es un objetivo difícil de alcanzar durante la adolescencia. El proceso de emancipación es tanto más difícil por cuanto no se trata de provocar una ruptura de las relaciones sino de transformarlas conservando los aspectos positivos de confianza, de afecto, de apoyo e integrarlas en una relación más auténtica porque llegará a ser una relación de igualdad en tanto dos adultos. Esta área resulta particularmente difícil porque el adolescente que busca la autonomía en su casa y fuera de ella necesita la seguridad y el apoyo que le procura su familia.

También necesita, sobre todo al comienzo de la adolescencia, normas de vida en común que los adultos no le impongan arbitrariamente sino que sean decididas democráticamente.

Las dificultades en las relaciones entre padres y adolescentes se manifiestan en particular en la incomunicabilidad recíproca y en los conflictos. Es raro que los adolescentes consigan establecer un diálogo, incluso con uno sólo de sus padres, sobre sus problemas íntimos. Más raros todavía son los casos en que la confianza afecta a la intimidad de los padres.

Las soluciones de los conflictos entre padres y adolescentes pueden ser muy diversas. En algunos casos, favorecen la reestructuración de las relaciones familiares en un plano de una mayor fraternidad. En otros, puede suscitar en el adolescente sentimientos de culpabilidad y de ansiedad que provocan una regresión y el abandono de los espacios por hacerse autónomo. La falta misma de trastornos no es en sí misma la señal de un desarrollo sano: puede manifestar solamente el infantilismo de un adolescente que no quiere correr los riesgos del crecimiento o no quiere oponerse a unos padres que quieren mantenerlo en la dependencia de la infancia. La misma rebelión es el signo de que el adolescente busca la autonomía, no de que la ha encontrado. En efecto, mientras hace algo sólo porque sus padres se oponen a ello y no por que le guste continua dependiendo de ellos.

Una vez revisados varios aspectos de la familia se hace más sencillo comprender que el adolescente no vive su crisis de ambivalencia solo, sino que lo hace dentro de su familia que es la que lo orienta y apoya (aún con la ambivalencia que viven los mismos padres como parte de la reestructuración de la personalidad de sus hijos) ayudándolo a desenvolverse en su individualidad (identidad) dentro del nuevo mundo de adultos en que está viviendo, además de ayudarlo a que los lazos de relación social aprendidos en la misma se extrapolen a los demás miembros de la sociedad y comiencen a vivir su rol social en forma de amistad, amor y sexualidad.

CAPÍTULO 2
ADOLESCENCIA

ADOLESCENCIA

*A mitad de la escalera, ni es arriba, ni es abajo.
No es la cuna, ni es la plaza pública.
Revolotean en mi mente todo tipo de pensamientos
exóticos. En realidad no he llegado todavía.
La meta está más allá
A. A. Milne*

2.1 HISTORIA DE LA ADOLESCENCIA

Dentro de la historia en la Roma antigua hasta el siglo II antes de Cristo, no existía un período de la edad en la que se pudiera dar el nombre de adolescencia o juventud (Morch, 1996).

En ese tiempo, la vida estaba dividida en tres fases: la infancia, la edad adulta y la vejez. Ésta división se encuentra en muchas culturas y se puede pensar como una regla general en el comienzo de las sociedades humanas.

Dice Ariès (citado en Morch, 1996) que durante la edad media y la época preindustrial, la juventud duraba aproximadamente de los 7 - 10 años a los 25 - 30 años y se situaba entre la dependencia de la infancia y la relativa independencia de la edad adulta caracterizada por el matrimonio y la herencia. Dentro de la fase de semidependencia de la juventud, no se podían distinguir subestadios, por que el trabajo y la escuela no seguía un orden temporal rígido y porque la pubertad fisiológica no provocaba ruptura entre las edades. Los niños, a partir de los siete años, ya vestían como los adultos y asumían roles sociosexuales adultos. Podían participar en todas las manifestaciones de la vida de los adultos.

La situación cambió radicalmente con la industrialización repercutiendo claramente en la familia, la escuela y la cultura. Un proceso largo y complejo, empezó en el siglo XVI y se completó en el siglo XIX, tuvo como consecuencia que en el período de la juventud apareciera la infancia escolar y la adolescencia.

Según Gillis (citado por Lutte, 1991), la adolescencia aparece en la clase burguesa en las últimas décadas del siglo XIX y deriva de un conjunto complejo de factores ligados a la industrialización y al desarrollo capitalista de la sociedad.

Hacia 1900 la adolescencia sólo se encontraba en las clases privilegiadas, pero ya se empezaba a percibir su extensión a las familias de los obreros calificados y semicalificados. Sólo en la primera mitad del siglo XX, la adolescencia, se extiende a todas las clases sociales.

La familia, que anteriormente era de tipo patriarcal, se transforma en familia nuclear compuesta por los padres y algunos hijos que no dejan su casa a los 7 años, sino que permanecen en ella hasta que se casan.

Con respecto a la escuela, muchos jóvenes comienzan a frecuentar regularmente esta institución, sobre todo los que necesitaban un título universitario para poder suceder a sus padres que ejercían profesiones liberales.

Una vez que nace la adolescencia como concepto, se trata de definirla pero a pesar de los intentos de grandes pensadores por hacerlo a lo largo de la historia no se ha logrado dar una definición única, sino que cada uno de los diversos teóricos que la han estudiado retoman ciertas características de la misma para poder darle una definición. Por

esto en el presente escrito no se da una definición sino se trata de recopilar lo más sobresaliente de algunos de los teóricos desde el inicio de la historia y su conceptualización de la adolescencia.

2.2 DEFINICIÓN DE ADOLESCENCIA

Algunos autores se centran en definir a la adolescencia a partir de los rasgos de personalidad que caracterizan al adolescente, nombrando características tales como: sujetos con una excitabilidad excesiva, con el placer de discusiones sin fin (Platón), repugnancia a la escuela y a la familia, cambios de humor, despertar sexual (Hall), desarrollo de la capacidad de elección y formación del carácter (Aristóteles), despertar al sentido social, a la emotividad y consciencia moral (Rousseau) (citados por Lutte, 1991), así como por una reconciliación entre el yo y el ello con la interiorización del superyó (consciencia moral) de los padres (Anna Freud citada por Muuss, 1994; Rappaport, 1978), y por la búsqueda de una identidad, una individualidad, a partir de modelos que en muchas ocasiones generan confusión y crisis (Erickson, 1982).

Aberastury (1987) trata de establecer categorías que expliquen a la adolescencia como lo que llamó ella misma "Síndrome normal de la adolescencia" que se compone de: Búsqueda de sí mismo y de la identidad, recurrencia al grupo para obtener estima personal y seguridad, necesidad de intelectualizar y fantasear, las crisis religiosas como intentos de solución de la crisis del yo, desubicación temporal, elaboración sexual desde el autoerotismo hasta la heterosexualidad, actitud social reivindicada, contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de conducta, separación progresiva de los padres y constantes fluctuaciones del humor y estados de ánimo.

Chapela (1997) por su parte aborda la definición de la adolescencia desde la perspectiva física, afectiva, cognitiva y social como el periodo en el que a los adolescentes les surge como necesidad vital replantearse quienes son dentro de un nuevo mundo de adultos, en el que aún no saben como conducirse y experimentan comportamientos que a veces son reconocidos como acertados y otras veces como fallidos llevándolos a caer en una crisis que los hace parecer inestables, caprichosos y en ciertos momentos hay quienes los califican de intolerables cuando lo único que sucede es que se encuentran dentro de un proceso normal de adquisición de una identidad que los llevará a convertirse más tarde en individuos únicos, con normas y valores propios.

Herrera y Pimentel (1986) y Rochevabe (1978) definen a la adolescencia desde su raíz etimológica la cual encierra su significado en conceptos como adolecer y crecer que llevan a pensar en ella como un periodo de la vida que se extiende entre la niñez y la madurez teniendo como representantes únicos a miembros de la especie humana que se encuentran entre los 13 y 19 años de edad, aproximadamente.

Siguiendo esta línea que divide a la adolescencia por extensión de edad y los cambios producidos a lo largo de los años, Blos (1986) argumenta que la adolescencia se divide en las siguientes etapas: preadolescencia (9-11 años), adolescencia temprana (12-15 años), adolescencia propiamente dicha (16-18), adolescencia tardía (19-21 años) y postadolescencia (22-24 años); sin embargo, puede considerarse a la adolescencia sin ninguna extensión de años determinada, ya que esta inicia cuando los jóvenes muestran indicios de la pubertad y continúa hasta que dichos jóvenes son sexual, cognitiva y emocionalmente maduros para la comunidad de adultos en la que se desenvuelven (Hurlock, 1987).

Desde el punto de vista social la adolescencia se caracteriza por ser un período de vida en donde hay una falta de claridad con respecto al puesto que ocupa el adolescente en la comunidad (Chapela, 1997). McKinney et al. (1982) refieren al adolescente como al hombre marginal, tomando este concepto de la sociología, en donde se usa para referirse a una persona cuya membresía en un grupo no es clara ni firme. Los adolescentes son marginales en el sentido en que sus derechos y responsabilidades no están claramente definidos como lo están los de los niños y los adultos. Los adolescentes son responsables en parte de su propio bienestar, pero todavía están sujetos a la autoridad de los adultos. Mientras que los niños dependen totalmente de los adultos y los adultos por su parte tienen que tomar sobre sí la responsabilidad total de sus hijos, los adolescentes se desenvuelven en un área menos definida de responsabilidad.

Los adolescentes mismos cuando tratan de dar una definición a la etapa en la que se encuentran la definen haciendo alusión a conceptos tales como: una delimitación cronológica, desarrollo corporal, la creciente independencia de los padres, el desarrollo del pensamiento, una diferente función social, y las nuevas posibilidades que se abren en su vida (Schufer et al., 1988).

La vivencia de la adolescencia no sólo implica el cómo la experimentan o describen los adolescentes sino como influye la visión que tiene la sociedad en general de esta etapa, Anthony (1969 citado por McKinney, 1982) opina que las reacciones de los adultos con respecto a los adolescentes y la conducta del adolescente son reacciones estereotipadas, y habla de muchos de estos estereotipos como: el adolescente es un objeto peligroso y en peligro; es un objeto sexual, un individuo inadaptado, un objeto de envidia; sin remedio, y finalmente la "buena" reacción a la adolescencia, es aquella en la

que los estereotipos se reducen al mínimo y se trata a los jóvenes como individuos (Jonhson, 1967; Lehalle, 1986).

Finalmente lo cierto es que para la gran mayoría de los autores si no es que para todos la adolescencia es una etapa de tan fundamental importancia en el ciclo vital del individuo que ha sido considerada como un segundo nacimiento, un nuevo y gran desprendimiento, no ya del seno materno, sino del núcleo familiar (Papalia, 1990).

2.3 ADOLESCENCIA Y PUBERTAD

Dentro de la historia personal de los adolescentes la vivencia de la pubertad o cambios biofisiológicos como son aumento de estatura, peso, caracteres sexuales, etc., contribuyen a propiciar una reorganización de su personalidad en función de un nuevo cuerpo que es captado por los demás como el de un adulto y como tal exigirán un comportamiento adecuadamente maduro.

La pubertad es uno de los acontecimientos más dramáticos del desarrollo y se puede comparar con el nacimiento por la importancia de los cambios que lleva consigo.

Hay una aceleración del desarrollo: esqueleto, los músculos y las vísceras se desarrollan mucho más rápidamente que en los períodos colindantes. Los adolescentes crecen más rápidamente. El dimorfismo sexual que ya había comenzado a manifestarse, se acentúa debido, entre otras cosas, al mayor desarrollo de los hombros en el muchacho y de los senos y la cadera en la muchacha. La masa de los músculos aumenta sobre todo en el muchacho. El sistema genital llega a su madurez. Comienza el ciclo menstrual para las muchachas y la emisión de esperma para los muchachos. Durante los dos

primeros años que siguen a la primera menstruación solamente la mitad de los ciclos menstruales llevan ovulación, en cambio se carece de informaciones sobre la fecundidad de los muchachos.

Los caracteres secundarios que se desarrollan son: los senos en las muchachas y la barba en los muchachos, cuya voz también cambia. El vello pubiano crece en los púberes de ambos sexos. Todos los sistemas fisiológicos del organismo sufren influencia de los cambios hormonales y sólo gradualmente se va restableciendo el equilibrio fisiológico. El ritmo cardíaco y respiratorio disminuye. Aumenta la fuerza física y la habilidad motriz, pero esta última está muy influida por el ejercicio (Lutte, 1991).

Así mismo desde el punto de vista neurobiológico en la pubertad la plasticidad del cerebro continúa por medio de un proceso de sobreproducción y eliminación de sinapsis, mielinización progresiva, variaciones en la evolución de los sistemas de neurotransmisión y cambios en la tasa de actividad eléctrica y metabólica del cerebro (Mariño et al., 1999).

Además cambian dramáticamente los niveles hormonales como resultado de la pubertad y junto con estos cambios ocurren transiciones significativas en el desarrollo cognoscitivo, psicológico y social. La adolescencia, así pues, está marcada por el surgimiento de nuevas habilidades para pensar, por la re-evaluación de la imagen corporal, la relación con los compañeros, el deseo de establecer una nueva identidad y el distanciamiento de los padres (Del Toro, 1999; Mariño et al., 1999).

2.4 ADOLESCENCIA Y SU ROL SOCIAL

González et al. (1997) explican como además de la influencia de la familia que es determinante en la adolescencia, también se encuentra en el proceso de maduración, la vivencia del rol social, ya que el grupo de los amigos asume durante este periodo una importancia que no tenía antes y que no conservará después, dicha importancia está en que durante este periodo los jóvenes empiezan a preferir la compañía de sus amigos a la de los miembros de la familia.

El grupo adquiere una importancia vital durante este período de la existencia ante todo porque los adolescentes encuentran en el grupo un estatuto autónomo, basado en sus realizaciones, estatuto que la sociedad niega. La exigencia de igualdad y de participación que caracteriza a muchos adolescentes se ve continuamente frustrada: por ello se crea una sociedad diferente - el grupo- en donde se encuentran en un plano de igualdad con los otros.

El grupo responde también a otras necesidades por ejemplo puede atribuir una identidad en la medida que le confiere al adolescente un estatuto. Formar parte de un grupo particular, sea político, musical o religioso, permite definirse, saber mejor cómo orientarse en la vida, cómo comportarse con los otros (González y Andrade, 1995; Lutte, 1991).

Durante la adolescencia el grupo es a menudo el que proporciona al joven una seguridad y una estimación propia procedentes del hecho de ser aceptado por los otros. Procura también un poderoso apoyo en el proceso de emancipación de los padres y de los adultos, un cuadro de referencias y un sistema de valores para reemplazar a los de la

infancia. Asegura un consuelo en los momentos de incertidumbre, indecisión, ansiedad y culpabilidad, que acompañan muchas veces la conquista de la autonomía. Confiando al grupo el derecho de imponer nuevas normas de conducta, el adolescente afirma el derecho de la autodeterminación, porque él no es diferente de sus compañeros. Como instrumento de presión ("todos los demás lo hacen"), permite conquistar privilegios. Ayuda al adolescente a afrontar con menos ansiedad los cambios que se producen en su vida y su persona, como las transformaciones fisiológicas de la pubertad. Reduce la masa de las frustraciones, no sólo de las que son específicas de la edad, sino también de las que afectan a algunos adolescentes particulares.

El grupo responde a las necesidades cognoscitivas de los adolescentes, les permite discutir interminablemente sobre el sentido de la existencia, sobre teorías filosóficas, políticas y sociales, sobre religión, arte, literatura. La comparación de puntos de vista diferentes en un plano de paridad y reciprocidad les permite desarrollar unas estrategias cognoscitivas más elaboradas y favorece el acceso al pensamiento formal. Permite también conocer mejor a los otros, sus pensamientos, sus sentimientos, sus estados anímicos.

El grupo constituye también un lugar de aprendizaje de los modos de relacionarse con los otros fuera de la familia. Permite asimilar mejor los roles sociosexuales, la competitividad, la cooperación, los valores, las creencias, las actitudes dominantes del grupo social. De este modo el grupo prepara y madura para la vida adulta real.

El grupo es pues el medio cómodo de una prudente adquisición de identidad a la medida de cada cual; es un maravilloso camino de sí mismo en sí mismo por el repliegue de los otros (Del Toro, 1999; Pepin, 1975).

2.5 ADOLESCENCIA Y ESTRÉS

Gallagher (1974) habla sobre los desórdenes emocionales de la adolescencia y dice que los desórdenes graves son poco comunes durante esta etapa, sin embargo explica que es raro que exista algún muchacho o chica que haya atravesado la adolescencia sin sufrir un período de estrés que lo haya perturbado.

Durante este período de transición los adolescentes deben adaptarse a los sentimientos de carácter sexual y reajustar sus relaciones con los padres, buscar su independencia, formar sus propias personalidades, lograr confianza a través de los logros que les aportan reconocimiento y enfrentar la confusión que les provoca la escuela, religión, conducta adulta, muerte y toda otra serie de problemas. Todas estas cuestiones constituyen problemas, mas no significa que la mayoría no los pueda resolver en forma adecuada; no obstante algunos adolescentes se ven más afectados por problemas que actúan como desencadenantes del estrés, esos problemas quedan más allá de las posibilidades de los jóvenes de manejarlas, en cierta medida los acosan, los alejan del trabajo y no les permiten vivir tan felices y provechosamente como deberían.

El estrés puede manifestarse de formas variadas, puede darse en un nivel profundo e inconsciente y sólo evidenciarse a través de algún síntoma típico de enfermedad física; otras veces surge al nivel de la consciencia como respuestas corporales como por ejemplo: la boca seca, la respiración agitada, taquicardia, pupilas dilatadas, piloerección, un nudo en el estómago y los músculos rígidos que constituyen todas formas de afrontamiento corporales a la situación estresante, que indican que están listos para luchar contra lo que repentinamente pareció una amenaza, desafío o pérdida (Medina, 2000).

