



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**“ANSIEDAD RASGO-ESTADO Y LOS ESTILOS
DE AFRONTAMIENTO EN ADOLESCENTES
CON BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO”**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :
MARÍA DEL CARMEN REYES GONZÁLEZ**

DIRECTORA DE TESIS:

LIC. GUADALUPE SANTAELLA HIDALGO

ASESOR METODOLÓGICO:

MTRA. MARTHA CUEVAS ABAD



MÉXICO, D.F.

AGOSTO, 2005

m347193

Autorizo e _____ con Gene _____ Bibliotecas de la
UNAM a difundir en formato electrónico e Impreso el
contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: María del Carmen
Reyes González

FECHA: 26 - Agosto - 2005

FIRMA: Reyes yul

Agradecimientos.

*A la Lic. Guadalupe Santaella por el apoyo académico que me
brindó durante el periodo en el que lleve a cabo la realización de
esta investigación.*

*A la Maestra Martha Cuevas por su valiosa cooperación y ayuda
para la realización de este proyecto.*

A mi Papá por ser bueno y generoso.

*A Erika por ser mi mejor amiga y a toda su familia por que
siempre han sido atentos y amables conmigo.*

Gracias.

INDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPITULO I. ADOLESCENCIA	
1.1 Definición de adolescencia.....	3
1.2 Desarrollo físico.....	3
1.3 Problemas durante el desarrollo del adolescente.....	4
1.4 Investigaciones acerca de la personalidad del adolescente.....	4
1.5 Psicoanálisis y el rendimiento académico.....	8
1.6 El adolescente y la escuela.....	8
1.7 El adolescente y sus relaciones sociales.....	9
1.7.1 La amistad.....	9
1.7.2 Adhesión a los grupos de adolescentes.....	9
1.7.3 El grupo de iguales.....	9
1.8 Ansiedad en la adolescencia.....	10
1.9 Terapias propuestas para afrontar el estrés.....	14
CAPITULO II. RENDIMIENTO ACADÉMICO	
2.1 Definición de rendimiento académico.....	16
2.2 El contexto escolar.....	19
2.2.1 El papel del educador.....	20
2.2.2 Los adolescentes en el escenario escolar.....	20
2.2.3 Problemas escolares.....	21
2.2.4 Deserción escolar.....	21
2.2.5 El fracaso escolar.....	22
2.3 Rendimiento académico en la escuela secundaria.....	23
2.4 La evaluación del rendimiento escolar.....	24
2.5 La ansiedad como factor influyente en el bajo rendimiento académico.....	24
2.6 Los alumnos de rendimiento excelente y los de bajo rendimiento académico.....	25
2.7 Éxito y fracaso en la personalidad.....	28
2.8 Consecuencias cognitivas y conductas del bajo rendimiento.....	29
2.9 Contexto familiar.....	30
2.10 Investigaciones anteriores con respecto al estrés y los adolescentes.....	32
2.11 El adolescente y la escuela.....	33
CAPITULO III. ANSIEDAD Y AFRONTAMIENTO	
3.1 Definición de los términos ansiedad y estrés.....	35
3.2 Revisión de los términos de ansiedad y angustia.....	36
3.3 Revisión de los términos de miedo y ansiedad.....	36
3.4 Los términos de ansiedad y estrés.....	38
3.5 Aspectos fisiológicos del estrés.....	39
3.5.1 El eustrés y el diestrés.....	40
3.6 Causas de estrés.....	42
3.7 El proceso del estrés.....	44
3.8 Signos y síntomas del estrés.....	44
3.9 Investigaciones realizadas acerca de instrumentos para medir la ansiedad.....	46

3.10	Definición de afrontamiento.....	46
3.11	Las funciones del afrontamiento.....	47
	3.11.1 Modos de afrontamiento dirigidos a la emoción.....	48
	3.11.2 Modos de afrontamiento dirigidos al problema.....	49
	3.11.3 Grado de amenaza.....	49
3.12	Procesos, etapas o evaluaciones del afrontamiento.....	50
3.13	Recursos del afrontamiento.....	50
3.14	El afrontamiento como proceso.....	51
3.15	Métodos de afrontamiento directo.....	52
3.16	Afrontamiento y psicoanálisis.....	53
3.17	El afrontamiento como un rasgo o estilo.....	55
3.18	Los diferentes estilos de afrontamiento.....	55

CAPITULO IV. MÉTODO

	Planteamiento y justificación.....	56
	Hipótesis.....	57
	Definición conceptual de variables.....	58
	Definición operacional.....	58
	Instrumentos.....	60
	Procedimiento.....	63
	Resultados.....	64
	Discusión de resultados.....	76
	Conclusiones.....	79
	Sugerencias y limitaciones.....	81
	Anexos.....	83
	Bibliografía.....	92

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo encontrar las posibles diferencias existentes entre los alumnos de bajo rendimiento académico y los alumnos de alto rendimiento académico en los factores de ansiedad rasgo, ansiedad estado, ansiedad total y los ocho estilos de afrontamiento que cada grupo presentaba.

La muestra estuvo compuesta por 30 individuos en el grupo de bajo rendimiento y 30 para el grupo de alto rendimiento. Los adolescentes que participaron fueron alumnos de la escuela secundaria No. 211, ubicada en la delegación Cuajimalpa de Morelos y que cursaban el tercer año de secundaria. Se aplicó un cuestionario sociodemográfico con la finalidad de obtener información general acerca del alumno y los instrumentos que se utilizaron fueron: El inventario de ansiedad Rasgo-Estado (IDARE), y el cuestionario Modos de afrontamiento al estrés.

Los resultados del cuestionario sociodemográfico, se analizaron por medio de porcentajes y medias. En cuanto a los resultados de las pruebas aplicadas, estos se analizaron a través de la prueba estadística t de student, en el paquete operativo SPSS.

Analizando los resultados se encontró que no existieron diferencias significativas entre los grupos con respecto a los tres factores con los que cuenta la prueba IDARE para medir la ansiedad, aceptando la Hipótesis Nula.

Con respecto a los estilos de afrontamiento, se observó que los alumnos de bajo rendimiento académico en situaciones de estrés presentan el estilo de: Escape-evitación a diferencia de los alumnos de alto rendimiento que utilizan el estilo de afrontamiento de Solución-Problema.

INTRODUCCIÓN

En México las estadísticas sobre rendimiento académico muestran que cada vez hay más sujetos que reprueban la educación media, muchos otros desertan y cambian su estilo de vida sin tener aun claro lo que desean a futuro y así pasan a formar parte de la población económicamente activa. Este problema lo enfrenta el personal docente y administrativo adscrito a las escuelas secundarias, y aunque estos han hecho intentos por resolver este problema al proponer programas orientados a componer o subsanar las fallas, desgraciadamente solo en algunos casos funciona, puesto que cada caso es particular y único.

Por otra parte, es importante considerar los diversos cambios que se presentan en el alumnado propios de la etapa por la que están cursando, y que pueden ser fuentes de estrés en los sujetos.

Los cambios son diversos y van desde los físicos, los psicológicos, los familiares, los sociales, los económicos y hasta los escolares. Así que la persona está viviendo en un constante vaivén que la altera y provoca que haga uso de los diferentes recursos adaptativos con los que cuenta.

El ámbito escolar es un medio en el cual, las exigencias se van haciendo mayores para los jóvenes, por lo que, es probable que la ansiedad del individuo sea mayor ante situaciones difíciles como lo serían los exámenes escolares, por ejemplo.

Los alumnos se enfrentan de diferentes formas a las demandas académicas, hay algunos sujetos que afrontan la situación docente con actitudes más asertivas de responsabilidad y con calma pueden estudiar para obtener un resultado al analizar sus materias; mientras que otros esperan resolver las evaluaciones sin estudiar por lo que se prevé una calificación no muy satisfactoria como resultado por lo que probablemente hasta reprobatoria. Estos son los sujetos los que en el momento de la evaluación académica, se verán más afectados por la ansiedad que se incrementa conforme pasa el tiempo de la examinación, lo que causará incluso una disminución en las habilidades cognitivas.

Por lo tanto, este fenómeno multicausal es necesario irlo delimitando y evaluando algunos elementos interventores, con la finalidad de diseñar programas de intervención sugeridos a partir de la investigación; en el caso de este estudio se investiga sobre la ansiedad y los estilos de afrontamiento, en los adolescentes que cursan la escuela secundaria.

ADOLESCENCIA

1.1 DEFINICIÓN DE ADOLESCENCIA

La adolescencia es el periodo pospuberal durante el cual se establece la propia responsabilidad individual. Están ya presentes las características de la madurez física. Los fenómenos psíquicos de la pubertad se van eliminando gradualmente. En esta fase del desarrollo está presente la búsqueda de la libertad, un aumento de confianza en sí mismo, una conciencia del yo. A veces se identifica el comienzo de la adolescencia con el de la pubertad. Los periodos convencionalmente asociados con la adolescencia son de los 12 años a los 21 para las hembras y de los 13 a los 22 años para los varones.

De esta manera, la adolescencia es el periodo entre la niñez y la adultez que empieza con los cambios físicos de la maduración sexual y termina con el logro social de independencia del status de un adulto (Cristal y otros, 1994).

1.2 DESARROLLO FÍSICO

Los hombres y mujeres crecen de manera diferente, como es obvio. Un chico es más grande en su conjunto: sus hombros son más anchos, sus piernas son relativamente más largas que el tronco y sus brazos más largos en relación con los antebrazos y la estatura. La pelvis de la niña se ensancha para facilitar el trabajo de parto y las capas de grasa aumentan justo debajo de la piel, dándole un aspecto más redondeado (Papalia, 2001).

El crecimiento repentino del adolescente afecta prácticamente todas las dimensiones esqueléticas y musculares. Inclusive los ojos crecen más rápido, causando un aumento en la miopía, un problema que afecta a casi un cuarto de los chicos entre los 12 y 17 años (Gans, 1990; citado en Papalia, 2001). La mandíbula inferior se vuelve más grande y gruesa, la quijada y la nariz se proyectan más y los incisivos se vuelven más sobresalientes. Debido a que estos cambios siguen su propio ritmo de tiempo, algunas partes del cuerpo pueden parecer desproporcionadas en algunos momentos.

La mayoría de los jovencitos están más preocupados por su aspecto que por cualquier otra condición y a muchos no les gusta lo que ven en el espejo. Los muchachos quieren ser altos, anchos de espaldas y atléticos, las niñas esperan ser lindas, delgadas pero torneadas, con piel y cabello hermosos (Tobin-Richards et al, 1984; citado en Papalia, 2001).

Cualquier aspecto que los muchachos piensen que parece femenino o las chicas que parece masculino los hará sentir miserables. Los adolescentes de ambos sexos se preocupan por su peso, complexión y rasgos faciales. La imagen que proyecta al exterior es de suma importancia para los adolescentes, puesto que esto tendrá mucho que ver en las relaciones sociales que sostenga. Su auto percepción no está basada en una realidad objetiva.

Las niñas tienden a sentirse más infelices por su aspecto que los chicos de su misma edad, reflejándole mayor énfasis cultural sobre atributos físicos en la mujer. Las niñas, en especial quienes están en una época avanzada de su desarrollo en la pubertad, tienden a pensar que son demasiado obesas cuando en realidad no es así, y esta misma imagen negativa puede llevarlas a problemas de alimentación (Richards, Boxer, Peterson & Albrecht, 1990; citado en Papalia, 2001).

1.3 PROBLEMAS DURANTE EL DESARROLLO DEL ADOLESCENTE

Entre otros desordenes están; la anorexia, la bulimia, la sobrealimentación, el suicidio, la depresión, etc. Por ejemplo en la bulimia la relación con los padres y compañeros escolares pueden ser un factor que influye en el desarrollo de desordenes en la alimentación.

De igual manera existen más problemas que acompañan a este periodo como la mala alimentación la que se da por querer ser aceptada y por obtener reconocimiento de otros para reafirmar su autoestima, esto conduce a la anemia debido a la insuficiencia de hierro que genera apatía, melancolía y se acompaña de un aumento en el estrés y la irritabilidad (Aguilar, 2001).

También en la adolescencia se presenta la depresión; que puede deberse a una pérdida física de un ser querido. Este estado para la mayoría de los jóvenes puede ser pasajero por la presencia de altibajos emocionales, pero para otros este estado puede ser crítico y entonces requiere de valoración clínica, porque una de las consecuencias de este estado agudo sería el suicidio. Como forma de manifestación de esta depresión puede ser el aburrimiento, la inquietud, la incapacidad de estar a solas o bien una continua búsqueda de nuevas actividades, entre otros síntomas de esta depresión oculta son; la drogadicción, la promiscuidad, los actos delictivos, la búsqueda del peligro (como manejar sin precaución un automóvil).

1.4 INVESTIGACIONES ACERCA DE LA PERSONALIDAD DEL ADOLESCENTE

En diversas investigaciones se han encontrado que los muchachos que maduran temprano son más seguros, relajados, bien dispuestos, populares con sus compañeros, tiene la posibilidad de ser líderes, y son menos impulsivos que quienes maduran más tarde. Otros estudios han determinado que estos jóvenes se interesan más en ser agradables, son más cautelosos y más apegados a las reglas y rutinas. Algunos estudios sugieren que quienes maduran temprano están a la cabeza en desarrollo cognoscitivo hasta bien entrados en la adolescencia y en la edad adulta (Gross & Duke, 1980; Jones, 1957; Tañer, 1978; citado en Papalia, 2001). Entre los chicos que maduran tarde se han encontrado que se sienten más incómodos, rechazados y dominados; son más dependientes, agresivos e inseguros, se rebelan más contra sus padres y piensan menos en sí mismos (Mussen & Jones, 1957; Peskin, 1967, 1973; Siegel, 1982; citado en Papalia, 2001).

A diferencia de la mayoría de los chicos, a las jóvenes no les gusta madurar temprano: por lo general, ellas son más felices si el momento en que se presentan sus cambios es el mismo que el de sus compañeras. Las niñas que maduran temprano tienden a ser menos sociables, menos expresivas y menos equilibradas, son más introversas y tímidas y tienen sentimientos más negativos acerca de la menarquia (Jones, 1958; Livson & Peskin, 1980; Ruble & Brooks-Gunn, 1982; Stubbs et al, 1989; citado en Papalia, 2001). Quizá debido a que se sienten obligadas a afrontar las presiones de la adolescencia antes de estar listas, son más vulnerables a la presión psicológica y mantienen esta condición posiblemente hasta cerca de los 25 años de edad.

Los efectos de la maduración temprana o tardía tienen más posibilidades de ser negativos cuando los adolescentes están mucho más o mucho menos desarrollados que sus compañeros; cuando no ven los cambios como ventajosos y se presentan varios sucesos estresantes en la misma época (Petersen, 1993; Simmons et al, 1983; citado en Papalia 2001).