El adolescente tiene un carácter tomadizo, propenso lo mismo a la tristeza que a la alegría, capaz de pasar rápidamente de la confianza al más completo pesimismo. Estas oscilaciones de humor características de los adolescentes causan en ellos la vivencia del estrés ya que la interpretación o evaluación subjetiva de las situaciones a las que se enfrenta se presentan en la duda de sí mismo, de su identidad y humor inmediato, de su constante expectativa y de la duda de la nueva etapa por la que se encuentra atravesando.

La expectativa que vivencian los adolescentes consiste en la anticipación a nivel cognitivo de los acontecimientos de habrán de venir. Por eso lo típico de un individuo expectante es mantenerse alerta con un gasto enorme de energía preparándose para realizar un acto en cuanto aparezca la señal de aquello que ha de venir, y sabido es que esta actitud en tanto más se prolonga más penosa es.

Cuando aparece el estrés es porque la expectativa comienza a realizarse mal y entonces se observa una reacción de enojo, por el sentimiento de insuficiencia, de encontrarse desarmados, de no poder resolver con éxito una situación molesta, va a dar ahora a la expectativa el verdadero carácter del estrés y por poco emotivo que sea el adolescente, las manos empezaran a transpirar, el corazón a golpear dentro del pecho, y algo así como un nudo corredizo, a oprimir la garganta.

Casi día a día, la vida hace pasar al adolescente por un trance parecido. Para todo tiene, en realidad que esperar; esperar para la profesión, esperar para las ideas, esperar para el amor.

La expectativa del adolescente es estresante porque no tiene modos de afrontamiento al estrés automatizados, adecuados a las nuevas situaciones que lo solicitan. Muchos modos de afrontamiento contradictorios o irreconocibles se le ocurren por igual y como siente el profundo desorden de su mentalidad y de su cuerpo, se agita y se consume en el estrés (Gallagher, 1974; Pepin, 1975; Plunkett et al., 1999).

Otro tormento más para el adolescente se encuentra en la experimentación de la crisis existencial cuando descubre la finitud de la existencia, la muerte, y no sólo la suya sino la de sus padres y trata ansiosamente de aferrarse a alguna ideología religiosa tal vez, que le garantice la prolongación de su existencia. Ya desde Kierkegaard se planteaba como los grandes dilemas de la existencia del hombre el aislamiento social, la libertad, la muerte y el sentido de la vida. Qué es sino la crisis que experimentan los adolescentes y que los hace sentirse estresados y ser inestables, en humor, cognición y conducta.

Finalmente dice Hurlock (1987) que las dificultades escolares, la adaptación sexual, la falta de popularidad, las expectativas sociales de comportamiento más maduro, las aspiraciones carentes de realismo, los obstáculos para hacer lo que quiera, etc. son situaciones perturbadoras.

También se encuentra frecuentemente entre estas situaciones estresantes la mala alimentación por la preocupación corporal tan acentuada del adolescente, que tiene como base la belleza física y el reconocimiento de los otros que lo reafirma y sostiene su autoconcepto. Esta mala alimentación ocasiona anemia por la insuficiencia de hierro que genera apatía, melancolía y se acompaña de un aumento en el estrés y la irritabilidad. La

falta de calcio también es común por el crecimiento acelerado y lleva a la irritabilidad y a la inestabilidad emocional.

Lo cierto es que independientemente de las causas que puedan producir estrés en el adolescente, aquellos que han logrado en su infancia desarrollar una personalidad independiente y emocionalmente estable se ven afectados sólo circunstancialmente por estas situaciones. En cambio los jóvenes dependientes e inseguros se sienten abatidos y son ellos quienes necesitan ayuda para sentirse más seguros e independientes, lo cual será de gran valor preventivo.

Para superar el estrés es preciso que los muchachos y chicas se expresen con sus propias palabras los sentimientos que los perturban una vez hecho esto, gradualmente irán entendiendo qué ha sucedido dentro de ellos y serán capaces de tomar una decisión consciente respecto a su conflicto. Esta no sólo es una experiencia terapéutica sino también una experiencia que favorecerá su madurez, pues a diferencia de sus sentimientos conflictivos, pertenece al mundo adulto, es una forma de enfrentar al problema más adulto.

En resumen pubertad, amistad, amor, sexualidad, identidad, autonomía, seguridad, madurez, inestabilidad, familia, estrés, etc. son algunos de los conceptos que tratan de dar expresión a la vivencia de la adolescencia. Más independientemente de las definiciones o conceptos que se establezcan dentro del estudio de la adolescencia no se debe dejar de lado el que la vivencia de esta etapa es para los adolescentes una construcción de sus propias personalidades; es tratar de llegar a ser la clase de personas que sienten que quieren ser.

Es aprender a vivir sus propias vidas.

CAPÍTULO 3
AFRONTAMIENTO
AL ESTRÉS

AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS

3.1 DEFINICIÓN DE ESTRÉS

Se pueden encontrar diversas definiciones de estrés, de acuerdo al énfasis que ponen en las situaciones, las respuestas, los mecanismos que intervienen en el estrés y/o los efectos que éste produce (Valadez y Landa, 1998).

Seyle (1976) introdujo la palabra estrés y la definió en términos fisiológicos como un conjunto coordinado de reacciones fisiológicas ante cualquier forma de estímulo nocivo (incluyendo las amenazas psicológicas). Para Friedman y DiMatteo (1989) el estrés es el estado de un organismo cuando reacciona al desafío de nuevas circunstancias. Así, el estrés es provocado por un acontecimiento no esperado o provocador, y este acontecimiento estresante requiere un ajuste del organismo a través de pensamientos, sentimientos y reacciones fisiológicas y conductuales.

Las definiciones que consideran al estrés como un estímulo reconocen que acontecimientos tales como desastres naturales, las condiciones nocivas para el organismo, etc., son universalmente estresantes, pero no toman en cuenta las diferencias individuales en la evaluación cognoscitiva de los acontecimientos (González et al., 1997).

Heaven (1996), considera un acontecimiento estresante a aquel que crea demandas en el sistema familiar, más que en el individuo. Stone et al. (1999) lo definen como cualquier experiencia con un evento negativo o la percepción de peligro y una inhabilidad para enfrentarse al mismo.

Para Rieid y Sierra (1996) una situación estresante es aquella que se evalúa como de daño o pérdida cuando el sujeto ha recibido un perjuicio; de amenaza, cuando el daño o pérdida todavía no ocurre, pero se prevee como posible, o cuando la pérdida ya tuvo lugar, pero sus implicaciones amenazan el futuro.

Otros lo han definido como un proceso: Fleming et al. (1984) lo conceptualizan como un proceso que implica el reconocimiento del mismo y una respuesta a la amenaza o daño, por su parte Taylor (1986) considera que es un proceso que implica la valoración de eventos como dañinos, amenazantes y/o desafiantes y una evaluación de las respuestas potenciales a tales eventos. Las respuestas pueden incluir aspectos cognoscitivos, emocionales y fisiológicos, así como cambios conductuales.

Lazarus (1989; 1990), definió al estrés como el juicio cognoscitivo del individuo que suele producir temor por suponer que los recursos personales serán incapaces de dar respuesta a las demandas generadas por un acontecimiento particular. El mismo autor sostiene que: a) el estrés es un fenómeno principalmente subjetivo; b) es mejor evaluado en las circunstancias cotidianas, y c) las mediciones de estrés deberían evaluar el contenido y las fuentes generadoras de estrés además del grado.

El estrés es un proceso multivariado que involucra estímulos, respuestas y las actividades mediadoras de la evaluación y enfrentamiento; además hay una constante retroalimentación de los sucesos basada en los cambios de la relación persona-ambiente, de cómo se percibe y cómo se enfrenta (Folkman y Lazarus, 1988).

Lazarus y sus colegas (Lazarus, Kanner y Folkman, 1980; Lazarus y Folkman, 1984) ponen mucho énfasis en los procesos cognitivos que intervienen entre las

condiciones ambientales y la reactividad fisiológica que estas condiciones producen en última instancia. En esta perspectiva las variables más importantes se encuentran en la actividad mental del individuo, ya que hay una gran cantidad de actividad cognitiva que media entre la exposición a un estresor potencial y la reacción que finalmente se tiene ante él.

3.2 FASES DE UN EVENTO ESTRESANTE

De acuerdo con Lazarus, la mayoría de encuentros estresantes pasan por un proceso en tres fases:

- **Anticipación:** El individuo debe prepararse para el estresor y pensar en cómo será y qué consecuencias tendrá.
- **Espera:** Cuando el estresor llega, la persona hace esfuerzos de afrontamiento, y en esta fase se incluye el tiempo en que el individuo espera retroalimentación de lo adecuadas que son sus respuestas de afrontamiento.
- **Resultado:** Incluye la exposición y reacciones de la persona al desenlace exitoso o al fracaso de su respuesta de afrontamiento.

Lazarus enfatiza dos conceptos principales dentro del proceso de las tres fases: la evaluación cognitiva y las respuestas de afrontamiento.

3.3 EVALUACIÓN COGNITIVA

La evaluación cognitiva es el proceso de pensamiento en el que la persona evalúa si un evento particular del medio ambiente es relevante o no para su bienestar y en caso

de que así lo sea, si es potencialmente bueno o malo. Determina también las consecuencias que un acontecimiento dado provocará en el individuo (Lazarus y Smith, 1988). En resumen, es el proceso que determina por qué y hasta qué punto es no estresante una relación determinada o una serie de relaciones entre las personas y su entorno (González et al., 1997).

Existen 2 tipos de evaluación cognitiva:

1. **Primaria:** Es la evaluación cognitiva espontánea de un acontecimiento-estímulo que implica la evaluación de si se arriesga algo en el encuentro o no. La pregunta que se haría en este caso sería: *¿en qué estoy peligrando o qué me estoy jugando en esta situación?* La respuesta dada contribuye a la calidad e intensidad de la emoción.

Se han propuesto 3 clases de evaluación primaria:

- a) La irrelevante cuando el encuentro con el entorno no trae implicaciones para el individuo.
- b) La evaluación benigno-positiva, que tiene lugar si las consecuencias del encuentro se valoran como positivas, es decir, si preservan el bienestar o ayudan a conseguirlo.
- c) La evaluación estresante, que incluye daño o pérdida, amenaza y desafío. Se considera daño y pérdida cuando se recibe algún perjuicio. La amenaza se refiere a aquellos daños o pérdidas que todavía no han ocurrido pero se esperan. Mientras que el desafío implica elaborar una valoración de las fuerzas a vencer (Prokopčáková, 1992).

2. Secundaria: Implica la evaluación de la persona de si puede o no hacer algo por adaptarse o dominar el estresor. Aquí se valoran diferentes opciones de afrontamiento, haciéndose las preguntas siguientes: *¿qué puedo hacer y cuáles son mis opciones de afrontamiento?* y *¿cómo responderá el ambiente a mis acciones?*. Este proceso evalúa las opciones que tiene la seguridad que cumplirán con lo esperado.

3.4 DEFINICIÓN DE AFRONTAMIENTO

Para algunos autores (Fleming et al., 1984), el afrontamiento incluye respuestas abiertas y cubiertas a la amenaza o daño que usualmente se orientan a reducir completamente el estrés. Friedman y DiMatteo (1989), consideran el afrontamiento como el significado que se vincula al evento perturbador, y las acciones y pensamientos que usa una persona para manejar el estrés.

Medina (2000), define el afrontamiento como los intentos individuales para enfrentarse a los eventos de la vida, el cual nunca debe ser evaluado sin considerar las demandas ambientales que crean la necesidad de su empleo.

Rodríguez (1996, citado en Mochales y Gutiérrez, 2000) menciona que al hablar de afrontamiento se hace referencia a los esfuerzos tanto cognitivos, como conductuales que realiza la persona para manejar el estrés psicológico, independientemente de sus resultados. El proceso de afrontamiento no es siempre constructivo o destructivo en sus consecuencias, si no que sus costos y sus beneficios dependen de la persona, su momento y el contexto de estrés.

Para Lazarus y Folkman (1991) el afrontamiento incluye aquellos esfuerzos cognoscitivos y conductuales constantemente cambiantes, para manejar las demandas específicas externas y/o internas, evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo. Es el intento por parte de la persona para manejar el estrés.

Por lo tanto el afrontamiento sería un proceso cambiante con demandas y conflictos específicos. Se limita a las demandas que el individuo evalúa como excedentes o desbordantes de sus recursos.

El afrontamiento como proceso tiene tres aspectos principales:

- a) El que hace referencia a las observaciones y valoraciones relacionadas con lo que el individuo realmente piensa o hace en contraposición con lo que generalmente hace o haría en determinadas condiciones,
- b) Lo que generalmente piensa o hace, analizado en un contexto específico y
- c) El proceso de afrontamiento implica un cambio en los pensamientos y actos a medida que la interacción va desarrollándose.

Por lo tanto, es un proceso cambiante en el que el individuo, en determinados momentos, debe de contar con estrategias defensivas que le ayuden a resolver el problema (Lazarus, 1980). Además el afrontamiento es la respuesta al estrés, donde éste incluye una experiencia incómoda cuando hay ambivalencia entre la percepción individual de las demandas ambientales y los recursos disponibles para tratarlas (Lazarus, 1971).

La conducta de afrontar está influenciada por: recursos de afrontamiento como creencias, autoestima, neuroticismo, negación y apoyo social. Estas son algunas variables que reflejan la valoración de las personas ante situaciones específicas

incluyendo el nivel de estrés, control de creencias, autoeficiencia y la importancia del evento (Lazarus y Folkman, 1987).

3.5 FUNCIONES DEL AFRONTAMIENTO

Para Lazarus (1989), el afrontamiento no es sólo la resolución de problemas, además sirve a diferentes funciones. La función del afrontamiento es el objetivo que persigue cada estrategia de afrontamiento, mientras que los resultados de éste se refieren al efecto que tiene cada estrategia.

La definición de las funciones del afrontamiento, va a depender del marco teórico sobre el que se conceptualiza el mismo y el contexto en que se analiza. Por lo tanto podemos tener diversas funciones del afrontamiento de acuerdo a las diferentes posturas teóricas. En la figura 2 se muestran diferentes funciones que se le han dado al afrontamiento.

Figura 2

PERSPECTIVA	FUNCIONES DEL AFRONTAMIENTO
Sistemas como procesos del yo	Reducir la tensión y Devolver el equilibrio
Toma de Decisiones (Jannis y Manns, 1977)	Toma de decisiones, Búsqueda de información y Evaluación de información
Teoría del Yo (White, 1974)	Mantener condiciones internas satisfactorias tanto para la acción como para el pensamiento de la información. Mantener la autonomía de movimiento, libertad para utilizar el propio repertorio según un modelo flexible de expresión.
Socio-psicológica Mechanic (1974)	Afrontar demandas sociales y del entorno. Crear el grado de motivación para hacer frente a sus demandas. Mantener un estado de equilibrio psicológico para poder dirigir la energía y los recursos a las demandas externas. Control situacional, es decir, cambiar las circunstancias externas. Control de los significados antes de que el estrés aparezca y Control del estrés cuando ya ha aparecido.
Contextos específicos como salud/enfermedad (Folkman y Lazarus, 1980)	Afrontamiento dirigido al problema y Afrontamiento dirigido a la emoción.

Para Lazarus y Folkman, existen 2 funciones principales del afrontamiento: el dirigido al problema y el dirigido a la emoción.

1. **Afrontamiento dirigido a la emoción** (regulación afectiva de la emoción o el estrés):

- Alterar el significado de una situación reduciendo el estrés emocional, manteniendo un estado emocional satisfactorio.
- Cambiar el estado emocional que acompaña al estresor.
- Cambiar la relación emoción-estresor.
- Analizar las consecuencias emocionales de los estresores.
- Dar soluciones emocionales.
- Estrategias de afrontamiento como: escape, evitación, distanciamiento.

2. **Afrontamiento dirigido al problema** (búsqueda de información, conductas aplicadas a la resolución del problema que está causando el estrés):

- Tratar de disminuir el estrés haciendo cambios conductuales.
- Cambiar, modificar o eliminar la fuente de estrés a través de la propia conducta.
- Cambiar la relación persona-ambiente a través de resolución de problemas.
- Dar soluciones cognoscitivas y conductuales.
- Estrategias como: afrontamiento confrontativo o planteamiento de solución al problema.

Resumiendo, la función protectora del afrontamiento puede ser ejercida de 3 maneras:

- a) Eliminando o modificando las conductas que dan origen a los problemas.

- b) Controlando perceptualmente el significado de la experiencia de una manera que neutralice su carácter problemático.
- c) Manteniendo las consecuencias emocionales de los problemas dentro de límites manejables (Medina, 2000).

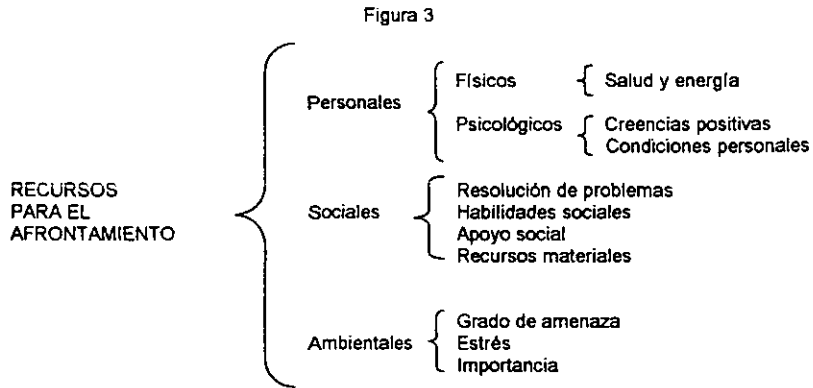
Estas funciones pueden complementarse a la hora de contribuir al funcionamiento global del individuo o pueden interferirse. El afrontamiento juega un papel mediador entre las circunstancias estresantes y la salud, las estrategias focalizadas en el problema se relacionan con resultados más positivos, mientras que las centradas en la emoción, parecen relacionarse con la ansiedad y la depresión (Mochales y Gutiérrez, 2000). Un resultado ideal del afrontamiento sería una resolución permanente que de satisfacción a la persona.

3.6 RECURSOS DEL AFRONTAMIENTO

Los recursos de afrontamiento son las características o conductas individuales que manejan eficazmente los estresores. Lo podemos ver, por ejemplo, en el tiempo que tarda una persona para recuperarse del evento estresante. Estos recursos están constituidos por facetas de la personalidad que afectan la variedad de factores del afrontamiento y pueden incrementar el potencial individual para resolver efectivamente el estrés (Lazarus y Folkman, 1984). Además, incluye la capacidad de adaptación que dan al sujeto cierta inmunidad contra el daño del evento estresante (Baum y Singer, 1982).

La forma en que una persona afronta una situación estresante depende principalmente de los recursos de que dispone y de las limitaciones que dificulten el uso

de dichos recursos en el contexto de una interacción determinada. Existe una gran variedad de recursos de afrontamiento, según lo explica Terry (1991) en la figura 3.



Los recursos personales del afrontamiento se refieren a las condiciones tanto físicas como psicológicas con que el sujeto cuenta. Dentro de las condiciones físicas están la salud y la energía que facilitan el afrontamiento, ya que es más fácil afrontar una situación cuando uno se encuentra bien que cuando se encuentra mal físicamente (Printz et al., 1999; Terry, 1991).

Los recursos personales psicológicos son las creencias positivas y las condiciones personales. Las creencias son nociones preexistentes de la realidad y sirven para interpretarla. Por lo tanto, determinan la evaluación de la situación estresante, ya que interpretan cómo son las cosas en el entorno y modelan el entendimiento de su significado. Sirven de base a la esperanza pues tienen que ver con las sensaciones de dominio y de confianza para manejar la situación estresante (Riedl y Sierra, 1996).

Las diferencias individuales inciden en el grado de vulnerabilidad a los acontecimientos, por lo que se reconoce que en un momento determinado, lo que puede ser muy estresante para una persona, puede no serlo para otra.

En síntesis, las condiciones personales se forman por los valores y las creencias que provocan ciertas formas de acción o de sentimientos y los déficits psicológicos que son producto del desarrollo del sujeto.

El apoyo social, por su parte, es uno de los factores más estudiados y hace referencia a la valoración cognitiva con respecto a una participación activa (que proporcione apoyo emocional, informativo y/o tangible) por parte de personas significativas que ayudan a manejar las situaciones de estrés (Medina, 2000; Printz et al., 1999; Valery et al., 1997). Es la percepción que tiene un sujeto de que tiene o puede tener el apoyo de las personas cercanas a él (Acuña y Bruner, 1999).

En los factores sociales se encuentra la resolución al problema que incluye la habilidad para conseguir información, analizar las situaciones, examinar posibilidades alternativas, predecir opciones útiles con el fin de obtener resultados deseados y elegir un plan de acción apropiado.

Las habilidades sociales se establecen en la capacidad de comunicarse y de actuar con los demás, en una forma socialmente adecuada y efectiva. Facilitan la resolución de problemas en coordinación con otras personas, aumentando la capacidad de atraer su cooperación o apoyo, y en general, aportan al individuo un control más amplio sobre las interacciones sociales.

Los recursos materiales se refieren al dinero, los bienes y servicios que pueden adquirirse con él (Terry, 1991).

Entre los recursos ambientales se encuentran: el grado de amenaza, el estrés y su importancia. El grado de amenaza depende de qué tanto el individuo experimente la sensación de estrés y de éste depende la efectividad del afrontamiento.

La importancia que se le atribuye al evento estresante es por ser un predictor de la conducta de afrontamiento. Si hay altos niveles de amenaza, las personas consideran importantes los hechos.

3.7 ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

Los acontecimientos estresantes afectan a las personas emocional, cognitiva y fisiológicamente pero existen maneras de afrontar los estresores y sus efectos. Se moderan los efectos perjudiciales de los estresores mediante estrategias de afrontamiento.

Las estrategias de afrontamiento son las conductas que ocurren después de que se presenta un evento estresante. Estas estrategias usadas por el afrontamiento individual es un recurso de uso prolongado o constante.

Para Lazarus y Folkman (1991), los diferentes modelos de afrontamiento que un sujeto utilice dependerán de la sensibilidad y vulnerabilidad de éste ante los diferentes tipos de situaciones estresantes.

Dado que el afrontamiento puede estimarse como una respuesta específica de la situación, debería ser posible identificar los determinantes de cada conducta.

Generalmente hay dos maneras de afrontar al estrés:

1. **Métodos de afrontamiento directos:** implican dedicar toda la atención a un acontecimiento estresante y emplear los recursos cognitivos y conductuales para provocar un cambio en el acontecimiento, de manera que la situación pase de ser estresante a no serlo. Dentro de éstos se encuentran: resolución planificada de problemas, afrontamiento confrontativo y apoyo social. Se relacionan con resultados más positivos (Mochales y Gutiérrez, 2000).
2. **Métodos de afrontamiento defensivos:** implican o bien la evitación del acontecimiento estresante una vez que ha ocurrido o bien la supresión de la respuesta emocional, cognitiva y fisiológica ante él, con la consiguiente reducción de su impacto. Aquí encontramos: mecanismos de defensa (negación, regresión, proyección o formación reactiva), reductores químicos del estrés (uso de drogas para aliviar la tensión), retroalimentación y el ejercicio. Parecen relacionarse con la ansiedad y la depresión (Mochales y Gutiérrez, 2000).

Lazarus (1971) describe 3 estrategias generales de afrontamiento:

- a) **Afrontamiento cognitivo-activo:** se refiere a los intentos que hace el individuo para realizar su evaluación sobre la dificultad del evento.
- b) **Afrontamiento conductual-activo:** se refiere a las conductas que ha llevado a cabo el individuo para tratar directamente con el problema y sus efectos.
- c) **Evitación del afrontamiento:** se refiere precisamente a evitar confrontar el problema o de reducir indirectamente la tensión emocional por medio de conductas como fumar o comer más.

Por su parte Törestad (1990) distinguió diferentes estrategias de afrontamiento:

- Constructivas: son esfuerzos cognoscitivos y/o conductuales para tratar eventos estresantes de una forma directa y confrontativa.
- Pasivas: incluye situaciones emocionales en los cuales no se hace nada para mover o cambiar la situación.
- Escape: incluye conductas y actos cognoscitivos que requieren manejar el evento física o psicológicamente.

Con base al modelo cognoscitivo-fenomenológico del estrés, Lazarus y Folkman (1984) propusieron que las estrategias de afrontamiento que cada sujeto decide utilizar en una situación estresante se influencia por sus recursos de afrontamiento y la evaluación que se haga del evento.

A este respecto un gran número de investigaciones han distinguido entre las estrategias dirigidas al problema y las estrategias dirigidas a la emoción (Billings y Moos, 1981). Las primeras van dirigidas hacia el manejo del problema; mientras que las segundas elaboran una negociación con el nivel asociado al dolor emocional, que fue causado por el problema. Ambas estrategias tienen diferentes efectos en el bienestar de la persona.

En los 2 tipos de afrontamiento mencionados existen diferentes estrategias que pueden servir a ambas funciones (problema y emoción). Por ejemplo, la búsqueda de apoyo social es una mezcla del afrontamiento dirigido al problema y el dirigido emocionalmente; esto representa una ayuda en la cual el sujeto pretende que los otros ayuden, dándole información práctica y emocional sobre lo que puede hacer contra el problema.

El apoyo social reduce el impacto perjudicial de los estresores de dos maneras: primero, si se dispone de una red de apoyo social con abundancia de consejos, recursos, asistencia y apoyo económico entonces se reduce la posibilidad de que los estresores potenciales sean causa de preocupación y segundo, la certeza y seguridad de que se dispone de una red de apoyo social en momentos de estrés permite a la persona evaluar los acontecimientos vitales como menos amenazantes que de lo que otra forma serían evaluados (Acuña y Bruner., 1999; Lazarus y Folkman, 1980; Plunkett et al., 1999; Printz et al., 1999; Valery et al., 1997).

Cuando las situaciones son muy estresantes o se perciben como duras o difíciles de cambiar predomina el afrontamiento enfocado a la emoción; en cambio cuando son valoradas como controlables por alguna acción, predomina el dirigido al problema (Sotelo y Maupomé, 1999).

Es difícil decir que las estrategias de afrontamiento se relacionan a las facetas de la situación o los factores temporales. Algunas estrategias de afrontamiento son más estables o inestables dependiendo de determinadas situaciones estresantes.

En las estrategias de dirigirse a lo positivo, se busca la creación de resultados positivos, enfocándose al crecimiento personal, llevando hacia la solución de los conflictos, manifestando una sensación positiva de su propio valor, una vista positiva hacia los demás y en general, una sensación de optimismo.

La revaloración positiva puede promover ajuste facilitando el afrontamiento enfocado a los problemas y éstas asociadas al afrontamiento conductual-activo. Esta

estrategia parece reducir la depresión entre personas que enfrentan eventos de alta pérdida.

Las estrategias de evitación que son menos adaptativas incluyen el escape- evitación, describen los esfuerzos de escape a través del pensamiento mágico, comer, beber, fumar, usar medicamentos o drogas o dormir. Estas estrategias sólo proveen una breve pausa al dolor.

Cuando se emplean estrategias de evitación llevan a un factor de riesgo significativo. Sin embargo, un período intermedio de evitación cognoscitiva (negación) puede ser útil, pues proporciona tiempo para conjuntar recursos personales en las fases iniciales del afrontamiento de crisis de la vida inesperadas y devastadoras. Pero si un individuo continúa utilizando la evitación y no enfrenta directamente las crisis y sus consecuencias, es más probable que se tenga como resultado una disfunción psicológica (Medina, 2000).

El pensamiento mágico se refiere a las fantasías voluntarias y conscientes que realiza un sujeto para solucionar el problema sin tener una participación activa.

En las estrategias de vigilancia, la atención está puesta directamente hacia el problema en los esfuerzos para prevenir o controlar la situación.

Las personas alcanzarán un mejor funcionamiento con una utilización flexible de las estrategias, es decir, deberán utilizar la estrategia que mejor opere según los requisitos situacionales que prevalezcan en el momento de la aparición del estrés.

Para finalizar, el afrontamiento puede evaluarse y medirse como una disposición, un rasgo o un estilo. Las disposiciones de afrontamiento son las tendencias individuales para usar un tipo particular de afrontamiento a través de una variedad de encuentros estresantes. Así, lo importante será poder establecer cuáles son las estrategias de afrontamiento y los efectos adaptativos de éstas sobre el rendimiento escolar en los adolescentes.

CAPÍTULO 4
RENDIMIENTO ESCOLAR

RENDIMIENTO ESCOLAR

4.1 DEFINICIÓN DE RENDIMIENTO ESCOLAR

Uno de los indicadores por excelencia utilizados en la medición de la calidad educativa es el rendimiento o aprovechamiento escolar, el cual se refiere a la calificación obtenida por los alumnos durante su tránsito por la escuela (Gorman y Politt, 1993).

Rendimiento escolar implica la idea de un producto de aprendizaje logrado por el alumno. El rendimiento escolar habrá de comprobarse en todos los sectores de la realidad escolar, ya que el grado de eficacia es proporcionado por él. La efectividad de la educación se manifiesta en el nivel de aprendizaje y en la calidad de la conducta del alumno (Enciclopedia Técnica de Educación, 1979).

El rendimiento es el resultado y cumplimiento de una actividad que se halla ligada a un esfuerzo y, llegado el caso a autosuperación, y para la que se reconocen medidas de calidad, por lo tanto es objeto de juicio. Se distingue entre un concepto de rendimiento centrado en el aspecto de la capacidad y otro centrado en el aspecto del esfuerzo (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1983)

La noción de rendimiento se utiliza para caracterizar toda relación entre 2 hechos medibles, de los que uno puede aparecer como consecuencia del otro. Se distinguen las nociones de: rendimiento cuantitativo, obtenido a partir de cantidades brutas y rendimiento cualitativo, introduciendo consideraciones sociales y pedagógicas, este

rendimiento, se ha de poder prestar a una evaluación cuantitativa, por ejemplo a través de los rendimientos o de los costes (Mialaret, 1984)

Matus (1989), lo define como "el grado de aprovechamiento que logra el alumno o un grupo de alumnos en las calificaciones obtenidas mediante la aplicación de una evaluación", esto es, que el aprovechamiento del alumno se define a través de sus calificaciones que reflejan si se adquirió el conocimiento establecido en los programas escolares.

En la situación docente, el rendimiento escolar se concibe como cierto grado de aprendizaje que debe imponerse y exigirse a los alumnos, a quienes se atribuye la responsabilidad de ser eficientes (Alcantar, 1998).

Larrañaga (1984), define el rendimiento escolar como el "desarrollo biopsíquico, social y cultural del educando, logrado en la escuela en un tiempo determinado", esto es el desarrollo de todas sus potencialidades en un ambiente apto a las necesidades del sujeto.

4.2 EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

Se considera a la evaluación como la recopilación de datos acerca de los conocimientos adquiridos, mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje, que sirven para determinar las calificaciones del aprovechamiento (Gronlund y Norman, 1988; Rodríguez y García, 1994; Saavedra, 1980).

Rodríguez y García (1994) consideran la evaluación como un indicador importante del progreso de la enseñanza y el aprendizaje ya que permite conformar una buena imagen del lugar en que se encuentra el alumno y de la manera en que está adelantando. Tiene por tanto, importancia fundamental para la enseñanza eficaz del maestro y a la vez para el aprendizaje eficaz del alumno.

Para López et al. (1996) la evaluación del rendimiento escolar se puede ver a partir de dos formas diferentes:

- La primera está en función de los conocimientos escolares adquiridos previamente y se realiza mediante calificaciones escolares que permiten la aprobación o reprobación de las materias que componen el curriculum (siendo este un rendimiento suficiente).
- La otra evaluación se hace tomando como punto de referencia la capacidad intelectual del niño, evaluando los avances con base en las habilidades y capacidades reales del alumno (este es el rendimiento satisfactorio).

Brueckner (1980), plantea 2 métodos de evaluación: cuantitativo, numérico centrado en pruebas y cualitativos, donde es posible medir participación, conducta, asistencia, integración del individuo al medio escolar, etc.

Los criterios de evaluación para el rendimiento escolar pueden variar de una institución educativa a otra, ya que esto se verá determinado por las características, políticas, normas, valores, criterios y tipo de educación de cada escuela.

De manera general la ejecución en la escuela se evalúa tomando en cuenta la realización de exámenes que abarcan cierta extensión de un curso, a partir de los cuales se demuestra mediante calificaciones y la consecuente aprobación o reprobación del

grado escolar correspondiente, la adquisición de los conocimientos que establecen los contenidos de los programas escolares.

Sin embargo, a pesar de que se sabe que los exámenes no representan una medida válida y confiable para establecer el nivel de conocimiento de un alumno, o del número de estudiantes que merecen pasar o reprobado (Hadad, 1991), son las técnicas más utilizadas en el contexto escolar mexicano.

Algunos autores critican los métodos tradicionales de evaluación ya que no toman en cuenta varios elementos que influyen en el grado de rendimiento escolar (Camarena y Gómez, 1986), tales como:

1. Que muchos alumnos además de estudiar, trabajan.
2. Falta de objetividad en la evaluación.
3. No se toman en cuenta fenómenos económicos, sociales, políticos y afectivos en el desarrollo escolar del alumno.
4. La evaluación depende de la media del grupo y no de su desarrollo individual.
5. Se toma en cuenta la evaluación final, pero no se evalúa el proceso.

Pansza et al. (1997) parten de la idea de que la evaluación debe tener como meta que tanto profesores como alumnos cobren conciencia, no únicamente de lo aprendido durante el curso, sino de la forma en que se aprendió y, sobretodo, de la posibilidad de recrear esta experiencia en nuevas situaciones de aprendizaje. Los instrumentos que se seleccionen para dicha evaluación deben ser lo más sistemáticos, flexibles y dinámicos posible, además deben de contar con una organización que permita la generación de mecanismos capaces de rescatar la experiencia y la participación de todos los elementos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, se debe poner mayor atención al desempeño académico del alumno y a su rendimiento escolar, tomando en cuenta las características personales del alumno, sus inquietudes, intereses, habilidades e interacción, haciendo una evaluación cualitativa e individual, que no limite al alumno a una categoría numérica que corresponda como referencia a la comparación de un grupo determinado.

4.3 FACTORES DETERMINANTES EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Brueckner (1980), menciona que los factores más importantes en el rendimiento escolar son:

1. Factores intelectuales: abarca coeficiente intelectual, además de limitaciones mentales en el individuo.
2. Factores neurológicos: funcionamiento del sistema nervioso central, cualquier alteración puede influir en el aprendizaje, debido a la presencia de problemas en la memoria, percepción, coordinación, estado sensorial, etc.
3. Factores físicos y psicológicos: salud general del individuo, tanto física como psicológica, adecuada nutrición, necesidades básicas debidamente cubiertas, estado emocional estable, etc.
4. Factores ambientales: abarca familia, escuela, amigos, medio socioeconómico y cultural.

López (1994), señala además otros 2 factores como determinantes en el rendimiento escolar, estos son:

- Factores pedagógicos: que se relacionan con la calidad de la enseñanza, incluyendo maestros, directores y las mismas instituciones. Marca que la calidad de la enseñanza

que se brinda a los alumnos influye de manera trascendente en el adecuado aprendizaje, esto implica, disponibilidad de materiales didácticos, distribución equitativa de alumnos por cada maestro, así como la motivación e interés que el maestro manifiesta a sus alumnos.

- **Factores emocionales:** que se asocian a los problemas de aprendizaje, ya que al tener el sujeto algún problema de tipo personal o emocional, no le permite lograr una concentración adecuada en cualquier área que quiera desempeñar. También es necesario tomar en cuenta la motivación y el compromiso que el alumno tenga con sus responsabilidades académicas, siendo su educación el fruto de su propia labor.

4.4 PROBLEMÁTICA DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

En los grupos escolares de todos los niveles educativos, se encuentran distintos problemas respecto al proceso del aprendizaje individual y grupal. Uno de ellos es el que un alto número de alumnos presentan un rendimiento o aprovechamiento escolar en una acreditación calificada como suficiente y en otros casos como reprobatoria.