Aquellos que tienen un retraso en el crecimiento físico y sexual suelen ser más inseguros, tímidos, más parlanchines, nerviosos, ansiosos y exigen una mayor atención y también se prolonga el conflicto independencia-dependencia en los sujetos que maduran tardíamente en comparación con los que maduran más rápido. Esto es lo que ocurre en cuanto a los hombres, para las mujeres, las diferencias de personalidad por la maduración física y sexual no son tan marcadas o grandes, así pues las mujeres que maduran antes tienden a ser algo más tranquilas, más confiadas en sí mismas, más por la atracción física que hay hacia los chicos, podrían darle más importancia al físico que a su persona íntegra. Esto es en el aspecto físico, en cuanto a lo intelectual, con el paso del tiempo, de la niñez hasta la adolescencia, el aumento de la capacidad mental es muy notorio y rápido, ya llegando a la adultez esta se mantiene o pierde velocidad.

Con respecto al desarrollo mental durante este periodo se ve un aumento en la habilidad mental del adolescente, este aumento se puede manifestar en distintas esferas del conocimiento, tal como lo sería la aritmética. De igual manera, pueden verse disminuidas otras capacidades como el entendimiento de la lectura.

La capacidad intelectual permanece constante durante la vida del sujeto. Las funciones que ayudan a la inteligencia; la memoria e imaginación, sí progresan con mayor claridad. Parece que la memoria aumenta todavía en el periodo comprendido entre los 12 y 17 años y la imaginación progresa también de una manera notable. En cuanto al desarrollo de la inteligencia; empieza hacia los 11 ó 12 años de edad y se caracteriza por un sistema estable de estructuras cognitivas abstractas por los 14 ó 15 años de edad (Grinder, 1984).

Como parte del cambio, el adolescente deja de estar ligado a la familia, se empieza a acercar más a un grupo de amigos con los que comparte gustos, intereses, metas, etc., este grupo le da seguridad, importancia social y también importancia con respecto a las aptitudes físicas.

Entonces el crecimiento físico y sexual es de gran importancia para el joven que apenas se está desarrollando, puesto que cada organismo es diferente, puede ser que su maduración aún no sea notoria y por esta causa no llega a tener la aceptación entre iguales o bien se le dificultan las relaciones heterosexuales, lo contrario sucede con aquellos que el desarrollo ha sido más acelerado y aparentan más edad, ante estos, los tratos son diferentes, se les cree más maduros, con capacidades especiales; por ejemplo, las deportivas o académicas, y hasta ellos mismos son más seguros en algunos casos.

Esta etapa representa para el sujeto una mayor ruptura con su pasado que cualquiera de las etapas anteriores de su vida. Aparte de este sentimiento de separación están los cambios físicos observados en la pubertad mencionada anteriormente. Durante este periodo no solo están presentes estos cambios físicos sino que cambia todo el sujeto y comienza a experimentar deseos que nunca antes sintió y ahora ya no es quien era antes, así surge la pregunta de ¿quién soy ahora?

A partir de la ruptura con el pasado, el sujeto empieza a pensar en sí mismo, en su vida en relación con el mundo de los adultos. Debe encontrar su lugar en este nuevo círculo y para hacerlo necesita encontrar los roles que se ajustan en su identidad, lo que significa que debe saber quien es. Para tener un sentido de identidad requiere que el autoconcepto evolucione de dos maneras: Primero; el debe consolidar las ideas de sí mismo que formó durante las etapas psicosociales previas, combinándolas de una manera que parezca adecuada. Segundo, esta visión integrada que tiene de sí mismo a su vez debe ser integrada con la idea que los otros tienen de él. De esta manera la identidad se deriva de una fusión de las concepciones privadas y sociales del individuo (Carver, 1997). Para llegar a evolucionar y madurar, el adolescente también se enfrenta a diversos duelos como los que menciona Arminda Aberastury (1992), estos son:

- a) El duelo por el cuerpo infantil; tiene que aceptar el individuo que ya no tiene ese cuerpo de niño y que esos cambios físicos reflejan su crecimiento.
- b) Duelo con los padres de la infancia; ahora el sujeto tiene que ser independiente y ya no los tiene ahora entonces así deja de ser dependiente.
- c) Duelo por el rol y la identidad infantil; esto es que el sujeto deja de tener conductas infantiles.

Durante la labor de duelos surgen defensas cuyo fin es negar la pérdida de la infancia. Aberastury (1992) habla acerca de los duelos que ya se mencionaron brevemente, de igual manera menciona cómo se sabe que ese duelo ha sido elaborado, ella dice que esa elaboración del duelo conduce a la aceptación del rol que la pubertad le marca.

Los cambios que se le presentan al adolescente le marcan y le demandan que ahora ya no puede comportarse como hasta ahora lo ha venido haciendo, ya que en su cuerpo son muy evidentes estas transiciones por las que está pasando, de manera que él mismo y las personas con las que convive le exigen que ahora ya empiece a actuar como un adulto, pero esto le resulta muy difícil al adolescente, ya que el dejar atrás su actuación infantil es un duelo a superar. Los cambios físicos le dan al adolescente la prueba de realidad que el sujeto necesita para marcar esa entrada al mundo adulto.

Sólo cuando el adolescente es capaz de aceptar simultáneamente los dos aspectos, el de niño y del adulto, puede empezar a aceptar en forma fluctuante los cambios de su cuerpo y gran parte de su energía es la consecuencia de la pérdida de la identidad infantil que se produce cuando comienzan los cambios corporales. En el adolescente, las modificaciones en su cuerpo lo llevan a la estructuración de un nuevo yo corporal, a la búsqueda de su identidad y al cumplimiento de nuevos roles: "¿Quién soy yo hoy?", "¿quién soy yo?", "¿si yo fuera UD.?", "¿yo soy como todos?", son las preguntas que diariamente se pregunta el adolescente. Al surgir este nuevo planteamiento en el adolescente, este rompe de alguna manera con las conexiones con el mundo externo, esta es una de las manifestaciones de su crisis de crecimiento. El joven se aísla para refugiarse en su mundo interno que es más seguro y conocido para él que el exterior.

Ruthn Benedic (1938), menciona que hay una crisis en el adolescente no tanto por los cambios fisiológicos, sino por la discontinuidad en la educación de los niños. Es

decir, para poder llegar a ser adultos, los adolescentes tienen que desaprender algunas de las cosas básicas que se les enseñaron cuando eran niños, y es este proceso de reaprendizaje, lo que le da origen a la lucha de la adolescencia (McKinney, 1982).

De este modo los cambios presentados son fuentes de estrés en el sujeto adolescente, algunas veces pueden conducir al individuo a manifestaciones psicopatológicas si no supera la crisis de la adolescencia como se espera.

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 a las 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 papeles y constantes fluctuaciones del humor y estados de ánimo.

Con frecuencia se considera a este periodo como un lapso en la vida en el que el individuo llega a una crisis en sus intentos por construir una imagen estable del yo, que tiene como resultado cierta dispersión de la identidad. Generalmente se ve la falta de una continuidad entre las imágenes pasadas y presentes del yo, un alto grado de angustia, menos certidumbre acerca de las características personales dominantes presentes y fluctuación entre los sentimiento del yo (Bronson, 1959; citado en Powel, 1981).

La mente del adolescente funciona en el mundo de las ideas, y opera a base de deducciones, posibilidades y consecuencias. El adolescente empieza con posibilidades lógicas, haciendo de la realidad un asunto secundario. Posee una estructura cognoscitiva que le predispone a adaptarse a una diversidad grande de confrontaciones con su ambiente y asimilar sin mayor dificultad buena cantidad de nuevos sucesos, sin el sentimiento de tener que acomodarse a las incertidumbres de la realidad que se le presenta en ese momento dada por sus percepciones (Grinder, 1984).