Es frecuente observar que padres de familia y maestros consideran que el bajo rendimiento escolar es un problema cuyas causas radican en los alumnos y se atribuye primordialmente a las potencialidades genéticas o congénitas de éstos, y no tanto a factores biológicos, psicológicos, sociales y didácticos. Sin embargo se debe estudiar el problema del rendimiento escolar, dentro del sistema educativo y fuera del mismo.

López et al. (1996) mencionan 4 factores que intervienen en el bajo rendimiento de los estudiantes:

1. Factores fisiológicos: como las modificaciones endocrinológicas que afectan al adolescente; deficiencias físicas en los órganos de los sentidos (vista y audición principalmente), la desnutrición, la salud y el peso de los estudiantes. Estos factores disminuyen la motivación, la atención, la aplicación en las tareas, afectan la inmediata habilidad de aprendizaje en el salón de clases y establecen límites a las capacidades intelectuales.
2. Factores pedagógicos: el número de alumnos por maestro, el uso de métodos, materiales y currícula inapropiados, motivación del maestro y el tiempo que dedica a preparar sus clases.
3. Factores psicológicos: desórdenes en las funciones psicológicas básicas (percepción, memoria y conceptualización), el tipo de personalidad, motivaciones, actitudes, afectos y problemas emocionales, los cuales causan o contribuyen a las deficiencias en el aprendizaje.
4. Factores sociológicos: comprenden aspectos tales como el tipo de medio ambiente que rodea al estudiante, la importancia que se da a la educación en el hogar, expectativas de los padres, etc. También incluyen las características socioeconómicas de los estudiantes.

Al considerar al aprovechamiento o rendimiento escolar como una variable multideterminada, los investigadores en esta área hacen referencia a las posibles causas de la reprobación que aducen tanto profesores como alumnos:

1. Variables personales: inasistencia, incumplimiento de tareas escolares, falta de hábitos de estudio, indisciplina y desinterés en las actividades escolares (Lucio y Labastida, 1993; Pintrich, 1997).

2. Variables situacionales: variables de apoyo familiar, aspectos socioeconómicos y presencia de distractores (Gorman y Politt, 1993; Valle y Smith, 1993).

Al dejar la responsabilidad del adecuado rendimiento escolar a los alumnos, se puede presentar una conducta pasiva en los maestros, centrando su desempeño docente en lograr el cumplimiento de obligaciones que corresponden al alumno, a través de premios y castigos, creando en los educandos sentimientos de incapacidad y rebeldía, en la medida que los profesores presentan conductas de indiferencia y represión. También se ignora la importancia que tienen la participación del grupo en la evolución del proceso de aprendizaje, por lo que se requiere que los profesores se preocupen por conocer a sus grupos, a fin de que con esta información puedan interpretar los problemas que se presenten en la situación de enseñanza-aprendizaje y poder concebir algunas estrategias concretas que ayuden a prevenir las situaciones difíciles de los alumnos y contribuir a mejorar el aprendizaje del grupo.

Viesca (1981) señala que en los planes y programas, la noción de eficiencia se basa en contenidos y objetivos que buscan funcionalidad y operatividad, sin dejar lugar a planteamientos de análisis ni a una reflexión crítica del conocimiento. Además, en las escuelas se está conceptualizando al aprendizaje como un proceso mecánico, donde interesa la eficiencia, desconociendo el proceso de aprendizaje individual.

Adquiere por lo tanto, vital importancia la relación que se establece entre el profesor y los alumnos, así como la interacción que se da entre la afectividad del grupo y su proceso de aprendizaje.

4.5 PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA

Las relaciones familiares son frecuentemente referidas como causantes de las conductas de los diferentes miembros que conforman la unidad familiar, así pues, las pautas de conducta de los niños se desarrollan a través de la interacción entre ellos y sus padres o cuidadores (González et al., 1998).

Gilly (1980) menciona que el clima familiar y la relación con los padres, es una influencia dominante en el rendimiento escolar de los adolescentes.

Morrison y Mc Intyers (citado por Recamier, 1993) plantean 7 variables enfocadas al seno familiar, que influyen en el éxito académico:

1. Actitud de los padres hacia la educación.
2. Nivel de escolaridad de los padres.
3. Tamaño de la familia, por lo general al ser grande es una desventaja para el éxito académico del individuo.
4. Atención y cuidado materno desde los primeros años y durante la infancia.
5. Nivel socioeconómico de la familia.
6. Situación actual en la sociedad y del mundo.
7. Antecedentes familiares de crisis o ruptura familiar. Estructura familiar.

En diversas investigaciones, se ha encontrado cómo la familia juega un papel importante en el rendimiento escolar de los hijos. Svec (1987) observó que uno de los factores involucrados en la deserción escolar estaba el factor familiar (maltrato y tensión ambiental); el ausentismo persistente a la escuela, se da en estudiantes que

generalmente pertenecen a familias de clase social baja con múltiples privaciones (Galloway, 1982).

González et al. (1998) han encontrado que el apoyo familiar indicado por el afecto de los padres, el tiempo de dedicación a sus hijos y el interés por conocer a sus maestros afectan de manera positiva el esfuerzo escolar. Por otra parte, el nivel educativo de los padres, tiene influencia en el desarrollo de modelos académicos en la familia.

Otros factores que propician el adecuado rendimiento escolar son: el interés de los padres y las facilidades que el hogar brinda para la realización del trabajo escolar, la aceptación y afecto demostrado por el padre, el nivel educativo de la madre y la calidad de vivienda familiar (González et al., 1998; Gorman y Politt, 1993).

Carter y Wojtkiewicz (2000) observaron que los hijos de padres que ayudaban en la realización de tareas escolares, vigilaban su estudio, hacían preguntas referentes a la escuela, ofrecían guía en las decisiones educacionales, tenían contacto con la escuela y los maestros y asistían a los eventos escolares, mostraban un mejor rendimiento académico que los otros alumnos.

Así mismo, las expectativas de los padres juegan un papel importante en la educación. Los padres tienen mayores expectativas sobre la escolaridad de sus hijos que de sus hijas, dado que esta expectativa conduce a una educación diferenciada para cada uno de los sexos, las mujeres se ven comprometidas a demostrar sus capacidades para aspirar a niveles superiores, en donde básicamente se espera que entren un gran número de hombres (Carter y Wojtkiewicz, 2000; López et al., 1996).

En resumen, en el desarrollo académico o escolar del alumno, la familia es la base primordial para un adecuado progreso, en ella se encuentra la total satisfacción de las necesidades básicas del individuo que le permitan su adaptación y desarrollo en otro medio.

La actitud positiva de los padres frente al éxito académico de sus hijos ayudará, por lo tanto, a que se alcance un alto nivel intelectual y profesional.

4.6 EL ALUMNO, LA FAMILIA Y LA ESCUELA

Si no se toma en cuenta la propia personalidad del menor y sus reales necesidades sociales, el trabajo educativo quedará muy limitado, por ello, tanto los padres como los maestros deberán preguntarse constantemente si las enseñanzas que están ofreciéndole a los niños satisfacen las demandas psíquicas de éste (Alonso, 1992).

Myers, Stewart y Simpson (1982) mencionan que entre las necesidades más importantes de la personalidad están:

1. La necesidad de status: todo niño desea reconocimiento y atención, busca la estima de sus maestros, padres y compañeros.
2. La necesidad de seguridad: los niños desean regularidad y estabilidad en sus vidas. Una incertidumbre excesiva sobre el lugar que ocupan en su grupo o una excesiva ansiedad sobre si serán reprobados al terminar un curso, crea un estado malsano para ellos.
3. La necesidad de afecto: todo el mundo desea amor. El buen maestro es aquel a quien realmente le agradan sus discípulos. El niño se encuentra inquieto y preocupado cuando descubre que el profesor no simpatiza con él.

4. La necesidad de independencia: los niños deben tener responsabilidades y hacer elecciones proporcionales a sus capacidades. El profesor prudente dará a los niños oportunidad de satisfacer esta necesidad en las diferentes actividades del aula.
5. La necesidad de competencia: el niño parece luchar para obtener un sentido de eficacia, activamente buscará estímulos en su medio y se mostrará feliz cuando haya logrado obtener cierto control sobre él.

Según el medio en que se desenvuelvan, las necesidades sociales o de personalidad variarán en cada persona.

Brembeck (1975) considera importante la relación de la familia y la escuela, afirmando: "Si los valores que se enseñan en la escuela reflejan los que se adquieren en el hogar, debemos decir que hay una continuidad entre unos y otros. Si por el contrario los conjuntos de valores están en conflicto, podemos afirmar que hay una discontinuidad".

De esta manera, se comprueba que cuando la familia y la escuela presentan mutuo acuerdo en sus valores y principios, el alumno elevará su nivel de educación, ya que las aspiraciones familiares concuerdan con las escolares a diferencia de cuando existen discontinuidades o no corresponden las mismas ideas de educación entre los padres y los maestros, el menor no se desenvuelve bien y su rendimiento bajará.

Ya que es determinante la influencia de los valores que transmiten los padres en el menor, en cuanto a las aspiraciones, el rendimiento y la conducta que manifestara, es importante que las escuelas reconozcan a la familia como una institución educativa, pues ambas tiene propósitos entrelazados que no pueden cumplirse de manera separada.

Los efectos de los ambientes familiares provocan las variantes en el rendimiento escolar, pero en lo que se refiere a la inteligencia no pasa lo mismo, pues un alumno puede tener la capacidad básica para el aprendizaje y desarrollarse efectivamente en la escuela, pero fracasar, si carece de un ambiente estimulante para elevar la destreza cognoscitiva necesaria para el rendimiento escolar (Brembeck, 1977).

Por lo tanto, para lograr un mayor rendimiento escolar en el alumno, se requiere que exista una correlación entre el alumno, su familia y su escuela; la participación e interés de cada uno y desarrollarse en un ambiente estimulante que favorezca su destreza cognoscitiva.

Se debe reconocer que el rendimiento escolar no es únicamente responsabilidad del educando, ya que es un fenómeno que se ve afectado por factores escolares como los programas y políticas de la escuela, por la actitud y compromiso de los maestros, por el nivel socioeconómico del alumno y por sus características de personalidad, entre otros factores.

Por lo tanto, se puede señalar que el rendimiento escolar, es tomado tradicionalmente como el grado de aprovechamiento que logra el individuo, el cual se evalúa con base en la adquisición de conocimientos que corresponden a los programas de estudio y se mide a través de calificaciones que reportan el avance de cada sujeto, pero además, es necesario tomar como parte del rendimiento su adecuado desarrollo físico, social, intelectual y cultural, dentro de un ambiente que le brinde lo necesario para lograrlo.

Finalmente la revisión teórica que se ha hecho, conduce a la visión del adolescente como un ser que ha emprendido la búsqueda de sí mismo, de su identidad, lo que lo lleva a comportarse con una excitabilidad excesiva, cambios de humor, necesidad de fantasear, crisis religiosas, separación progresiva de los padres, búsqueda de sentido social, etc., aunado al despertar sexual que constituyen perturbaciones que lo conduce casi inequívocamente a experimentar estrés por la anticipación a nivel cognitivo de los acontecimientos que habrán de venir.

Casi día a día el adolescente pasa por un trance parecido, para la mayoría de las cosas tiene que esperar, esperar para la profesión, esperar para la independencia, esperar para el amor, esto lo lleva a reaccionar con enojo por el sentimiento de insuficiencia, por encontrarse desarmado, por carecer de modos de afrontamiento que se adapten a los innumerables cambios de su vida, pues los que le eran conocidos en la infancia ya no le resultan eficaces para manejar las demandas externas y/o internas evaluadas como excedentes de sus recursos cognoscitivos y conductuales.

Esta crisis no la vive solo, sino que lo hace dentro de su familia que es la que lo orienta y apoya, ayudándolo a construir u obstruir las bases de su desarrollo biopsíquico, social y cultural que lo llevará a consolidar la personalidad autónoma y madura a la que deberá llegar ofreciéndole así, la posibilidad de éxito en los ámbitos en los que se desenvuelve, estando incluido dentro de éstos, el escolar, que es el que esta investigación pretende abordar dentro de una perspectiva clínica.

CAPÍTULO 5

MÉTODO

MÉTODO

5.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar la influencia del ambiente familiar y el modo de afrontamiento al estrés en el rendimiento escolar de adolescentes de 12 a 16 años.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y SECUNDARIOS

- Evaluar la validez y confiabilidad del Cuestionario de Modos de Afrontamiento al estrés para adolescentes de 12 a 16 años.
- Correlacionar cada una de las subescalas de la Escala de Ambiente Familiar y Modos de afrontamiento al estrés con el rendimiento escolar de adolescentes de 12 a 16 años.
- Realizar análisis secundarios para conocer el rendimiento escolar, ambiente familiar y modo de afrontamiento al estrés que tienen los adolescentes de 12 a 16 años.
- Realizar análisis secundarios para comparar el rendimiento escolar, ambiente familiar y modo de afrontamiento al estrés según el grado escolar, turno y sexo de los adolescentes de 12 a 16 años.

5.3 DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES

DEFINICIÓN DE LA VARIABLE DEPENDIENTE

RENDIMIENTO ESCOLAR

Definición conceptual: Es el desarrollo biopsíquico, social y cultural del educando, logrado en la escuela en un tiempo determinado, reflejado en las calificaciones obtenidas mediante la aplicación de una evaluación (Larrañaga, 1984; Matus, 1989).

Definición operacional: En el presente estudio el rendimiento escolar se obtuvo a partir del promedio de las calificaciones obtenidas en todas las materias (11 materias para primeros y terceros y 12 para los segundos años) por los adolescentes en los dos primeros bimestres del año en curso. Estas calificaciones fueron proporcionadas por la Dirección de la Escuela Secundaria Diurna # 222 "Tláloc".

DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES

AMBIENTE FAMILIAR

Definición Conceptual: Es el conjunto indivisible de demandas funcionales que organizan los estilos de interacción entre sus miembros incidiendo en el desarrollo sano y maduro de los mismos o bien inhibiendo o desviando su crecimiento (Villatoro et al., 1997).

Definición Operacional: En el presente estudio el ambiente familiar fue evaluado a partir de la Escala de Ambiente Familiar de Villatoro et al. (1997).

AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS

Definición Conceptual: Son aquellos esfuerzos cognoscitivos y conductuales constantemente cambiantes, para manejar las demandas específicas externas y/o internas, evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo. Es el intento por parte de la persona para manejar el estresor (Lazarus y Folkman, 1991).

Definición Operacional: En el presente estudio el modo de afrontamiento al estrés se evaluó a partir del Cuestionario de Modos de Afrontamiento al Estrés de Lazarus y Folkman (1985) traducido y estandarizado por Sotelo y Maupomé (1999).

5.4 SUJETOS

En la presente investigación participaron 305 adolescentes de ambos sexos (144 hombres y 161 mujeres) cuya edad osciló entre los 12 y 16 años. La población fue tomada de la Escuela Secundaria Diurna # 222 "Tláloc".

Los sujetos seleccionados constituyen la población total de alumnos del turno vespertino y tres grupos del turno matutino. El muestreo utilizado en la selección de los sujetos fue no probabilístico por cuota. El criterio para la elección de los sujetos fue que estuviesen estudiando cualquiera de los tres años de secundaria y cuya edad fuese la antes estipulada.

En la tabla 1 se pueden observar las características de los sujetos participantes.

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

Tabla 1
Características de la muestra

GRADO ESCOLAR	T. MATUTINO		T. VESPERTINO		TOTAL		TOTAL
	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	
1°	17	18	46	46	63	64	127
2°	17	13	28	49	45	62	107
3°	8	19	28	16	36	35	71
TOTAL	42	50	102	111	144	161	305

5.5 INSTRUMENTOS

1.- **CUESTIONARIO DE DATOS GENERALES:** Fue elaborado para esta investigación con preguntas sobre datos sociodemográficos (nombre, edad, sexo, grado escolar, a qué se dedica) y datos familiares (de cuántas personas consta su familia, número de personas con quien vive, tiempo que pasa con cada uno de sus padres al día y en qué trabajan éstos).

2.- **ESCALA DE AMBIENTE FAMILIAR** de Villatoro et al. (1997). Consta de 42 reactivos, en los que se incluyen 6 áreas que son: Hostilidad y Rechazo, Comunicación del Hijo, Apoyo de los Padres, Comunicación de los Padres, Apoyo Significativo del Hijo y Apoyo Cotidiano. Es una escala tipo Likert con 4 opciones de respuesta que son: casi nunca; a veces; con frecuencia y con mucha frecuencia.

3.- **CUESTIONARIO DE MODOS DE AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS** de Lazarus y Folkman (1985) traducido y estandarizado por Sotelo y Maupomé (1999). Consta de 66 reactivos en los que se incluyen seis escalas que son: Afrontamiento dirigido a lo positivo, Flexibilidad de afrontamiento, Pensamiento mágico, Distanciamiento, Afrontamiento dirigido al problema, Revaloración positiva y una escala total. Es un cuestionario con una

escala tipo Likert con 4 opciones de respuesta que son: no, de ninguna manera; en alguna medida; generalmente, usualmente y siempre, en gran medida.

Debido a que esta escala fue validada en una población de adolescentes entre los 15 y 24 años de edad, se repitieron los análisis de confiabilidad y validez, ya que la muestra seleccionada para este estudio la integran adolescentes hombres y mujeres de edades entre los 12 y 16 años de edad.

4.- CALIFICACIONES de cada uno de los alumnos en el total de materias (11 para primero y tercer año y 12 para segundo año) de los dos primeros bimestres del año escolar en curso.

5.6 TIPO DE ESTUDIO

Se realizó una investigación no experimental, ex post-facto ya que no hubo manipulación alguna de las variables. La investigación fue correlacional ya que se limitó a la selección y evaluación del modo de afrontamiento al estrés, el ambiente familiar y el rendimiento escolar, así como a describir la relación existente entre estas variables en el periodo de la adolescencia comprendido para fines de esta investigación entre los 12 y 16 años.

El estudio se considera de campo porque los datos fueron recopilados en la secundaria donde estudian los adolescentes.

5.7 PROCEDIMIENTO

Se realizó la aplicación de la Escala de Ambiente Familiar, el Cuestionario de Modos de Afrontamiento al Estrés y el Cuestionario de datos generales a todos los adolescentes de la Secundaria Diurna # 222 "Tlaloc" del turno vespertino y matutino (3 grupos) de 12 a 16 años, entregándoles un paquete de hojas que contenía dichos instrumentos.

La aplicación colectiva se realizó en el salón de clases correspondiente a cada uno de los 15 grupos evaluados. Cada una de las investigadoras aplicó los instrumentos en un grupo distinto con fines de economía de tiempo.

Las instrucciones que se les dieron a los sujetos fueron: *" los siguientes cuestionarios tienen la finalidad de conocerlos mejor y poder encontrar las causas que influyen en el nivel de sus calificaciones. Deben contestar con lápiz los cuestionarios preferentemente para que puedan borrar los errores. Deben contestar todas las preguntas que se les hacen sin excepción teniendo sumo cuidado en los reactivos del segundo cuestionario pues pueden confundir los renglones"*.

Posteriormente se revisaron de forma colectiva cada una de las preguntas de la hoja con los datos de identificación y los cuestionarios en los que se les dijo: *" Deben de leer cada uno de los enunciados que se encuentran en los cuestionarios y tachar o circular una y solo una de las opciones que de acuerdo a su parecer sea la más adecuada, en el primer cuestionario dentro del cuadro (se les mostró donde) y en el segundo cuestionario en los números de la derecha"*.

Finalmente se les pidió que expresaran cualquier duda por mínima que esta fuese para lograr la mejor comprensión de los cuestionarios.

Al finalizar la aplicación se revisó a cada uno de los participantes las respuestas dadas a los instrumentos de tal forma que no hubiesen omitido ninguna respuesta o equivocado los datos personales.

En cuanto a las calificaciones, fueron proporcionadas por la Dirección de la Escuela Secundaria Diurna # 222 "Tláloc". En base al nombre de cada uno de los adolescentes se les identificó con las materias cursadas según el año escolar (1º y 3º 11 materias, 2º 12 materias) y se obtuvo en principio el promedio por materia de cada uno en los dos primeros bimestres y posteriormente el promedio global para cada uno de los participantes. Estos datos conformaron los valores para la variable rendimiento escolar.

5.8 ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Se llevó a cabo el análisis estadístico con el paquete para Ciencias Sociales (SPSS).

En primera instancia se obtuvieron los análisis de confiabilidad y validez del Cuestionario de Modos de Afrontamiento al Estrés.

Posteriormente se realizó un análisis de regresión múltiple para obtener datos sobre la correlación de cada una de las subescalas del Cuestionario de Modos de Afrontamiento al Estrés y la Escala de Ambiente Familiar con el rendimiento escolar.

Finalmente los análisis secundarios consistieron en la aplicación de la prueba t de Student y análisis de varianza para realizar los cruces entre cada una de las subescalas de las dos pruebas aplicadas y el rendimiento escolar por turno, grado escolar y sexo.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS

RESULTADOS

6.1 ESTADÍSTICAS SOBRE LOS DATOS GENERALES DE LA MUESTRA

En la tabla 1 se presentan los datos generales de la muestra en donde se observa que la media de edad entre las mujeres fue de 13.60 años, mientras que la media de los hombres fue de 13.83 años, siendo así que la media general de los sujetos fue de 13.71 años. En cuanto al sexo de los sujetos, el número de mujeres fue ligeramente mayor que el de los hombres (161 mujeres y 144 hombres).

Se muestra también que un 83.3% de los participantes se dedica sólo a estudiar, mientras que el otro 16.7% tiene un trabajo de medio tiempo. Por otra parte la mayoría de los sujetos reporta vivir con la familia nuclear (70.8%) y contar con ambos padres (79.3%). En lo que respecta a las horas de cohabitación¹ hay una marcada diferencia en cuanto a las horas que pasan al día con cada uno de sus padres, en promedio (tanto hombres como mujeres) cohabitan con su madre 6.2 hrs., mientras que con su padre 3.39 hrs.

En cuanto a la escolaridad de los padres, se puede observar que se concentran principalmente en la primaria (47.2% para las madres y 35.1% para los padres), mientras que este porcentaje disminuye considerablemente para el nivel medio, medio superior y superior, siendo que a este último sólo llegaron un 2.3% de las madres y un 3.9% de los padres.

¹ *Cohabitar*.- este término ha sido utilizado en la presente investigación con la finalidad de hacer referencia al tiempo que pasa el adolescente en compañía de sus padres sin que necesariamente exista interacción entre ellos.

Al inicio de la tabla 1 se encuentra representado el rendimiento escolar de la población la cual obtuvo una media de 7.65.

TABLA 1
Descripción de los Sujetos de la Muestra

	Femenino		Masculino		Total	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Edad	13.60	1.08	13.83	1.29	13.71	1.19
Promedio de calificaciones	7.86	0.84	7.41	0.96	7.65	0.92
Horas de cohabitación con la Madre	6.01	3.61	6.41	2.97	6.2	3.32
Horas de cohabitación con el Padre	3.11	3.01	3.71	2.83	3.39	2.93
Número de personas con quien vive	6.02	3.11	5.99	2.61	6.00	2.88
	Femenino		Masculino		Total	
	%	F	%	F	%	F
Grupo						
Primero	41.6	67	41.7	60	41.6	127
Segundo	37.9	61	31.9	46	35.1	107
Tercero	20.5	33	26.4	38	23.3	71
Turno						
Matutino	31.0	50	29.2	42	30.2	92
Vespertino	68.9	111	70.8	102	69.8	213
A qué se dedica						
Sólo estudio	84.5	136	81.9	118	83.3	254
Estudio y trabajo medio tiempo	15.5	25	18.0	26	16.7	51
Escolaridad de la Madre						
No sé, no estudió	12.4	20	25.7	37	18.7	57
Primaria	53.4	86	40.3	58	47.2	144
Secundaria	24.8	40	23.6	34	24.3	74
Preparatoria, Bachilleres, Carrera Técnica	7.4	12	7.6	11	7.5	23
Licenciatura	1.9	3	2.8	4	2.3	7
Escolaridad del Padre						
No sé, no estudió	20.5	33	22.9	33	21.6	66
Primaria	39.7	64	29.9	43	35.1	107
Secundaria	26.0	42	31.2	45	28.5	87
Preparatoria, Bachilleres, Carrera Técnica	9.3	15	12.5	18	10.8	33
Licenciatura	4.3	7	3.5	5	3.9	12
			Total			
			%		F	
Con quién vive						
Familia nuclear (padres y hermanos)			70.8		216	
Familia extendida (padres, hermanos, abuelos, tíos, primos, etc.)			27.5		84	
Otros (personas no familiares)			1.6		5	
Padres						
Sólo vivo con mi madre biológica			17.3		53	
Sólo vivo con mi padre biológico			0.9		3	
Vivo con ambos padres biológicos			79.3		242	
No vivo con mis padres biológicos			2.2		7	

6.2 CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DEL CUESTIONARIO MODOS DE AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS

Debido a que la teoría psicométrica aconseja que siempre que un test se usa en una muestra diferente es conveniente evaluar su confiabilidad y tal como ya se había dicho, Sotelo y Maupomé (1999) tradujeron, estandarizaron y validaron el Cuestionario Modos de Afrontamiento al Estrés de Lazarus y Folkman en una población de adolescentes de 15 a 24 años de edad y en el presente estudio se trabajó con adolescentes de 12 a 16 años, se procedió obtener los análisis de confiabilidad y validez.

La confiabilidad global del Cuestionario se calculó mediante el análisis de consistencia interna del alfa de Cronbach la cuál dio como resultado un Alfa = .8964.

La tabla 2 muestra la matriz del análisis de confiabilidad de cada uno de los reactivos que conforman el Cuestionario. En términos generales se obtuvo un valor altamente confiable ya que el rango alfa en que oscilaron fue de .89, lo cual indica que la exactitud de la medida del Cuestionario es adecuada para los adolescentes de 12 a 16 años.

Otro análisis recomendado para completar la confiabilidad es el análisis factorial, por lo que en el caso de la presente muestra, la validez del Cuestionario se obtuvo a partir de que los datos obtenidos se sometieron al mismo. En la tabla 3 se observan los resultados que confirman la existencia de 7 factores principales, quedando las siguientes subescalas: Búsqueda de apoyo social, Pensamiento mágico, Evitación, Negación, Dirigirse a lo positivo, Flexibilidad de afrontamiento y Afrontamiento dirigido al problema.

TABLA 2
Confiabilidad del Cuestionario Modos de Afrontamiento al Estrés

Cuestionario Modos de Afrontamiento al Estrés	Alfa si faltara el reactivo
1. Sólo me concentré en lo que tenía que hacer próximamente.	.8964
2. Traté de analizar el problema para entenderlo mejor.	.8958
3. Me puse a trabajar o a realizar otra actividad para olvidarme del problema.	.8961
4. Creí que el tiempo resolvería el problema y lo único que tenía que hacer era esperar.	.8956
5. Me propuse sacar algo positivo del problema.	.8953
6. Hice algo en lo que no creía, pero al menos no me quedé sin hacer nada.	.8957
7. Traté de encontrar al responsable del problema para que cambiara su actitud.	.8948
8. Hablé con alguien para averiguar más sobre el problema.	.8951
9. Me criticqué o cuestioné a mí mismo.	.8955
10. No agoté mis posibilidades de solución, sino que dejé alguna posibilidad abierta.	.8955
11. Esperé que ocurriera un milagro.	.8953
12. Seguí adelante con mi destino (simplemente, algunas veces tengo mala suerte).	.8962
13. Seguí adelante como si no hubiera pasado nada.	.8951
14. Intenté guardar para mí mis sentimientos.	.8964
15. Busqué un poco de esperanza, intenté mirar las cosas por su lado bueno.	.8951
16. Dormí más de lo acostumbrado.	.8955
17. Expresé mi enojo a la (s) persona (s) que creí responsable (s) del problema.	.8960
18. Acepté la lastima y comprensión de los demás.	.8954
19. Me dije cosas que me ayudaron a sentirme mejor.	.8952
20. Me inspiré para hacer algo creativo.	.8956
21. Traté de olvidarme por completo del problema.	.8956
22. Busqué la ayuda de un profesional.	.8945
23. Cambié y maduré como persona.	.8941
24. Esperé a ver que pasaba antes de hacer algo.	.8949
25. Me disculpé o hice algo para compensar el problema.	.8941
26. Desarrollé un plan y lo seguí	.8946
27. Acepté la segunda posibilidad después de la que yo quería.	.8944
28. Hice mis sentimientos a un lado.	.8956
29. Me di cuenta de que yo mismo (a) causé el problema.	.8951
30. Me sentí más fuerte después de resolver el problema, que antes de tenerlo.	.8941
31. Platicué con alguien que podía hacer algo concreto con el problema.	.8950
32. Me "escapé" por un rato, traté de descansar o tomar vacaciones.	.8953
33. Intenté sentirme mejor comiendo, bebiendo, fumando, tomando drogas o medicamentos más de lo acostumbrado.	.8957
34. Hice algo muy arriesgado.	.8957
35. Intenté no actuar impulsivamente o hacer lo primero que se me ocurriera.	.8947
36. Tuve fe en algo nuevo.	.8939
37. Mantuve mi orgullo y puse "al mal tiempo buena cara".	.8942
38. Pensé en las cosas buenas de la vida.	.8946
39. Hice cambios para que las cosas volvieran a la normalidad.	.8943
40. Evité estar con la gente.	.8952
41. No permití que el problema me venciera evitando pensar mucho en él.	.8943
42. Le pedí consejo a un amigo o familiar a quien respeto.	.8948
43. Evité que los demás se enteraran de lo mal que estaban las cosas.	.8956
44. Tomé lo positivo del problema y lo demás no lo tomé en cuenta.	.8949
45. Le platicué a alguien cómo me sentía.	.8950
46. Me mantuve firme y luché por lo que quería.	.8945
47. Me desquité con los demás.	.8962
48. Pensé en experiencias pasadas y me di cuenta de que ya había vivido algo parecido.	.8944
49. Sabía lo que tenía que hacer, así que me esforcé más para que las cosas funcionaran.	.8937
50. Me negué a creer lo que estaba pasando.	.8953

TABLA 2 (CONTINUACIÓN)

Confiabilidad del Cuestionario Modos de Afrontamiento al Estrés

Cuestionario Modos de Afrontamiento al Estrés	Alfa si faltara el reactivo
51. Me prometí que las cosas serían diferentes la próxima vez.	.8943
52. Pensé en algunas soluciones al problema.	.8936
53. Lo acepté, no había nada que pudiera hacer al respecto.	.8958
54. Traté de que mis sentimientos no interfirieran con otras cosas.	.8948
55. Deseaba poder cambiar lo que estaba pasando o la forma cómo me sentía.	.8943
56. Cambié algo de mí mismo (a).	.8945
57. Soñé o imaginé que las cosas eran mejores.	.8944
58. Tuve el deseo de que el problema se acabara o terminara.	.8952
59. Tuve fantasías o imaginé el modo en que podrían cambiar las cosas.	.8940
60. Recé.	.8958
61. Me preparé para lo peor.	.8947
62. Repasé mentalmente lo que haría o diría.	.8949
63. Pensé lo que haría en mi lugar la persona quien más admiro y lo tomé como modelo.	.8937
64. Traté de ver las cosas desde el punto de otra persona.	.8948
65. Me consolé pensando que las cosas podrían ser peores.	.8943
66. Salí a correr o hice ejercicio.	.8947

Las cargas factoriales consideradas fueron superiores a 0.30 en todos los casos, lo cual implica que miden claramente los factores antes mencionados.

Enseguida se procedió a obtener la confiabilidad de cada uno de los factores que se describen en la tabla 4. Los valores oscilaron entre un Alfa = .39 y .61, los cuáles son valores aceptables. En términos generales, estos resultados indican que el Cuestionario Modos de Afrontamiento al Estrés fue adecuado para la población bajo estudio.

TABLA 3
Agrupación Factorial de los Reactivos

Reactivo	Factores						
	Búsqueda de apoyo social	Pensamiento Mágico	Evitación	Negación	Dirigirse a lo positivo	Flexibilidad de afrontamiento	Afrontamiento dirigido al problema
	1	2	3	4	5	6	7
31	.572						
42	.675						
45	.587						
51		.405					
58		.418					
59		.404					
33			.424				
40			.502				
43			.530				
47			.584				
50			.542				
13				.698			
14				.403			
21				.643			
2					.559		
5					.487		
10					.439		
19					.527		
38					.417		
6						.430	
8						.533	
18						.430	
11							.428
26							.653
27							.430
28							.455

TABLA 4
Confiabilidad de cada una de las subescalas

Subescalas	Alfa Estandarizada	Número de Reactivo	# de Reactivos
Búsqueda de apoyo social	0.6105	31, 42, 45	3
Pensamiento mágico	0.5089	51, 58, 59	3
Evitación	0.6092	33, 40, 43, 47, 50	5
Negación	0.4909	13, 14, 21	3
Dirigirse a lo positivo	0.5625	2, 5, 10, 19, 38	5
Flexibilidad de afrontamiento	0.3912	6, 8, 18	3
Afrontamiento dirigido al problema	0.5027	11, 26, 27, 28	4

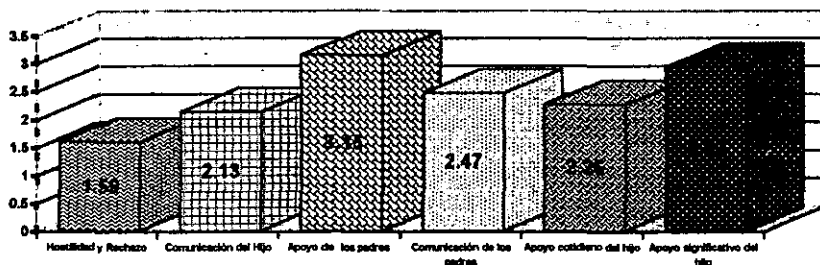
6.3 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ESCALA DE AMBIENTE FAMILIAR Y EL CUESTIONARIO MODOS DE AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS

Una vez establecida la confiabilidad y validez del Cuestionario Modos de Afrontamiento al Estrés, se procedió a realizar la calificación de las respuestas en la Escala de Ambiente Familiar y el Cuestionario de Modos de Afrontamiento al Estrés.

La gráfica 1 representa las respuestas a la Escala de Ambiente Familiar en donde los adolescentes reportan a las subescalas de apoyo de los padres y apoyo significativo del hijo como las características más representativas de su ambiente familiar, y sólo a veces, según las puntuaciones que arroja la prueba, sienten hostilidad y rechazo por parte de los miembros de su familia, ya que esta escala obtuvo una menor puntuación.

Gráfica 1

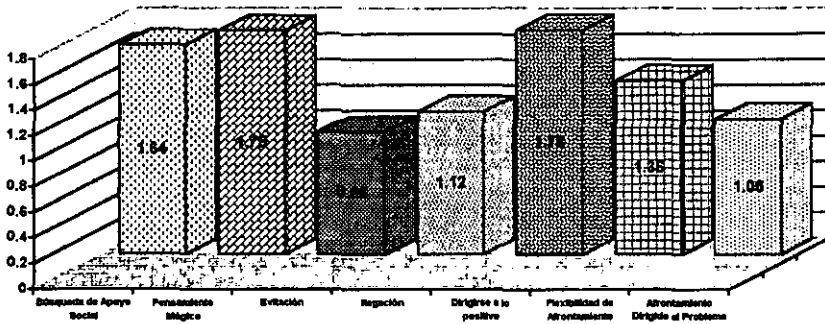
Medias del Ambiente Familiar en cada una de sus subescalas



De la misma manera, la gráfica 2 muestra los resultados arrojados por el Cuestionario de Modos de Afrontamiento al Estrés, revelando que en pocas ocasiones

utilizan la evitación, negación, afrontamiento dirigido al problema y flexibilidad de afrontamiento, en comparación con las subescalas de pensamiento mágico y dirigirse a lo positivo que son frecuentemente utilizadas.