Se puede considerar que toda conducta explícita e implícita, de los púberes, acusa el desequilibrio que en ellos surge como consecuencia de los siguientes hechos:

- a) Alteración de la morfología
- b) Alteración de sus "sentimientos vitales".
- c) Erotización o impregnación erótica de su individualidad.
- d) Necesidad de reajustar su concepción del mundo a las nuevas normas de "valor" surgidas como resultados de su distinto enfoque afectivo y de la puesta en marcha de la abstracción (capacidad de establecer síntesis conceptuales y crear reflejos condicionales de orden más elevado: no entre signos sino entre símbolos).
- e) Constante proyección del yo hacia el futuro y búsqueda angustiante de su destino (social, amoroso, profesional, etc.).
- f) Necesidad imperiosa de afirmar la propia personalidad y, al propio tiempo, lucha contra el temor (interno) y la coacción (externa) que dificulta la "independización" o "destete familiar".

Es por eso que al iniciarse el destete psicológico del medio familiar este adolescente vuelve a sentirse en cierto modo tan solo y desamparado como cuando se diferencio como individualidad pensante en él: sin duda alguna el miedo y la angustia que ahora se reactivan tienen un origen diferente al de entonces, más no por ello son menos intensos. Antes el temor desaparecía en contacto con los padres o cuidadores; ahora, en cambio, estos de nada o de bien poco le sirven, pues los peligros que lo actualizan no hacen referencia a causas presentes sino a sucesos muy alejados en la línea temporal: sus padres, sus compañeros, todas las personas que ahora le rodean habrán desaparecido entonces, él habrá de afrontar lo desconocido (Mira y López, 1965).

Se recomienda que un joven esté canalizando su energía hacia una actividad creativa o productiva, puesto que es tanta su intensidad de vivir que podría desviarse hacia actividades destructivas. Algunos aspectos sería el estar inmerso en un clima dinámico creado por el juego y el deporte. Como es evidente la adolescencia tiene necesidades y posibilidades propias.

1.5 PSICOANALISIS Y EL RENDIMIENTO ACADEMICO

Determinados factores de la situación escolar activan (de forma inconsciente para el alumno) el material de experiencias obtenido en la vida familiar y le hacen recordar determinadas situaciones de peligro, vividas como traumáticas. Otros chicos, en cambio, pueden vivir en condiciones escolares sin experimentar miedo. El miedo en la escuela, y en concreto el miedo a los exámenes y las evaluaciones, consiste, sobre todo lo que los factores estructurales de la escuela se asemeja a los de la familia y reactivan, por consiguiente, conflictos reprimidos.

Se menciona que las chicas tienen más miedo que los chicos. En la prepubertad (entre los 11 y los 13 años) alcanza el miedo una de las cimas más elevadas, tanto en los muchachos como en las muchachas (Andreas, 1980).

Una condicionante del miedo escolar no es el sexo biológico, sino el rol o función de sexo, es decir, las expectativas de comportamiento que la sociedad tiene respecto de cada sexo, según se trate de muchachas o muchachos (Andreas, 1980).

El miedo perjudica la capacidad de funcionamiento del aparato psíquico y disminuye el rendimiento intelectual (Andreas, 1980).

1.6 EL ADOLESCENTE Y LA ESCUELA

Se han hecho algunos estudios en los que se ha demostrado una relación entre la aceptación de los iguales y el rendimiento. Generalmente, quienes son escogidos por las técnicas sociométricas, son los que también hacen un buen papel académicamente. Un ejemplo de este tipo de estudio, es el que hizo Muma (1965), quien examinó sociométricamente alrededor de 1000 estudiantes secundarias. Estudio la actuación académica de los más aceptados, los más rechazados y de los que eran descuidados. El grupo de control se seleccionó entre los que no recibieron ni aceptación ni rechazo. La media de las calificaciones semestrales del estudiante constituyó la aceptación académica. En general, se pensaría que el aprovechamiento académico es un índice de ajuste social. Los individuos que son muy aceptados por sus iguales, tienen más éxito que los que son altamente rechazados, estos tienen menos éxito (Powell, 1981).

1.7 EL ADOLESCENTE Y SUS RELACIONES SOCIALES

El adolescente tiene la necesidad de establecer unas relaciones interpersonales con sus semejantes, ya sean unas relaciones individuales, o sean para integrarse a un grupo. Es que "la toma de conciencia de sí mismo se expresa por un esfuerzo de diferenciación con los semejantes" (Pepin, 1975).

No obstante siente que las afecciones familiares son las más seguras y las manifiesta como originales y fundamentales sin ni siquiera reflexionar sobre ellas.

En el caso de carencia parental, encontrará en ello una compensación y podrá desahogarse todo y conservar un margen de libertad. De todas maneras es un paso hacia la autonomía, pues va a tejerse una nueva red de influencias, crearse otra perspectiva y hacerle considerar las cosas desde otro ángulo (Pepin, 1975).

1.7.1 LA AMISTAD

En particular, en las chicas, la búsqueda de la amistad está mucho más marcada que las necesidades de pertenecer a un grupo. Se busca a la amiga como un espejo de sí misma, para confiarse en ella. El amigo o la amiga ayuda a tomar posiciones con respecto a las relaciones familiares, los profesores, a tomar decisiones para solucionar los problemas de la vida cotidiana. Al juzgar con sinceridad, le permite conocerse y juzgarse a sí mismo, "es el mejor medio de definirse y de conocerse mejor" (Pepin, 1975).

Las muchachas eligen con más frecuencia que los chicos a un amigo del sexo opuesto a causa sin duda de la desvalorización femenina. Las muchachos muy raramente eligen a una chica, si lo hacen es para dar una tonalidad de confianza y de complementariedad más o menos conciente.

1.7.2 LA ADHESIÓN A LOS GRUPOS DE ADOLESCENTES.

En las relaciones de grupo, el adolescente va a tener las experiencias sociales de las que espera un ensanchamiento y que él mismo elige. Adquiere confianza en él, pues confiere con su éxito el éxito del grupo.

Sea el grupo que fuera, el grupo descubre los individuos de sí mismos, los modifica y reduce los desfallecimientos por el apoyo demostrado. Suprime ciertas extravagancias personales, igualmente el aislamiento, los ensueños y en los casos límite, ciertos estados neuróticos (Pepin, 1975).

1.7.3 EL GRUPO DE IGUALES

El grupo de iguales puede recibir otros nombres "grupos de compañeros o grupo de pares" y generalmente se refiere a un grupo de la misma edad.

Las características generales son: a) sus miembros tienen la misma edad o similar edad, y no suelen pertenecer a la misma familia; b) son considerados iguales desde fuera, aunque existen diferencias entre ellos; c) su estructura grupal y social es reducida y no siempre está institucionalizada; d) posee pautas, valores, normas, cultura y símbolos (incluso ritos ceremoniales) propios y diferenciados; e) sus intereses son inmediatos y de tipo privatista (Aguirre, 1994).

Junto a la formación de amistades cada vez más profundas, los adolescentes están cada vez más interesados en pertenecer a algún grupo de compañeros de su misma edad con los que compartir intereses y actitudes

comunes. El atractivo de pertenecer a un grupo deriva del nivel transicional evolutivo con el que los niños llegan a la pubertad y del deseo de separarse de los padres. No obstante, aún están lejos de alcanzar el nivel y los privilegios de los adultos, especialmente antes de ser lo bastante mayores para tener un empleo fijo, sacar la licencia de conducir o acabar los estudios.

Descontentos de que se les considere niños, aun no aceptados como adultos, y ansiosos por evitar la excesiva dependencia de sus padres, los adolescentes entre 11 o 12 años y 16 y 17 años a menudo sienten en su vida un vacío que solo llenan parcialmente con unos buenos amigos (Kimmel, 1998).

1.8 ANSIEDAD EN LA ADOLESCENCIA

Berenstein, Garfinker, y Hoberman (1989) observaron diferencias en el nivel de ansiedad de los adolescentes en función de su sexo. Tales diferencias se refieren a que se presenta un mayor nivel de ansiedad en las chicas adolescentes que en varones, el cual frecuentemente está asociado a ciertas características personales y familiares, tales como una enfermedad física, bajo rendimiento escolar, historias de abuso sexual o físico, uso de drogas o alcohol por parte de algún miembro de la familia e historias familiares relacionadas con depresión y atentados suicidas (González Cortes, 1996).

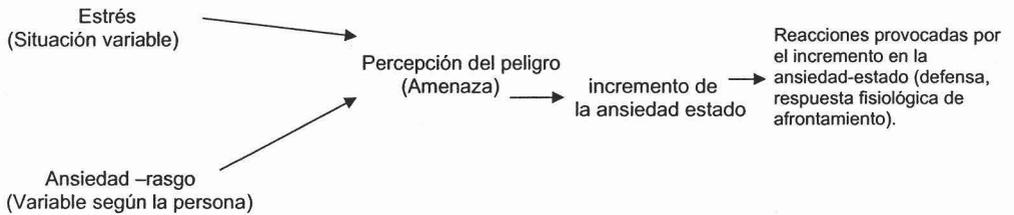
Algunos investigadores (Ganguli, 1981; Gaundry y Spielberger, 1971; Sherma, 1978; Tiwari y Rai, 1976; citado en Spielberger y Díaz Guerrero, 1986), han sugerido que los efectos de la ansiedad pueden variar con la naturaleza y el contenido de diferentes cursos escolares.

La ansiedad puede presentarse en dos dimensiones como lo señalan Spielberger y Díaz Guerrero (1975), que son rasgo y estado. La ansiedad estado es definida por dichos autores como "una condición o estado emocional transitorio del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos de tensión y de aprensión subjetivos conscientemente percibidos, y por el aumento de la actividad del sistema nervioso central; estos estados de ansiedad pueden variar en la intensidad y fluctuar a través del tiempo". Es decir, la ansiedad estado se refiere a la respuesta conductual, cognitiva y fisiológica que da una persona en un momento en específico, ante un evento en particular. Mientras que la ansiedad-rasgo la conceptualizan como "las diferencias individuales, relativamente estables, en la propensión a la ansiedad, o bien a las diferencias entre las personas en la tendencia a responder situaciones percibidas como amenazantes con elevaciones en la intensidad de la ansiedad - estado.

Lazarous y Folkman señalan que no es el cambio o la falta de cambio lo necesariamente estresante, si no la cognición de la totalidad de la relación entre individuo y su ambiente; ya que si esa cognición es de fracaso o de desesperanza ocasiona estrés y por ende, se presenta una elevación en el nivel de ansiedad-estado.

En el esquema 1 se muestra la forma en que Goldberger y Breenitz (1982) grafican el proceso de la ansiedad y de estrés, es decir, como están relacionados ambos conceptos. Existe un determinado nivel de ansiedad-rasgo, el cual varía de acuerdo a los rasgos de personalidad del sujeto, y cuando la persona se expone ante una situación determinada que es percibida como estresante o peligrosa se genera un aumento en el nivel de ansiedad-estado y con ello se desencadena la

respuesta cognitiva, biológica y conductual típica del sujeto ante dichas situaciones estresantes.



Esquema 1

Proceso de estrés y ansiedad (Goldberger y Breenitz, 1982; citado en González Cortes, 1996).

Como parte del proceso de ansiedad está la evaluación de esta. Eysenck (1992) dice que la principal función de esta evaluación es que facilite la detección de una amenaza medio ambiental. Como en consecuencia, hay muchos lazos importantes entre ansiedad y atención. Específicamente, él propone que hay varios caminos por los cuales la ansiedad puede afectar los procesos de atención.

El contenido de la información hacia la cual la atención es dirigida, las ansiedades individuales son probablemente selectivas de estímulos amenazantes, produciendo lo que es conocido como vías de atención selectiva. El control de la atención o distracción, la sensibilidad al peligro de sujetos ansiosos puede significar que ellos no pueden evitar el atender a estímulos irrelevantes y así son altamente distractibles.

Eysenck (1992) también menciona que los individuos ansiosos pueden diferir de los no ansiosos en términos de los procesos perceptuales. Más específicamente, sugiere que los individuos ansiosos muestran una tendencia a interpretar estímulos ambiguos y situaciones en un modo amenazante.

Entre las alteraciones en la memoria se encuentra el hecho de que: tiene el poder de añadir a nuestro pensamiento que comúnmente está organizado elementos de preocupación y auto-evaluaciones negativas (Sarason, 1977) de esta manera el sujeto se distrae.

Una explicación de como el estrés deteriora el funcionamiento cognitivo sería que limita el foco de atención del individuo (Easterbrook, 1959; Mandler, 1982; citado en Reeve, 1995). A medida que el estrés va en aumento, disminuye la atención a las exigencias de la tarea mientras que aumenta la atención auto-dirigida y dirigida a los aspectos del ambiente no relacionado con la tarea. Los pensamientos de fracaso, preocupación y duda ocupan la mente del sujeto, desviando el foco de atención que sería la tarea. (Sarason, 1977; citado en Reeve, 1995).

Es común que las personas que están bajo la influencia del estrés, deban de tomar decisiones y no organizan bien las alternativas y tampoco les dedican más tiempo a analizarlas y debido a esto toman decisiones sin antes considerar todas las opciones posibles (Keinan, 1987; citado en Reeve, 1995).

El estrés tiene lugar cuando una estimulación (una cognición amenazadora) incrementa la activación de un organismo más rápidamente que su capacidad de adaptación para atenuarla (Levi, 1971; citado en Valdes, 1985).

Es decir, el estrés se sitúa entre la sobreestimulación (sobrecarga) y la acción atenuadora (o restauradora) del organismo, que implica una estrategia adaptativa y no una simple evitación, puesto que la estimulación no es nociva en sí misma. Además el sujeto (y no su organismo) puede intervenir para adaptarse, de ahí que el término adaptación haya sido gradualmente sustituido por el de "estrategias de afrontamiento" (coping strategy), de acuerdo con el hecho de que el organismo se adapta a través de cuatro ejes: Psicofisiológico, psiconeuroendocrino, psicoimmunológico y conductual (Valdes, 1985).

Como consecuencia de las inadecuadas estrategias de afrontamiento se presenta la ansiedad y en un grado mayor la depresión, ocasionando en el adolescente posibles daños físicos, educativos, familiares y sociales. Estos daños pueden solucionarse si está presente algún tipo de apoyo, de preferencia familiar.

En la adolescencia, podría presentarse entre otros tipos de angustia, la angustia neurótica. La angustia neurótica de examen; que es como síntoma de los diversos síndromes neuróticos, la angustia neurótica de examen es una angustia situacional específica que se experimenta ante las pruebas o exámenes. Los síntomas físicos o mentales concomitantes y los trastornos de la función intelectual que se va a someter a prueba hacen que el test o examen tenga un valor discutible.

La angustia neurótica de examen está determinada psicosocialmente, e individualmente de muchas formas por la compleja interacción de la tríada del examinador, el examinado y la forma del examen. La inclinación individual hacia la angustia (del examinando y el examinado) depende de la ecuación inconsciente del examen con la situación de peligro en el desarrollo del individuo (particularmente en la niñez).