Gráfica 2
Medias del Cuestionario Modos de Afrontamiento al Estrés



6.4 ANÁLISIS DE REGRESIÓN MÚLTIPLE

Posteriormente se realizó un análisis de regresión múltiple en donde se establecieron 16 variables independientes predictoras del rendimiento escolar, que se encuentran en la tabla 5. Este análisis no mostró resultados significativos para ninguna de las subescalas de Ambiente Familiar, sin embargo se pueden observar resultados significativos en la variable sexo y para una de las subescalas del Cuestionario de Modos de Afrontamiento al Estrés que es: evitación con una $p < 0.05$.

TABLA 5

Análisis de regresión múltiple como predictor de la varianza de la variable dependiente rendimiento escolar

VARIABLES	t Student	Sig.
Sexo	-3.191	.002
Turno	1.040	.299
Grupo	-1.423	.156
Hostilidad y Rechazo	.430	.668
Comunicación del Hijo	.962	.337
Apoyo de los Padres	.092	.927
Comunicación de los Padres	1.608	.109
Apoyo Cotidiano del Hijo	-.159	.874
Apoyo Significativo del Hijo	-.696	.487
Búsqueda de Apoyo Social	.084	.933
Pensamiento Mágico	.784	.434
Evitación	-2.728	.007
Negación	.446	.656
Dirigirse a lo Positivo	1.891	.060
Flexibilidad de Afrontamiento	-1.454	.147
Afrontamiento Dirigido al Problema	-.806	.421

La variable dirigirse a lo positivo obtuvo en la regresión múltiple un valor de $p=0.060$ lo que la dejaba fuera de la regla de decisión, mas por estar cerca del limite seleccionado, se realizó un análisis confirmatorio consistente en una regresión lineal que se muestra en la tabla 6, que tuvo la finalidad de corroborar la significancia de esta variable y las 2 anteriores (sexo y evitación). Este análisis confirmó la significancia de las 3 variables.

TABLA 6

Regresión lineal confirmatoria y resumen del modelo

VARIABLE	Beta	t	Sig.
Sexo	-.217	-3.964	.000
Evitación	-.204	-3.717	.000
Dirigirse a lo positivo	.137	2.529	.012
R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error tip. de la estimación
.350 ^a	.123	.114	.874

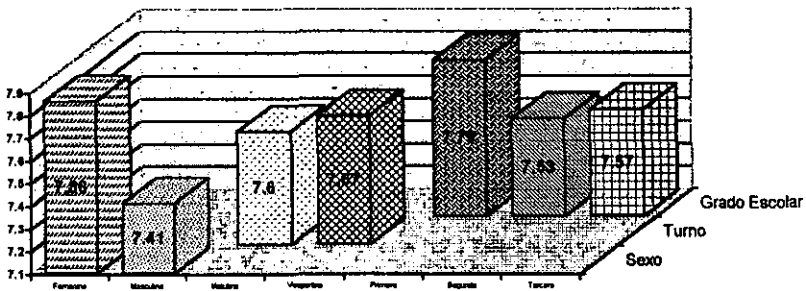
Por lo tanto el sexo, la evitación y el dirigirse a lo positivo son las variables que determinan la varianza del rendimiento escolar en un 11.4%.

6.5 ANÁLISIS SECUNDARIOS

Para la realización de los análisis secundarios se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes y el análisis de varianza. En dicho análisis intervinieron: el rendimiento escolar, modo de afrontamiento al estrés y ambiente familiar con variables tales como grupo escolar, turno y sexo.

En la gráfica 3 se encuentran las medias del rendimiento escolar con las calificaciones de los dos primeros periodos del año escolar que cursan los adolescentes de 12 a 16 años según el sexo, turno y grado escolar de los mismos, así como la media total.

Gráfica 3
Medias del rendimiento escolar según el sexo, turno y grado escolar



Para determinar las diferencias estadísticamente significativas entre las medias se realizó para las categorías de sexo y turno, la prueba t de Student para muestras independientes resultando para el sexo una $t = 4.35$, $p = .000$ y para el turno $t = -0.627$, $p = 0.531$. Estos resultados se muestran en la tabla 7 e indican que sólo hubo diferencias estadísticamente significativas para el sexo inclinándose hacia las mujeres ya que estas tienen un mejor rendimiento según se puede apreciar en las medias. Para las comparaciones de los promedios de calificaciones (rendimiento escolar) por el grado

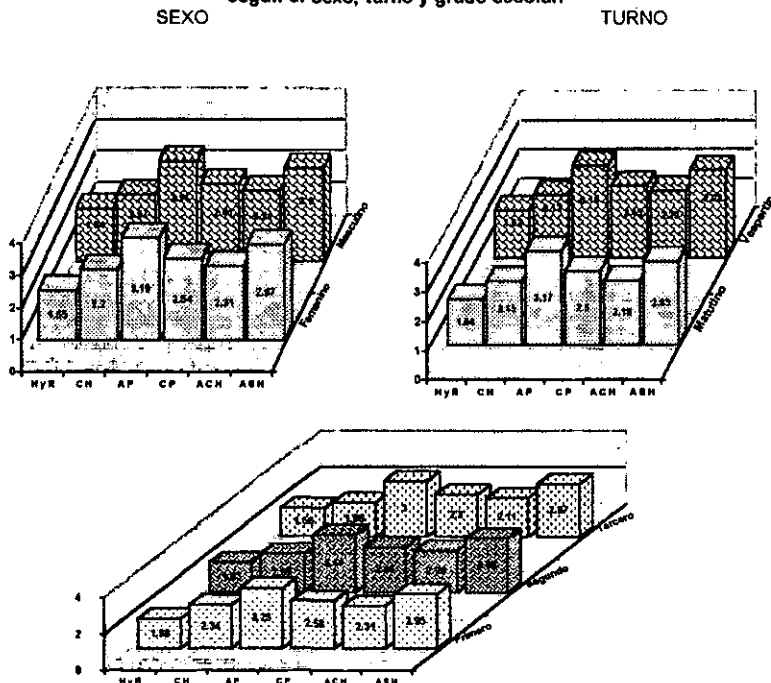
escolar se utilizó el análisis de varianza ya que se compararon tres variables independientes en un nivel intervalar y se obtuvo una $F = 2.593$, $p = 0.076$ por lo que no se encontraron diferencias significativas.

TABLA 7
Resultado de las pruebas estadísticas entre las medias del rendimiento escolar según sexo, turno y grado escolar

Prueba	Sexo		Turno		Grado Escolar	
	t	p	t	p	F	P
Rendimiento Escolar	4.35	.000	-.627	.531	2.593	.076

En lo que se refiere al Ambiente Familiar y el Modo de Afrontamiento al Estrés la media de los resultados de las aplicaciones de dichas escalas se presentan en las gráficas 4 y 5, según el grupo escolar, turno y sexo respectivamente.

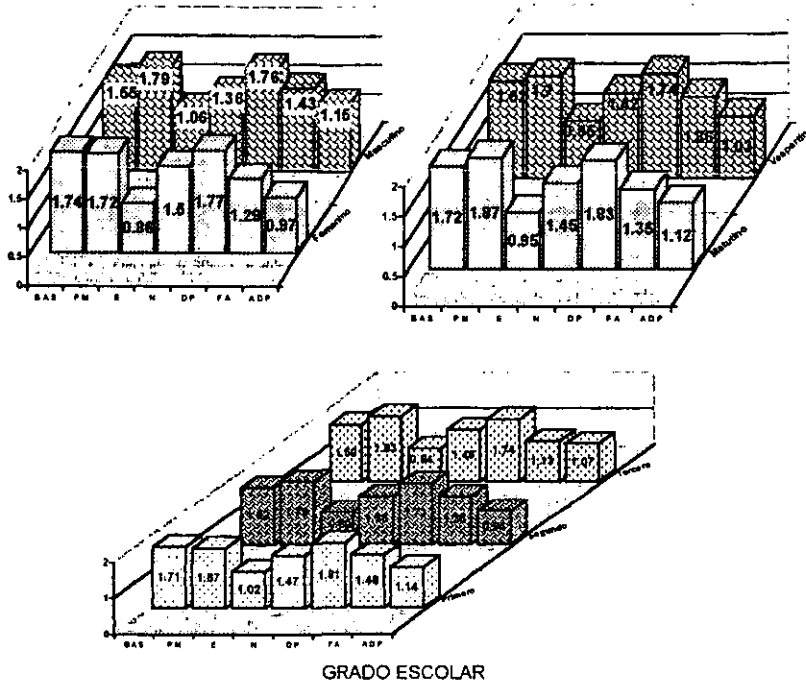
Gráfica 4
Media del puntaje obtenido en cada una de las subescalas de Ambiente Familiar según el sexo, turno y grado escolar.



GRADO ESCOLAR
 Ambiente Familiar: 1. H R Hostilidad y Rechazo; 2. C H Comunicación del Hijo; 3. A P Apoyo de los Padres; 4. C P Comunicación de los Padres; 5. A C H Apoyo Cotidiano del Hijo; 6. A S H Apoyo Significativo del hijo.

Gráfica 5

Media del puntaje obtenido en cada una de las subescalas del Cuestionario Modos de Afrontamiento al Estrés según el sexo, turno y grado escolar



Afrontamiento al Estrés: 1. B A S Búsqueda de Apoyo Social; 2. P M Pensamiento Mágico; 3. E Evitación; 4. Negación; 5. D P Dirigirse a lo Positivo; 6. F A Flexibilidad de Afrontamiento; 7. A D P Afrontamiento Dirigido al Problema.

Con la finalidad de conocer si habían diferencias estadísticamente significativas de las variables de las gráficas 4 y 5, se realizaron las pruebas t de Student para muestras independientes para los análisis con las variables turno y sexo y el análisis de varianza para la variable grado escolar, estos resultados se observan en las tablas 8 y 9.

En la tabla 8 se presentan los resultados de la escala de Ambiente Familiar donde se encontraron diferencias significativas en las escalas de apoyo cotidiano del hijo y

apoyo significativo del hijo según el turno. En ambas escalas, los sujetos que van a la escuela en la tarde reportan tener un mejor y mayor apoyo significativo y cotidiano hacia sus padres.

En esta misma escala según el grado escolar hay diferencias significativas en las áreas de comunicación del hijo, apoyo de los padres, comunicación de los padres y apoyo cotidiano del hijo. De tal manera que las medias indican que entre menor sea el grado escolar existe una mayor comunicación de los hijos hacia los padres y de los padres hacia los hijos, también conforme el adolescente se encuentra en un mayor grado escolar se va disminuyendo el apoyo brindado por los padres y el apoyo cotidiano del hijo.

Según el sexo se encontraron diferencias significativas en el ambiente familiar en la escala de apoyo cotidiano del hijo, en donde la media de las mujeres es mayor, por lo tanto las mujeres brindan un mayor apoyo cotidiano a los padres (Tabla 8).

Mientras que en la tabla 9, los resultados muestran que en el Cuestionario de Modos de afrontamiento al estrés existieron diferencias significativas en las áreas de búsqueda de apoyo social, evitación y afrontamiento dirigido al problema, según el sexo de los adolescentes. La búsqueda de apoyo social es mayor en las mujeres en comparación con los hombres. En lo que respecta a la evitación son los hombres los que evitan o se distancian más del problema que las mujeres. La subescala de afrontamiento dirigido al problema una media mayor para los hombres que para las mujeres.

En cuanto a las diferencias en el modo de afrontamiento al estrés por grupo escolar se encontraron diferencias significativas en la escala flexibilidad de afrontamiento en donde los adolescentes con mejores capacidades de afrontamiento al estrés son los

de primer año; las medias de esta escala son similares a las de ambiente familiar, ya que conforme va avanzando el grado escolar va disminuyendo la forma de afrontarse al estrés.

TABLA 8

Resultado de las pruebas estadísticas entre las medias de la escala de Ambiente Familiar según sexo, turno y grado escolar

Subescalas	Sexo		Turno		Grado Escolar	
	t	p	t	p	F	p
H y R	-1.60	.110	-1.451	.148	.59	.553
CH	1.73	.084	.245	.806	13.57	.000
AP	1.12	.264	.306	.760	3.69	.026
CP	1.61	.109	1.119	.264	3.32	.037
ACH	2.02	.045	-2.078	.039	5.76	.003
ASH	.78	.437	-1.668	.096	.35	.705

Ambiente Familiar: 1. H R Hostilidad y Rechazo; 2. CH Comunicación del Hijo; 3. AP Apoyo de los Padres; 4. CP Comunicación de los Padres; 5. ACH Apoyo Cotidiano del Hijo; 6. ASH Apoyo Significativo del hijo.

TABLA 9

Resultado de las pruebas estadísticas entre las medias del Cuestionario de Modos de Afrontamiento al Estrés según sexo, turno y grado escolar

Subescalas	Sexo		Turno		Grado Escolar	
	t	p	t	p	F	p
BAS	1.98	.049	1.024	.307	.532	.588
PM	-.70	.479	1.712	.088	1.215	.298
E	-2.61	.010	.032	.975	1.079	.341
N	1.59	.113	.251	.802	.605	.547
DP	.11	.913	1.196	.233	.504	.604
FA	-1.61	.108	-.039	.966	5.254	.006
ADP	-2.39	.018	1.077	.282	2.491	.085

Afrontamiento al Estrés: 1. BAS Búsqueda de Apoyo Social; 2. PM Pensamiento Mágico; 3. E Evitación; 4. Negación; 5. DP Dirigirse a lo Positivo; 6. FA Flexibilidad de Afrontamiento; 7. ADP Afrontamiento Dirigido al Problema.

CAPÍTULO 7
DISCUSIÓN

DISCUSIÓN

7.1 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El objetivo general del presente trabajo fue el de conocer la influencia del ambiente familiar y el modo de afrontamiento al estrés en el rendimiento escolar de adolescentes de 12 a 16 años; así mismo este estudio tuvo como objetivo secundario el conocer al ambiente familiar, modo de afrontamiento al estrés y rendimiento escolar de la muestra según grado, turno y sexo.

De acuerdo a dichos objetivos y de conformidad con los resultados revisados con anterioridad se puede afirmar la existencia de una influencia significativa de dos de las subescalas que componen el cuestionario de modos de afrontamiento al estrés y el sexo en el rendimiento escolar de los adolescentes de 12 a 16 años.

Esto se debe a que en el análisis de regresión múltiple fueron significativas las escalas de evitación y dirigirse a lo positivo en correlación con el rendimiento escolar. Debido al valor negativo de la subescala de evitación se puede afirmar que mientras los adolescentes no hagan frente a las crisis en las que se ven envueltos en la escuela, su casa o con sus amigos su rendimiento escolar disminuirá; mientras que si afronta dirigiéndose a lo positivo su rendimiento escolar será mejor, ya que este tipo de afrontamiento lo llevará a la creación de resultados positivos a través del razonamiento de las soluciones a los conflictos

Los datos obtenidos confirman lo estudiado por Medina (2000); Mochales y Gutiérrez (2000) y Sotelo y Maupomé (1999) que indican que el afrontamiento cognitivo activo, el cual se propone en la definición de la subescala Dirigirse a lo Positivo, lleva en algunas ocasiones a dar soluciones al estrés al que se enfrentan los sujetos, lo cual no sucede con la evitación de los mismos. Se dice que en "algunas ocasiones" por que se ha podido verificar que el afrontamiento conductual activo es el complemento del afrontamiento cognitivo ya que sólo actuar o sólo razonar sobre el estrés y la posible solución del mismo no siempre dan el mejor resultado e incluso Mochales y Gutiérrez (2000) postulan como más adaptativo al afrontamiento conductual que al cognitivo activo.

En lo que se refiere a las medias generales obtenidas para cada una de las subescalas del cuestionario de modos de afrontamiento al estrés, la escala de evitación obtuvo puntuaciones bajas (0,1), por lo que los adolescentes reportan no utilizarla, o bien "en alguna medida", según los parámetros de calificación de la prueba.

Los modos de afrontamiento que reportan los adolescentes como más frecuentes son el dirigirse a lo positivo y el pensamiento mágico, mas a pesar del pensamiento positivo como modo de enfrentamiento al estrés, el resultado parece dudoso ya que su rendimiento escolar (promedio de calificaciones) fue de 7.6 lo que indica un rendimiento bajo según Camarena y Gómez (Alcantar, 1999) quienes plantean que las normas generales que se han utilizado en diferentes instituciones educativas en México consideran a las calificaciones de 6 a 7.9 correspondientes a la sigla S como suficientes.

Este promedio o rendimiento escolar bajo de los adolescentes puede remitir a la idea de que generalmente estos evitan los conflictos o aquellas situaciones que les causan estrés no dándoles una respuesta, mas según lo reportado en el cuestionario de modos de afrontamiento al estrés ellos parecen no percibir esta situación, porque la escala de evitación obtuvo una media de .096.

Una de las escalas que puede dar explicación de como se perciben los adolescentes y de los reportes que hicieron de sí mismos es la de pensamiento mágico, que fue una de las más elevadas, diferenciándose sólo por una centésima de la escala de dirigirse a lo positivo.

El pensamiento mágico que manejan los adolescentes y que es propio de la nueva capacidad de abstracción, los hace fantasear en las soluciones sin emitir una respuesta real, tal como lo marcan en el afrontamiento dirigido al problema que implica un afrontamiento conductual y cognitivo activo y que obtuvo una media de 1.06, esto es que solo "en alguna medida" lo utilizan. Además de que en ocasiones se une al pensamiento mágico su elevado optimismo, que forma parte de dirigirse a lo positivo y que los lleva a creer que las situaciones están resueltas y que las han enfrentado adecuadamente o que lo harán, reportándolo de esa forma.