Psicosocialmente, la angustia neurótica de examen surge de la interacción neurótica de los examinados, o del examinado y el examinador (por ejemplo, inducir la angustia en otro para obviar la propia angustia), y por los rasgos irracionales del examen.

El modo en que los individuos piensan, sienten y actúan recibe la influencia conjunta de sus estados y sus rasgos. Los estados de una persona consisten en cómo reacciona esta ante una serie presente de circunstancias. La ansiedad es una reacción pasajera ante la situación, y el estado de ansiedad que representa concluirá cuando el examen o el discurso hayan terminado (Kimmel, 1998).

Aunque la mayoría de las personas se vuelven ansiosas cuando tienen que actuar de determinada forma, algunas mantienen bastante la calma durante su ejecución mientras otras se ponen demasiado nerviosas para poder siquiera empezar. Estas diferencias individuales en el modo en que las personas reaccionan ante circunstancias parecidas están determinadas por sus rasgos, que son tendencias persistentes a responder a las experiencias de ciertos modos

característicos. Las diferencias de los rasgos entre nervioso o tenso influirán en lo tranquila o preocupada que seguramente estará la persona en una situación provocadora de ansiedad (Kimmel, 1998).

Los hallazgos de las investigaciones confirman que los jóvenes que se hallan en el estado de logro de la identidad son más maduros en prácticamente todas las facetas del desarrollo de su personalidad que los que se hallan en los estados difusos, en concreto, los que han alcanzado el logro de su identidad probablemente son personas autodirigidas y seguras de sí mismas que prácticamente no tienen ansiedad (Kimmel, 1998).

Y estos adolescentes que están en el estado de logro de la identidad tienen también más probabilidades que los que se hallan en los estados difusos de sentirse tranquilos y cómodos en situaciones sociales. Por lo general están interesados en las demás personas y se preocupan por ellas, a diferencia de los que se supone están pendientes sólo de las necesidades y problemas propios; tienden a ser individuos útiles y cooperativos que facilitan interacciones personales positivas y se muestran relativamente conformes a compartir sus ideas y sentimientos con los demás (Adams, Ryan, Hoffman, Dobson y Nelson, 1984; Slugoski, Marcia y Koopman, 1984; citado en Kimmel, 1998).

Aunque los adolescentes con identidad difusa no muestran mucha ansiedad, a menudo son apáticos y socialmente distantes. Tienden a ser individuos superficiales y egocéntricos que reciben fácilmente la influencia de la presión de los compañeros pero que casi nunca dan la impresión de que se puede contar con ellos o confiar en ellos a diferencia de los adolescentes en estado de logro (Kimmel, 1998).

La adolescencia es una etapa en la que ocurren muchos cambios en el sujeto, tanto externos como e internos, que son causantes de estrés y los que van a provocar que este adolescente haga uso de los recursos con los que hasta ahora cuenta y que ha estado aprendiendo durante su desarrollo, también se acompaña de estrés relacionado con la escuela, la familia y los compañeros que en ocasiones son difíciles de controlar (Cristal, y otros 1994).

De igual manera la presión por los compañeros puede tener una gran influencia en la conducta saludable o insana. Así mismo el estrés parental, enfermedades mentales de los padres, desempleo de estos, status socioeconómicos bajo, dificultades maritales son causantes de estrés en los chicos y chicas adolescentes. También los cambios escolares; durante la adolescencia, muchos de los adolescentes cambian de escuela, de la primaria a la secundaria, y cambian también los programas educativos y las expectativas.

El cambio de escuela es un evento estresante para muchos adolescentes y los resultados son baja autoestima, especialmente para las chicas (Felner, Ginter, & Primavera 1982; Simmons et al, 1979, citado en Kimmel, 1988) y el cambio de residencia; divorcios, problemas legales, el rol de genero, abuso sexual.

En los adolescentes, un factor importante para afrontar el estrés provocado por diversas causas es el apoyo familiar, también se considera el apoyo de los amigos como algo importante para el adolescente.

Entre otros aspectos fundamentales para afrontar con éxito al estrés es tener un locus de control interno (D'Arcy & Siddique, 1984) y crecer en la eficacia personal (Wheaton, 1983). Ambos reflejan una habilidad para tener una

dependencia en sí mismo, en dirección y apoyo más que en los padres o en el medio familiar (Humpherey, 1988).

El sujeto puede manejar como una estrategia de afrontamiento el oponerse a la situación o al agente estresante, bien a través de mecanismos de defensa o bien procediendo a la acción para modificar el contexto objetivo.

Entre los mecanismos de defensa se puede hablar de la defensa perceptiva que respondería a una percepción selectiva del entorno, gracias a la cual se evita la cognición de la amenaza y de la negación, que se trataría de una cognición en la que se han suprimido los significados amenazantes. La distracción puede ser considerada como otro mecanismo que operaría reduciendo la tensión emocional y el procesamiento de información perturbadora (Jaremko, 1983; citado en Valdes, 1985).

También se incluye el aislamiento mental, estrategia cognitiva de adiestramiento emocional, que permite al sujeto "compartimentar" su experiencia, manteniéndola dentro del plano racional.

El apoyo social es una variable protectora. Por supuesto siempre y cuando el individuo perciba el apoyo social, esta percepción es eficaz hasta el extremo de estimular y mejorar las estrategias de afrontamiento (Silver y Wortman, 1980) y de hacer menos necesaria la utilización de otros mecanismos de defensa (Coplan, 1979).

El sujeto piensa que está apoyado socialmente cuando se le expresa afecto positivo, acuerdo y sintonía, cuando se alienta a la expresión de ideas y sentimientos y también cuando se le apoya de forma material.

Las conductas sustitutivas. Entre estas se incluye el desplazamiento de la agresión y la autoestimulación (fumar, comer, beber, trabajar, practicar la sexualidad o hacer ejercicio).

Otra estrategia es neutralizar la experiencia estresante en caso de no ser modificada por las conductas realmente adaptativas (es decir, por aquellas que eliminan la amenaza objetiva). Se tratará, entonces de estrategias que, al operar sobre el entorno para modificar los términos iniciales de la amenaza, deben modificar la actitud y la posición psicológica del sujeto para atenuar la sobreestimulación que esta le provoca.

Como una forma alternativa de estrategias aparecen las estrategias de reestructuración psíquica que intentan que el sujeto cambie de atribuciones, pierda el miedo y reformule los términos de la situación para ganar (convicción) control.

1.9 TERAPIAS PROPUESTAS PARA FRONTAR EL ESTRÉS

Con las terapias cognitivas y terapias asertivas se puede llevar al sujeto a que tenga una mejor y asertiva conducta para afrontar las dificultades que el considera estresantes.

Las terapias cognitivas, parten de la idea de que el sujeto percibe y configura su entorno como resultado de una integración de estímulos que se traducen en imágenes, pensamientos, esquemas y convicciones. En este tipo de terapia se encuentran la psicoterapia Racional emotiva de Ellis (1973) y la terapia cognitiva de Beck, 1983. Estas son terapias verbales con protocolos sistematizados, tareas para el paciente, registros no verbales, además de esto es muy necesaria la persuasión y otras cualidades terapéuticas.

En cuanto a las terapias asertivas, (Kort, 1970; Smith, 1974) buscan que el sujeto pierda miedo y desinhiba su acción para que los efectos de su conducta tengan valor de reafirmación de su autoestima y de sus capacidades.