La escala de negación a nivel general obtuvo una media de 1.12, por lo tanto los adolescentes dicen que sólo "en alguna medida" afrontan o enfrentan al estrés a través de negar que existe; esto es, no niegan que se sienten estresados más las soluciones que dan a este estrés son por lo regular mágicas y optimistas según las escalas de mayor elevación (dirigirse a lo positivo y pensamiento mágico).

La escala de dirigirse a lo positivo fue una de las más altas y consiste en pensamiento positivo para la enfrentar el estrés lo que aparecería como un resultado alentador en cuanto a la probabilidad de tener un rendimiento escolar alto más al no presentarse de esta forma pareciera que este pensamiento positivo aunado al mágico (que fue la siguiente escala más elevada) hace que se disminuya la posibilidad de que el rendimiento escolar se aumente dándole soluciones irreales a las situaciones estresantes a las que se enfrentan tal y como son los exámenes. Un ejemplo de esto es cuando estudian sólo 15 minutos un tema difícil y fantasean que el maestro se va a enfermar o que el examen será demasiado fácil y podrán resolverlo sin problemas, evitando estudiar y fantaseando dar solución al estrés que les causa realizar el examen.

Así, las dos escalas de mayor elevación en combinación podrían resultar en un futuro poco prometedor para los adolescentes de confirmarse las hipótesis que en este momento se realizan de los resultados, ya que ellos no perciben su participación en la solución o enfrentamiento de los conflictos, lo que los puede llevar al fracaso de no evolucionar en su forma de afrontamiento.

En general el afrontamiento al estrés obtuvo una media de 1.5 que nos remite en la escala a " en alguna medida" , lo cual indica que no utilizan de forma estable alguno o algunos de los modos de afrontamiento propuestos en esta prueba. Este resultado se obtiene a partir de que en las puntuaciones individuales existen medias de afrontamiento muy bajas lo que sugiere que los adolescentes en la etapa de búsqueda de identidad (Chapela, 1997; Del Toro, 1999; Erickson, 1982; Lutte, 1991) en la que se encuentran no han definido aún un modo de afrontamiento que les permita solucionar sus problemas;

muchos modos de afrontamiento contradictorios o irreconocibles se le ocurren por igual, no poseen modos de afrontamiento al estrés automatizados tales como los que poseían en la infancia para las nuevas situaciones a las que se enfrentan, utilizando según los datos de este estudio el pensamiento mágico, dirigirse a lo positivo y búsqueda de apoyo social como modos de afrontamiento en tanto su nueva capacidad de abstracción, idealización y reflexión de sus vivencias en el ambiente social adulto en el que se desarrollarán hasta llegar a la madurez.

Esta inconsistencia por adoptar un modo o modos de afrontamiento se hace presente en todos los comportamientos de los jóvenes, los cuales en ocasiones se muestran alegres y conformes con lo que viven en casa y escuela y en otros momentos inseguros, agresivos, inconformes, no saben aún si desean tomar decisiones como niños o como adultos, desean crecer para poder desarrollarse individualmente y tomar sus propias decisiones pero al mismo tiempo desean que los padres los sigan guiando; esto lo expresan ellos mismos en investigaciones como la realizada por Schufer et al., 1988, y otros estudios tales como los de Gallagher, 1974; McKinney et al., 1982; Navarro, 1995; Pepin, 1975 y Plunkett et al., 1999.

En adición a esto siguiendo la teoría conductual sobre el aprendizaje vicario donde la imitación de los comportamientos y sus consecuencias es la base del aprendizaje Deveaux (1995); González et al. (1998); Hernández y Sánchez (1996); Horrocks (1986); Plunkett et al. (1999) y Strage (1998), han encontrado que los seres humanos aprenden a comportarse de acuerdo a las conductas que los padres modelan, logrando un despliegue de comportamientos adecuados en la medida en la que los padres tengan una interacción social apropiada con ellos.

Esta importancia de la familia en el desarrollo de la personalidad del adolescente llevó a verificar la influencia de la misma en uno de los ámbitos en los que se desarrollan los adolescentes que es el escolar, más la influencia familiar no fue corroborada en lo referente al rendimiento escolar, ya que ninguna de las subescalas de la prueba de ambiente familiar resultó significativa en el análisis de regresión múltiple. No obstante este resultado pudo deberse a diversos factores tal como el pensamiento mágico de los adolescentes, ya que pudieron haber contestado de acuerdo a lo que ellos desearían que fuese su familia y no de lo que realmente es.

Los reportes verbales que se obtuvieron de los sujetos de este estudio y las referencias que aportó la directora del plantel, argumentan disfunción familiar, incluso abusos sexuales por parte de algunos padres y falta de compromiso en la participación de pláticas, firmas de boletas, etc. es decir una calidad deficiente en lo referente al apoyo de los padres en lo escolar.

A pesar de que no se encontraron subescalas significativas en el rendimiento escolar, existen datos importantes que arrojaron las mismas al analizarlas a nivel general y al cruce de las mismas por sexo, turno y grupo, datos que permiten hipotetizar sobre la calidad del ambiente familiar y explicar la relación que éste puede tener con el rendimiento escolar.

En las subescalas de ambiente familiar se pudo observar que los adolescentes perciben que casi siempre cuentan con el apoyo y la comunicación por parte de sus padres, además se perciben a sí mismos como apoyo significativo de su familia, es decir,

creen apoyar en la toma de decisiones importantes. en problemas de la familia, etc. y en menos ocasiones a las labores domésticas, por ejemplo, que se refieren a la ayuda cotidiana que pueden brindarle a los padres. Aunque consideran también que ellos algunas veces no son capaces de comunicar de forma clara lo que quieren, piensan o sienten, tienen la certeza de que está rodeado de gente que los quiere, comprende y que casi nunca los rechaza, a pesar de los errores que pudieran cometer.

Todo lo anterior parece mostrar un ambiente familiar favorable, más el rendimiento escolar es bajo y los reportes de ellos mismos y los maestros difieren de los datos de las pruebas, además de que en investigaciones como las de Bautista (1994); Gilly (1980) y Morrison y Mc. Intyers (citados por Recamier, 1993), el ambiente familiar se relaciona con el bajo rendimiento académico por factores como son: la dinámica familiar, el compromiso afectivo de los padres, la atención y cuidados que se les den en la infancia, la actitud de los padres hacia el éxito académico, la comunicación e integración familiar, etc. Al encontrarse datos contradictorios a las investigaciones antes mencionadas se sugiere tomar éstos con reserva.

En este estudio se recopilaron datos acerca de las horas de cohabitación de los padres con los adolescentes como medida de referencia de las horas en las que pudieran verse implicados el compromiso afectivo de los padres, la comunicación, integración, cuidados de los mismos hacia sus hijos, etc. Los datos indican que la media de cohabitación con el padre es de 3.39 hrs. y con la madre es de 6.2 hrs.

La calidad de ambiente familiar en general obtuvo una media de 2.4 lo que indica que sólo "a veces", que es el segundo nivel de la escala, existe una buena calidad del

ambiente familiar en cuanto a comunicación, apoyo e integración familiar de los adolescentes. Cabe hacer la reflexión de que los adolescentes en esta prueba puntuaron un poco más alto que en el cuestionario de modos de afrontamiento al estrés, más igualmente resultaron reservados en sus respuestas, ya que temían responder por no aplicar los enunciados a ambos padres en algunas ocasiones.

Otros factores que se han asociado con bajas puntuaciones en el rendimiento escolar y la calidad de ambiente familiar son: el nivel de escolaridad de los padres, que en este estudio fue de primaria, el tamaño de la familia que en donde la media fue de 6 personas, el nivel socioeconómico de la familia que lleva a un 16.7% de jóvenes de este estudio a laborar y estudiar y la ruptura familiar por la separación de los miembros de la familia siendo en esta investigación 18.2% los adolescentes que sólo viven con uno de los padres. Estos factores han sido estudiados por Morrison y Mc. Intyers (citados por Recamier, 1993).

En cuanto a los análisis secundarios por turno, grado escolar y sexo con la correlación entre las subescalas de ambas pruebas (ambiente familiar y afrontamiento al estrés) y rendimiento escolar, se obtuvieron los siguientes resultados:

El turno en el que se encuentran los adolescentes marca diferencias estadísticamente significativas en la escala de ambiente familiar, específicamente en el área de apoyo cotidiano del hijo $t=-2.07$ $p= 0.039$, en ésta, los sujetos que van a la escuela en la tarde reportan tener un mejor y mayor apoyo cotidiano hacia sus padres.

Con lo que se refiere a la forma en que afrontan al estrés, no hubo diferencias significativas en ninguna área. Al igual que el rendimiento escolar en ambos turnos no marca diferencias significativas.

El grado escolar en el que se encuentran los adolescentes influye en el ambiente que viven en la familia. Las diferencias encontradas son en las áreas de comunicación del hijo $F=13.57$ $p=.000$, apoyo de los padres $F=3.69$ $p=.026$, comunicación de los padres $F=3.32$ $p=.037$ y apoyo cotidiano del hijo $F=5.76$ $p=.003$.

De tal manera que las medias nos indican que entre menor grado escolar de los adolescentes, existe una mayor comunicación en ambas direcciones, es decir, de los padres hacia el hijo y del hijo hacia los padres, conforme el hijo está en un mayor grado, se va disminuyendo el apoyo brindado por los padres y el apoyo cotidiano del hijo.

Esto se debe según lo estudiado por Bautista (1994); Fletcher et al. (1997); Hemández y Sánchez (1997); Horrocks (1986); Lutte (1991); Roberts (1994); Sánchez y Hemández (1992) y Strage (1998) a que los padres al enfrentarse a los innumerables cambios de sus hijos adolescentes se estresan y en ocasiones no saben el modo adecuado de guiarlos hacia la autonomía y en un afán por llevarlos a la madurez e independencia no logran desarrollar una familia con un gobierno democrático sino anárquico en donde los muchachos quedan en total libertad para comportarse y esto los confunde llevándolos en la mayoría de los casos a conductas inapropiadas entre las que se encuentran la falta de estudio o asistencia a la escuela y por lo tanto un bajo rendimiento escolar.

En el cuestionario de modos de afrontamiento al estrés, en la escala de flexibilidad de afrontamiento se encuentran resultados similares disminuyendo la forma de afrontarse al estrés conforme va avanzando el grado escolar. Lo cual remite nuevamente a la idea del modelamiento de los padres en cuanto al modo de afrontamiento al estrés, el aprendizaje de los jóvenes de éstos y su consecuente entrada plena a un mundo desconocido para ellos donde deben desempeñar nuevos roles sociales para los que no tienen modos de afrontamiento al estrés automatizados, como los poseían en la infancia.

El promedio de calificaciones en los tres grados escolares no demuestra diferencias significativas.

En cuanto a lo que se refiere a la escala de ambiente familiar y al sexo, existen diferencias estadísticamente significativas en el área de apoyo cotidiano del hijo $t=2.02$ $p= .045$, en donde se observa que la media de las mujeres es mayor, por lo que se concluye que las mujeres dan un mayor apoyo cotidiano. Este tipo de apoyo se aprende al observar a las madres, que en la cultura mexicana tal como lo plantea Díaz-Guerrero (1984) y Ramírez (1977) crean un gobierno de familia matriarcal tomando las decisiones y dando apoyo a los hijos en mayor medida que los padres (Sánchez y Hernández, 1992), ya que son las que se encargan del cuidado de los mismos (Valery et al., 1997).

En la escala de afrontamiento al estrés, las áreas en que existen diferencias estadísticamente significativas por sexo fueron: búsqueda de apoyo social $t=1.98$ $p=.049$, donde las mujeres buscan un mayor apoyo social como forma de afrontamiento al estrés; en la subescala de evitación las diferencias significativas se inclinaron hacia

los hombres quienes evitan el problema en mayor grado en comparación con las mujeres.

En la cultura mexicana se les permite a las mujeres expresar sus emociones e incluso buscar ayuda en los demás para poder enfrentarse a los conflictos, en cambio a los hombres se les educa de tal forma que su fortaleza física y emocional les permita solucionar problemas sin ayuda de los demás aunque esto último no sea lo adecuado para ellos (Carter y Wojtkiewicz, 2000; Sánchez y Hernández, 1992; Valery et. al., 1997).

La falta de búsqueda de apoyo social en los hombres hace que se obtengan resultados tales como que el afrontamiento dirigido al problema es mayor en los hombres que en las mujeres $x=1.15$; esto es, si el conflicto se presenta pueden evitarlo o enfrentarlo directamente, con conductas que lleven a la solución del mismo sin buscar en la mayoría de los casos el apoyo social.

Este resultado y el anterior son similares a los obtenidos por Sotelo y Maupomé (1999), quienes encontraron que los hombres recurren más a la evitación, la flexibilidad de afrontamiento y la revaloración positiva, mientras que las mujeres recurren en mayor grado al pensamiento mágico como modo de afrontamiento al estrés. En este último punto el presente estudio difiere, ya que las diferencias en el uso de pensamiento mágico por sexo no fueron significativas; más por grado escolar si se encontró que en tanto mayor grado escolar el uso de pensamiento mágico para ambos sexos es mayor. Esto se puede explicar en tanto que a mayor edad se entra más profundamente en este período de la vida del adolescente en donde tiene un funcionamiento cognitivo nuevo, tal como lo afirmó Piaget (1976) al decir que el adolescente pasa del pensamiento concreto

al pensamiento formal o hipotético-deductivo, que es el último estadio del desarrollo del pensamiento, y de esta forma ya no responde al mundo a través de aspectos concretos, como en la infancia, sino que hace mentalmente planes de acción y muestra interés por cosas que no tienen relación con su realidad inmediata; crea y busca causas, explicaciones y leyes generales utilizando el pensamiento formal para afrontar los conflictos que su nueva etapa y rol social le plantean.

En cuanto al rendimiento escolar se encontraron diferencias estadísticamente significativas por sexo, siendo las mujeres las que tienen una media mayor a la de los hombres. Este resultado confirma lo encontrado por López et al. (1996) al respecto de que el rendimiento escolar de las mujeres es mejor que el que presentan los hombres, dada la educación diferenciada para cada uno de los sexos, donde se espera que sean básicamente los hombres quienes lleguen a niveles educativos superiores y las mujeres tengan que demostrar sus capacidades para aspirar a esos niveles.

Además es importante recordar que las mujeres son las que tienen mejor apoyo y comunicación con los padres, así como un afrontamiento al estrés a través de la búsqueda de apoyo social y se ha demostrado que la búsqueda de apoyo social tiene relación con la vivencia de menos estrés y por lo tanto menor frecuencia e intensidad en las enfermedades que llevarían como consecuencia a faltar a la escuela y a obtener un menor rendimiento escolar (Acuña y Bruner, 1999) y aún más, el apoyo de los padres en tanto estabilidad emocional y estimulación entendida como dárle a los hijos de lo necesario para tener un éxito escolar, tal como comunicación, motivación, apoyo cotidiano, materiales didácticos necesarios, etc. son predictores de éxito académico

(Laosa, 1982; Sánchez y Hernández, 1992; Solís y Díaz, 1996; Torres et al., 1997 y Valery et al., 1997)

Al relacionar todas las variables y las áreas de las escalas tanto de ambiente familiar como de afrontamiento al estrés con el promedio escolar se obtuvo que: el sexo, la evitación y el dirigirse a lo positivo son las variables que tienen que ver en mayor medida con el promedio que reflejan los adolescentes.

Concluyendo se puede afirmar que dados los resultados obtenidos en este estudio, la educación de los adolescentes en cuanto a la acción docente y a la evaluación del desempeño de los mismos no se puede desligar del ambiente familiar y el modo de afrontamiento al estrés que es aprendido en primera instancia por el modelamiento de los padres en el seno familiar. Ambos aspectos deben trabajarse en constante retroalimentación desde etapas tempranas que permitan una adecuada integración familiar o bien una familia funcional tal como la describe Minuchin (1986) y por lo tanto un mejor futuro en tanto éxito académico para los adolescentes. No se puede dejar de lado el que las vivencias de la infancia son primordiales para la correcta vivencia de la adolescencia en el seno familiar y escolar tal como lo describe Lutte (1991); Torres et al. (1997) y Valery et al. (1997).

7.2 LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Una de las limitaciones de este estudio fue que el número de adolescentes participantes del turno vespertino fue mayor que el del turno matutino por lo que la comparación entre los turnos puede no ser del todo certera.

Otra limitante fue la escala que se utilizó para observar el modo de afrontamiento al estrés, ya que se obtuvieron nuevamente la validez y confiabilidad de la misma, de acuerdo a las características de la población de interés. Esto implicó mayor tiempo y dedicación, además de que con esta escala los reactivos se distribuyen de manera diferente a la escala original, lo cual llevó a no explorar de forma más profunda los diversos aspectos de cada subescala del cuestionario.

Diversos autores mencionados en este trabajo afirman la importancia del ambiente familiar en la correlación con el rendimiento escolar, pero a pesar de no haber obtenido datos significativos en este estudio acerca del mismo, no es posible descartar los reportes verbales de los adolescentes y los maestros, además de los numerosos estudios que lo corroboran. Las causas de no haber obtenido resultados favorables pueden ser diversas, tales como que la aplicación de dichos cuestionarios fue una semana antes de los exámenes bimestrales lo cual tenía atrapada la atención de los adolescentes, los cuestionarios que se aplicaron son de autorreporte por lo que los adolescentes pudieron haber contestado la prueba utilizando pensamiento mágico y mostrando una realidad mejor a la que viven, o bien, mostrar tendencia al contestar según uno solo de sus padres, probablemente la prueba pudo no ser lo suficientemente sensible para detectar la relación de padres e hijos referente a lo escolar y todo esto constituye limitaciones del estudio.

Es importante destacar que durante la aplicación de los instrumentos utilizados para esta investigación, se pudieron observar datos clínicos que resultan valiosos y

podrían complementar esta discusión, pero debido a que no eran datos recabados con la objetividad necesaria para incluirlos dentro de la misma, se tuvieron que dejar de lado.

Esta investigación hace referencia a cómo está el ambiente familiar del adolescente a partir de su perspectiva, por lo que sería interesante para investigaciones posteriores partir desde la perspectiva de ambos lados, es decir, desde la visión de los padres así como la de los hijos, que permitan reflejar de forma más fidedigna cómo se encuentra el ambiente familiar, además buscar un instrumento que a parte de darnos los datos anteriores, permitan así mismo describir el por qué está así el ambiente familiar, que nos pueda abrir un panorama más profundo sobre las situaciones que han llevado a un buen o mal ambiente familiar y así poder complementar este estudio.

Así mismo sería importante hacer investigaciones más profundas sobre el modo de afrontamiento al estrés tanto con el instrumento que utilizamos en la presente investigación, como con otro tipo de cuestionarios a fin de confirmar su influencia en el rendimiento escolar.

Finalmente dentro del marco teórico se hizo referencia de diversos factores que intervienen en el rendimiento escolar, por lo que sería interesante realizar en investigaciones futuras la relación de las expectativas de los padres, las expectativas del alumno, relación con los maestros y compañeros de clase, antecedentes escolares, materias reprobadas, opinión personal del sujeto en cuanto a su rendimiento escolar, entre otras, comprobando así la influencia de las diferentes variables en el rendimiento escolar.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

Aberastury, A. (1987). La Adolescencia Normal. México: Paidós.

Acuña, L. y Bruner, C. (1999). Estructura Factorial del Cuestionario de Apoyo Social de Sarason, Levine, Basham y Sarason en México. Revista Mexicana de Psicología. 16(2), 267-279.

Alcantar, E. (1998). Relación entre el Rendimiento Escolar y el Grado de Autoestima de Adolescentes entre 15 y 20 años en una Preparatoria Privada al sur del Distrito Federal. Tesis de Licenciatura en Pedagogía. México: Universidad Intercontinental.

Alonso, F. (1992). Identificación de los Factores del Ambiente Social Familiar que Favorece el Alto Rendimiento Escolar. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.

Andolfi, M. (1977). Terapia Familiar. México: Paidós.

Arámbula G. y Vallejo C. (1996). Características Estructurales de Familias con Pacientes Esquizofrénicos Adolescentes. Tesis de Licenciatura en Psicología Social. México: Universidad de las Américas, A. C.

Ayala, H.; González, L.; Fulgencio, M.; Téllez, G. y Barragán, N. (1998) Manual de Entrenamiento en Interacción. México: Porrúa.

Baum, A. y Singer, J. (1982) Stress and the environment. Journal of social issues. 37, 4-35.

Bautista, L. (1994). El Bajo Aprovechamiento Escolar y su Relación con la Dinámica Familiar. 22 Congreso IFAC. 7 (8), 269-273.

Bateson, G.; Ferreira, A. y Jackson, D. (1974). Interacción Familiar. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Billings, A. y Moos, R. (1981). Stressful life events and symptoms: A longitudinal model. Health Psychology. 1, 99-118.

Blos, P. (1986). Psicoanálisis de la Adolescencia. México: Joaquín Mortiz.

Brembeck, C. (1975). Alumno, familia y grupo de pares. España: Paidós.

Brembeck, C. (1977). Ambiente y rendimiento escolar. España: Paidós.

Brueckner, L. (1980). Diagnóstico y Tratamiento de las Dificultades en el Aprendizaje. Madrid: Riald.

Camarena, C. y Gómez, V. (1986). Aprobación y Reprobación en la UNAM. Perfiles Educativos. 32, 2-28.

Carter, R. y Wojtkiewicz, R. (2000). Parental involvement with adolescent's education: Do daughters or sons get more help?. Adolescence. 35 (137), 29-44.

Cueli, J. (1982). Teorías de la Personalidad. México: Trillas.

Chapela, L. (1997). Los jóvenes y la cultura. Revista de estudios sobre juventud: Jóvenes. 1(4), 92-99.

Del Toro, A. (1999). El uso de la Hipnoterapia Cognitiva para el tratamiento de la Depresión en Adolescentes. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.

Deveaux, F. (1995). Intergenerational Transmission of Cultural Family Patterns. Family Therapy. 22 (1), 17-23.

Díaz-Guerrero, R. (1984). Psicología del Mexicano. México: Trillas.

Diccionario de Ciencias de la Educación. (1983). España: Rioduero.

Eisenberg, F. y Villegas, P. (1987). Hacia un Entendimiento del Amalgamiento en México. Tesis de Maestría en Orientación y Terapia Familiar. México: Universidad de las Américas.

Enciclopedia Técnica de la Educación. (1970). Tomo I. Madrid: Santillana.

Engels, F. (1993). El Origen de la Familia, la Propiedad Privada y el Estado. México: Editores Mexicanos Unidos

Erickson, E. (1982). Sociedad y Adolescencia. México: Siglo XXI.

Esparza, L. (1990). Conflictos familiares como factor que influye en el aprovechamiento escolar. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.

Fleming, R.; Baum, A. y Singer, J. (1984). An approach to the problem of meaning. Journal of Psycholinguistic Research. 5(2), 107-117.

Fletcher, J.; Branen, L. y Lawrence, A. (1997). Late Adolescents' Perception of Their Caregiver's Feeding Styles and Practices and Those They Will Use With Their Own Children. Adolescence. 32 (126), 287-299.

Folkman, S. y Lazarus, R. (1980). Coping and emotion. In coping-behavior: Theoretical-Interpretation; animal-models; Ego-; Psychoanalytic-Theory. New York: University Press.

Folkman, S. y Lazarus, R. (1988). Psychological and biological approaches to emotion. Social Science in Medicine. 26, 309-317.

Friedman, H. y DiMatteo, M. (1989). Health psychology. New York: Springer Verlag.

Gallagher, J. y Harris, H. (1974). Problemas Emocionales de los Adolescentes. Argentina: Paidós.

Galloway, D. (1982). Persistent absence from school. Educational Research, 24 (3), 188-196.

Gilly, M. (1980). El problema del Rendimiento Escolar. España: Pedagogía Experimental.

González, C. y Andrade, P. (1995). La Relación de los Hijos con sus Progenitores y sus Recursos de Apoyo: Correlación con la Sintomatología Depresiva y la Ideación Suicida en los Adolescentes Mexicanos. Salud Mental, 18 (4), 41-48.

González, C.; Villatoro, J.; Medina, M.; Juárez, F.; Carneño, S.; Berezon, S. y Rojas, E. (1997). Indicadores Sociodemográficos de Riesgo de Estrés Psicosocial en los Estudiantes de Educación Media y Media Superior en la República Mexicana. Salud Mental, 20(4), 1-7.

González, D.; Corral, V. y Frías, M. (1998). Relaciones entre variables de Apoyo Familiar, Esfuerzo Académico y Rendimiento Escolar en estudiantes de secundaria: Un Modelo Estructural. Enseñanza e Investigación en Psicología, 3 (i), 163-183.

Gorman, K. y Politt, E. (1993). A determinants of school performance in Guatemala: Family background characteristics and early abilities. International Journal of Behavioral Development, 16, 75-91.

Gronlund, E. y Norman (1988). Medición y evaluación en la Enseñanza. México: Pax.

Haddad, W. (1991). Efectos educacionales y económicos de las prácticas de promoción y reprobación. Educación y Escuela. Lecturas básicas para investigadores de la educación. La educación formal. México: Nueva Imagen.

Heaven, L. (1996). Life events in young adolescence: stress situations. Journal of Social Issues, 21, 35-42.

Hérmendez, L. y Sánchez, J. (1996). Parent-Child Interactions Predict Anxiety in Mexican Adolescents. Adolescence, 31 (1), 955-963.

Hernández, L. y Sánchez, J. (1997). Factores de Riesgo Asociados con la Disfunción Psicológica en el Niño y el Adolescente. Revista Psicología Contemporánea, 4 (1), 24-37.

Herrera, T. y Pimentel, J. (1986). Etimología Grecolatina del Español. México: Porrúa.

Horrocks, E. (1986). Psicología de la Adolescencia. México: Trillas.

Hurlock, B. (1987). Psicología de la Adolescencia. México: Paidós.

Jannis, N. y Manns, L. (1977). Decision-making. New York: Free Press.

Jonhson, M. (1967). Sociología y Psicología Social. Buenos Aires: Paidós.

Kazdin, A. y Kagan, J. (1994). Models of Disfunction in Developmental Psychopathology. Clinical Psychology Science and Practice. 1 (1), 35-52.

Laosa, L. (1982). School, Occupation, Culture and family: The Impact of Parental Schooling on the Parent Child Relationship. Journal of Educational Psychology. 74, 791-827.

Larrañaga, M. (1984). Participación de los Padres de Familia en el Rendimiento Escolar de los Niños de Educación Primaria. Tesis de Licenciatura en Pedagogía. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Lazarus, R. (1971). Psychological stress and the coping process. New York: Mc Graw-Hill.

Lazarus, R. (1980). The stress and coping paradigm: Competence and coping during adulthood. New England: University Press.

Lazarus, R. (1989). Stress and coping: An Anthology. New York: Columbia University Press .

Lazarus, R. (1990). Theory-based stress measurement. Psychological Inquiry. 1 (1), 3-13.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1980). Emotions: A cognitive phenomenological analysis. En: Plutchik y Kellerman. Theories of Emotion. New York: University Press.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. New York: Springer Publishing.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping and encounter outcomes. Journal of Personality and Social Psychology, 50 (5), 992-1003.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1987). Toward a cognitive theory of emotions. New York: Academic Press.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1991). Estrés y procesos cognitivos. México: Ediciones Roca

Lazarus, R.; Kanner, A. y Folkman, S. (1980). Emotions: A cognitive-phenomonological analysis. En: Plutchik y Kellerman. Emotion: Theory, research and experience. New York: Academic Press.

Lazarus, R. y Smith, C. (1988). Knowledge and Appraisal in the Cognition Emotion Relationship. Cognition and Emotion, 4 (2), 231-300.

Lehalle, H. (1986). Psicología de los Adolescentes. España: Grijalbo.

Leñero, L. (1983). El Fenómeno Familiar en México. México: Editado por el Instituto Mexicano de Ciencias Sociales.

López, E. (1994). Relación entre la Autopercepción del Rendimiento Académico y el Consumo de Drogas en Estudiantes de Educación Media y Media Superior. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. México: UNAM.

López, E.; Villatoro, J.; Medina, M. y Juárez, F. (1996). Autopercepción del Rendimiento Académico en Estudiantes Mexicanos. Revista Mexicana de Psicología. 13 (1), 37-47.

López, X.; Mancilla, J. y González, A. (1995). Evaluación de los patrones de comunicación en familias obesas. Revista Mexicana de Psicología. 12 (2), 199-210.

Lucio, E. y Labastida, M. (1993). Características de personalidad que influyen en la deserción escolar de la carrera de Médico Cirujano. Revista Mexicana de Psicología. 10, 57-62.

Lutte, G. (1991). Liberar la Adolescencia. Barcelona: Herder.

Mannoni, O.; Deluz, A.; Gibello, B. y Hébrad, J. (1991). La Crisis de la Adolescencia. México: Gedisa

Mariño, M.; Medina, M.; Mondragón, L.; Doménech, M. y Díaz, L. (1999). ¿Quiénes son los Adolescentes que no van a la Escuela? Encuesta en los Hogares en la Cd. de Pachuca, Hidalgo. Salud Mental. 22 (3), 41-45.

Matus, H. (1989). Aplicación del método EPL2R y su influencia en el Rendimiento Académico. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.

McKinney, J.; Fitzgerald, H. y Strommen, E. (1982). Psicología del Desarrollo. Edad Adolescente. México: Manual Moderno.

Mechanic, D. (1974). Social structure and personal adaptation: some neglected-dimensions. Coping and Adaptation, 1 (3), 73-80.

Medina, M. (2000). Evaluación Conductual del Usuario del Centro de Servicios Psicológicos Dr. Guillermo Dávila. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.

Mialaret, G. (1984). Diccionario de Ciencias de la Educación. España: Oikos-Tau.

Minuchin, S. (1986) Familias y Terapia Familiar. México: Gedisa.

Mochales, S. y Gutiérrez, M. (2000). Estrategias de Afrontamiento al Estrés en un Grupo de Personas en Proceso de Reinserción Social. www.psiconet.com.

Morch, S. (1996). Sobre el Desarrollo y los Problemas de la Juventud. Revista de estudios sobre juventud: Jóvenes. 1 (1), 78-106.

Myers, Stewart y Simpson (1982). Psicología Educativa. México: Fondo de Cultura Económica.

Muuss, R. (1994). Teoría de la Adolescencia. México: Paidós.

- Pansza, M.; Pérez, E. y Morán, P. (1997) Operatividad de la Didáctica. Vol. II. México: Gemika.
- Papalia, D. (1990). Desarrollo Humano. México: Mc Graw-Hill.
- Pardo, M. (1984). A Systems approach towards understanding mexican psychosomatic families. Tesis Doctoral. U.S.A.: Columbia Pacific University.
- Pepin, L. (1975). La Psicología de los Adolescentes. España: Oikos
- Piaget, J. (1976). El Lenguaje y Pensamiento del Niño. Buenos Aires: Guadalupe.
- Pintrich, P. (1997). El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado. En S. Castañeda (Ed.): Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de las ciencias, artes y técnicas: Perspectiva Internacional en el umbral del Siglo XXI. México: Porrúa.
- Plunkett, S.; Henry, C. y Knaub, P. (1999). Family Stressor Events, Family Coping, and Adolescent Adaptation in Farm Ranch Families. Adolescence. 34 (133), 147-167.
- Printz, B.; Shermis, M. y Webb, P. (1999). Stress-buffering factors related to adolescent coping: A path analysis. Adolescence. 34 (136), 715-731.
- Prokopčáková, A. (1992). Coping with stress situations, anxiety and control. Studia Psychologica, 34 (1), 69-77.
- Ramírez, S. (1977). El Mexicano: Psicología de sus Motivaciones. México: Grijalbo.
- Recamier, M. (1993). Influencia de la Familia en el alto y bajo Rendimiento Escolar en Psicólogos en Formación. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: Universidad Intercontinental.
- Reding, A. (1985). Vecinos Distantes. México: Joaquín Mortiz.
- Reidl, L. y Sierra, G. (1996). Afrontamiento al Estrés y Criterios de Salud Mental en madres solteras a través de Grupos de Reflexión. Revista Mexicana de Psicología. 13 (2), 187-197.
- Rochebiave-Splenè, A. (1978). El Adolescente y su Mundo. Barcelona: Herder.
- Roberts, T. (1994). A Systems perspective of the Parenting: The Individual, the Family and the Social Network. California: Cole Publishing Company Pacific Grove.
- Rodríguez, H. y García, E. (1994). Evaluación en el aula. México: Trillas.
- Saavedra, M. (1980). Técnicas de evaluación del aprendizaje. México: Siglo Nuevo.

Sánchez, J. y Hernández, L. (1992). La Relación con el Padre como Factor de Riesgo Psicológico en México. Revista Mexicana de Psicología. 9 (1), 27-34.

Schufer, M.; Mendes, A.; Tesaire, A.; Estrugamou, M. y Climent, A. (1988). Así Piensan Nuestros Adolescentes. Buenos Aires: Nueva Edición.

Seyle, H. (1976). Stress of Life. New York: Mc Graw-Hill.

Sheeber, L.; Hops, H.; Alpert, A.; Davis, B. y Andrews, J. (1997). Family Support and Conflict Prospective Relations to Adolescent Depression. Journal of Abnormal Child Psychology. 25 (4), 98-114.

Soifer, R. (1980). Psicodinamismos de la familia con niños. Buenos Aires: Kapelusz.

Solís y Díaz, R. (1996). La Congruencia de las Actitudes Paternales entre Padres e Hijos. Salud Mental. 19 (1), 32-45.

Sotelo, C. y Maupomé, V. (1999). Traducción y Estandarización del Cuestionario Modos de Afrontamiento al Estrés de Lazarus y Folkman, para una Población de Adolescentes Mexicanos. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.

Spruijt, E. y Goede, M. (1997). Transitions in family Structure and Adolescent Well-Being. Adolescence. 32 (128), 896-907.

Stone, A.; Mezzacappa, E.; Danatone, B. y Gonder, M. (1999). Psychosocial stress and social support are associated with prostate-specific antigen levels in men: Results from a community screening program. Health Psychology. 18 (5), 482-486.

Strage, A. (1998). Family Context Variables and the Development of Self-Regulation College Students. Adolescence. 33 (129), 17-25.

Svec, H. (1987). Youth advocacy and high school dropout. High School Journal. 70, 185-192.

Taylor, S. (1986). Health Psychology. New York: Random House.

Terry, D. (1991). Coping resources and situational appraisals as predictors of coping behavior. Personal Individual Differences. 2 (1), 1031-1041.

Törestad, B. (1990). Coping, control and experience of anxiety: An International Perspective. Anxiety Research. 3, 1-16.

Torres, L.; Salguero, M. y Ortega, S. (1997). Evaluación del Ambiente Familiar en Poblaciones de Riesgo. Enseñanza e Investigación en Psicología. 2 (1), 138-154.

Ubando, L. (1997). La Relación de Pareja: Un Camino al Desarrollo. México: INEP.

Valadez, A. y Landa, P. (1998). Connotaciones del estrés: una aproximación inicial. Enseñanza e Investigación en Psicología. 3 (2), 163-175.

Valery, J.; O'Connor, P. y Jennings, S. (1997). The Nature and Amount of Support College-Age Adolescents Request and Receive From Parents. Adolescence. 32 (126), 323-337.

Valle, A. y Smith, M. (1993). La escolaridad como valor para los jóvenes. Perfiles Educativos. 60, 60-68.

Viesca, A. (1981). Líneas de reflexión para abordar el problema del bajo aprovechamiento escolar. Perfiles Educativos. 14, 19-32.

Villatoro, J.; Andrade, P.; Fleiz, C.; Medina-Mora, M.; Reyes, I. y Rivera, E. (1997). La Relación Padres-Hijos: Una Escala para Evaluar el Ambiente Familiar de los Adolescentes. Salud Mental. 20 (2), 21-27.

White, R. (1974) Strategies of adaptation: an attempt of systematic description. En: G. V. Coelho, D. A. Hamburguy. Coping and Adaptation. New York: Basic Books.