Una forma alterna de reorganizar la cognición y el planteamiento que el sujeto hace de la situación amenazadora es a través del análisis de los conflictos, en esta parte hay un cambio de atribuciones y de significados en la evaluación que el sujeto hace de la situación y de sí mismo.

Una opción más sería el entrenamiento por inoculación de estrés, en donde se entrena al sujeto sobre la respuesta fisiológica y en el papel de moderador del apoyo social; el individuo también recibe información predecible al evento y hace uso de instrucciones de cómo afrontar la situación. Esto es, el sujeto pasa por tres fases; la pedagógica, fase de adquisición de recursos instrumentales y la de aplicación. Resumiendo, el sujeto pasa por el adiestramiento conductual, control de respuestas fisiológicas y reevaluación cognitiva.

Implosión, desensibilización sistemática y retroacción biológica, estas son técnicas que parten de la base del aprendizaje. Donde en la implosión se busca la desaparición de las manifestaciones desadaptativas a partir de su extinción como respuestas condicionadas (Kort, 1970). La desensibilización sistemática persigue un contracondicionamiento instrumental. La retroalimentación biológica, aquí se manejan operantes biológicas (frecuencia cardiaca, tono muscular, etc.) con la finalidad de que la corteza cerebral reorganice su respuesta eferente (De flores, 1983).

RENDIMIENTO ACADÉMICO

2.1 DEFINICIÓN DE RENDIMIENTO ACADÉMICO

El Rendimiento Académico es la manifestación del comportamiento escolar de los alumnos, expresado a través de la productividad y el éxito intelectual, psicológico y social alcanzado, dentro de un sistema educativo (Díaz de León, 1994).

Las calificaciones son un medio por el cual se determina que un alumno es bueno o deficiente, pero se debe de considerar que existen diversos factores que influyen en el rendimiento del individuo, por lo que las calificaciones no son un reflejo real de la capacidad intelectual del alumno, entonces, algunas de estas influencias puede ser las siguientes:

- a) los factores psicológicos; adaptación personal, emociones.
- b) Los factores fisiológicos; vista, oído, etc.
- c) Los factores sociológicos; tipo de vecindario, etc.
- d) Los factores pedagógicos; los métodos de enseñanza.

De estos factores mencionados, puede señalarse que los factores emocionales son los causantes del rendimiento insuficiente de los alumnos hasta en un 90 por ciento. Se recomienda que todos y cada uno de estos factores debieran de ser revisados puesto que cada sujeto es diferente.

El nivel de conocimientos del alumno es medido a través de pruebas de evaluación. En el rendimiento intervienen además del nivel intelectual, variables de personalidad y motivacionales, cuya relación con el rendimiento no siempre es lineal, si no que está modulada por factores como el sexo, aptitud, nivel de escolaridad, hábitos de estudio, intereses, autoestima, etc. Cuando el rendimiento real del alumno no coincide con el pronosticado por los test de aptitudes, se habla entonces de rendimiento discrepante o bien de un mal rendimiento. En el caso de que sea inferior al esperado, se tratará de rendimiento insatisfactorio (Corsini, 1999).

La escuela es el lugar donde se espera que el individuo se confronte a diario con tareas que exigen rendimiento. Dentro de esta se espera que el alumno asimile datos, compare, analice, resuelva problemas, etc.; estas actividades son juzgadas de acuerdo con criterios de cantidad o calidad (Mateo 1991). Y es el lugar donde se dice que el sujeto tiene un mal rendimiento. Con otras palabras: se considera la evaluación final subjetiva (Dentici, 1975).

El rendimiento académico puede ser considerado como el nivel de conocimientos de un alumno medido en una prueba construida para ese fin. El resultado se conoce por medio de notas o expresiones cuantitativas (números) o cualitativas (léxicos), llamadas calificaciones (Portillo y Villa, 2001).

Las calificaciones escolares son el reflejo del Rendimiento académico obtenido por el alumno en un tiempo determinado dentro de una institución educativa.

Las calificaciones globales se dan por la suma de las evaluaciones parciales llevadas a cabo por el profesor, existen diversos tipos, dependiendo de la técnica

utilizada por éste, entre las que se encuentran: las exposiciones, exámenes, reportes, etc.

Estas calificaciones pretenden incentivar al alumno al hacer de su conocimiento el nivel de rendimiento que tiene, informar a la familia del progreso del alumno, determinar el nivel alcanzado por los escolares respecto a normas de adaptación social y cultural, y por último permite a la escuela tener un registro del nivel del alumno.

Entre los propósitos de las calificaciones están, lo que Remmers, Gage y Rummel (1965) enumeran como los once propósitos comunes a los sistemas de calificación:

1. Información a los padres del lugar que ocupa el alumno o de sus progresos.
2. Promoción y graduación.
3. Motivación del trabajo escolar.
4. Guía de aprendizaje.
5. Guía de la educación y del planteamiento vocacional.
6. Guía del desarrollo personal.
7. Premio.
8. Participación en un buen número de las actividades escolares.
9. Reportes y recomendaciones para los futuros patrones.
10. Datos para el currículo de estudios.
11. Reportes para las escuelas donde el alumno vaya a inscribirse después.

Algunos de estos propósitos como los de "motivación" o de "guía de aprendizaje", quizá puedan descartarse en aquellas situaciones ideales en las que el estudiante aprende "sólo por el gusto de aprender"; pero otro de los propósitos antes indicados muy difícilmente llegaría a satisfacerse sin usar calificaciones o cualquier otro recurso evaluativo.

El rendimiento está modulado por diversos factores, como se ha mencionado uno de los cuales es el autoconcepto. En los resultados aportados por el trabajo realizado en las últimas tres décadas, según Skaalvik y Hagtvet, 1990 (citado en Nuñez, 1994), estos autores llegan a diferenciar cuatro posibles patrones o modelos de causalidad entre el autoconcepto y el rendimiento académico.

En primer lugar el rendimiento determina el autoconcepto. Las experiencias académicas de fracaso o éxito inciden significativamente sobre el autorespeto y autoimagen del alumno, lo cual podría ser explicado mediante el papel de otras evaluaciones (Rosenberg, 1979), la teoría de la comparación social (Marsh, 1987a, 1990b; Marsh y Parker, 1984; Rogers, Smith y Coleman, 1978).

Davis (1966), fue el primero en señalar de manera formal que los alumnos pueden desarrollar niveles de aspiración más bajos de lo normal si se comparan con otros compañeros más aventajados y capaces en las materias escolares. Este mismo patrón de resultados es presentado por Marsh y Parker (1984), analizado empíricamente en estudios posteriores. En este modelo se mantiene que el autoconcepto del alumno refleja, más que determina, los niveles de logro académico. El alumno, que por las razones que sean, obtiene un buen rendimiento en la escuela, llega a formarse un autoconcepto positivo y firme (Nuñez, 1994).

En segundo lugar los niveles de autoconcepto determinan el grado de logro académico.

Covington (1984) expone que los alumnos con bajas expectativas de éxito pueden desarrollar estrategias en las que se implica escasamente para no contradecir sus auto percepciones. Según este autor, un autoconcepto académico bajo llevaría a un rendimiento bajo (Nuñez, 1994).

El alumno termina adoptando con respecto a sí mismo las actitudes que están siendo expresadas por otras personas significativas para él. Tales actitudes hacia sí mismo le llevarán a adoptar un estilo de conducta concreto. Entonces el alumno que llega a adquirir un autoconcepto fuerte y positivo tendrá confianza en sí mismo para emprender tareas nuevas, será más fácil que crea que puede tener éxito en ellas y mucho más difícil que experimente fuerte ansiedad en relación con un posible fracaso (Rogers, 1987; citado en Nuñez, 1994).

En tercer lugar, autoconcepto y rendimiento se influyen y determinan mutuamente. Marsh (1984b) propone un modelo de relaciones recíprocas entre autoconcepto, atribuciones y rendimiento académico, con la particularidad de que un cambio en cualquiera de ellos produce cambios en los otros con el fin de restablecer el equilibrio inicial (Nuñez, 1994).

Continuando con la importancia del autoconcepto, en cuarto lugar, el individuo con problemas de rendimiento valora lo que hace y le da ese valor a su persona, así que su propio valor interviene en lo que él hace, entonces todas sus actividades diarias en la escuela y los exámenes tienen para él gran importancia. Cada vez que se le pida que haga algo, se pone tenso y esta tensión indeseable es una de las causas del fracaso (Bricklin, 1971).

En cuarto lugar, parece aceptable la hipótesis de una relación recíproca entre ambos términos, rendimiento y autoconcepto, para un buen rendimiento es necesario (aunque no suficiente) que el alumno este motivado para el trabajo escolar; los sentimientos de competencia y el interés por el éxito académico constituyen los dos criterios motivacionales más relevantes. A su vez, el éxito en el trabajo escolar informa al alumno acerca de su competencia, y por tanto ello debería contribuir a un autoconcepto positivo. No obstante, ni el rendimiento depende exclusivamente de los niveles del autoconcepto, ni éste es alterado sustitivamente sólo por las experiencias directas de logro. En la mayoría de las ocasiones, el grado de determinación recíproca depende de la presencia o ausencia (y relevancia) de otro tipo de variables, tales como el interés del niño por la realización concreta (y en ese momento), nivel de ansiedad, exigencias familiares, actitud del profesor, e incluso la significatividad de las tareas a realizar (por ejemplo, si despistan su interés, si la dificultad está acorde con las posibilidades reales del niño, etc. (Nuñez, 1994).

Sea como fuere, lo cierto es que la relación entre autoconcepto y rendimiento académico se encuentra mediatizada, en alguna medida, por otras variables que han de ser debidamente consideradas (Nuñez, 1994) tales como los estilos de afrontamiento.

Al analizar y evaluar la motivación escolar así como los conceptos fundamentales que inciden en los procesos motivacionales del individuo dentro del proceso educativo permitirá establecer los supuestos básicos que explican cómo dentro de un grupo de alumnos con la capacidad cognitiva similar y con idénticas tareas de aprendizaje se producen variaciones significativas en su rendimiento escolar.

Las definiciones de la motivación son múltiples y muy diversas. Good y Brophy (1983) la definen como un constructo hipotético que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada a una meta. Por otra parte, entienden la motivación escolar como el grado de participación y perseverancia de los alumnos en la tarea. Por otra parte la relación causal motivación/aprendizaje puede que no sea unidireccional, sino recíproca (Ausubel, 1976; Ausubel et al, 1983). Por eso la motivación es absolutamente necesaria para el aprendizaje significativo a largo plazo, es decir, para el dominio de una disciplina. En consecuencia la materia de aprendizaje debe estar relacionada con las necesidades sentidas, de forma que cuando los estudiantes no ven esta relación pierden interés por el estudio de la misma (Nuñez, 1994).

2.2 EL CONTEXTO ESCOLAR.

El aprendizaje cognoscitivo durante la adolescencia no consta de segmentos de aprendizaje apilados meramente unos sobre otros, sino más bien que suponen perspectivas reforzadoras conseguidas a base de incrementos en los conocimientos. El desarrollo cognoscitivo requiere que el adolescente continúe su proceso de descentración. Ha de aprender a distinguir entre lo que le gustaría ser y las expectativas de los otros respecto a ellos mismos. La grosería, el escándalo y extravagancia en el vestir de los adolescentes se deben quizá a su incapacidad de diferenciar entre lo que cree que es atractivo y que es lo importante que los demás admiran (Elkin, 1967; citado en Grinder, 1984).

En ocasiones durante la adolescencia, hay algunos problemas psicológicos que deben ser tratados, algunos otros no son tan graves y pasan conforme avanza el periodo de adolescencia y llega a la adultez, sin embargo, los que no son transitorios pueden llevar al sujeto a tener trastornos serios, de no ser tratados oportunamente. Por ejemplo; la ansiedad que actúa como defensa ante situaciones que amenazan al individuo.

Las reacciones de ansiedad; pueden ocurrir en cualquier circunstancia y no se limitan a objetivos o casos específicos, como lo podrían ser las fobias o temores normales, así pues, en el sujeto se ven alterados su sueño, atención y concentración (Grinder, 1984).

Entre otras reacciones de ansiedad están las fobias, las que son temores intensos que el individuo reconoce conscientemente como irreales (Conger, 1980). Este temor se desplaza a algún objeto o situación más aceptable, por lo general a una que simbolice el temor original.

La fobia a la escuela, puede ser común en los adolescentes promedios quienes se rehúsan a ir a la escuela, pero hay otros que el temor es más grande y es provocado por el miedo a someterse a un mal trato del profesor, hay otros adolescentes con un temor más profundo, y están en esa situación por un miedo social mayor, como lo sería el enfrentar a sus compañeros, o a iniciar relaciones heterosexuales (Conger, 1980).

2.2.1 EL PAPEL DEL EDUCADOR

Los profesores tienen una gran influencia en el aula, porque influyen tanto en el comportamiento del sujeto como sobre su rendimiento, ya sea de forma positiva o negativa (Nuñez, 1994).

El educador constituye a menudo el relevo complementario de los padres. Éste debe permitir al adolescente una iniciativa suficiente, sin otorgarle demasiadas responsabilidades en nombre propio. La referencia sigue siendo necesaria; guía, asegura y exige en caso necesario (Mateo, 1991).

Para juzgar el rendimiento del alumno, el maestro puede tener tres puntos de referencia:

- a) Aspectos de cantidad o calidad de la tarea en sí.
- b) El rendimiento anterior del sujeto en tareas similares.
- c) La ejecución del grupo al cual pertenece.

Así, la posición del maestro ejerce una influencia en las expectativas de éxito o fracaso en cada tarea que el alumno realiza.

La forma en la que el maestro juzga el rendimiento también influye indirectamente en la motivación del alumno mediante la forma y las situaciones en que elogia y critica y la manera en que organiza el material de clase. Según Wagner (1977), los maestros orientados individualmente elogian los esfuerzos de los alumnos hacia la consecución de un resultado, mientras que los orientados socialmente solo reaccionan ante el resultado correcto o falso; los primeros tienen más en cuenta las diferencias individuales en la organización de sus temas y dosifican el nivel de dificultad de sus preguntas (Mateo 1991).

Los adolescentes tienen necesidad de tener profesores, y ninguna otra forma de enseñanza podrá jamás reemplazarlos completamente (Pepin, 1975).

2.2.2 LOS ADOLESCENTES EN EL ESCENARIO ESCOLAR.

Los adolescentes no tienen como protagonistas solo a los profesores, dispensadores del saber y guardianes del orden, sino también ellos mismos como alumnos en el escenario escolar. Su manifestación más notable es la manera en como estos dosifican tanto su dedicación a la actividad escolar como en su relación con los profesores, relación que constituye la vida cotidiana en el aula. Se ha hecho hincapié en que al llegar la adolescencia, la mente de los chicos y de las chicas experimenta un salto cualitativo que le abre el pensamiento reflexivo, a descubrir alternativas a lo que se le da por sentado, a plantearse interrogantes nuevas. La crítica de disconformidad, las idealizaciones o búsqueda de otras realidades, las aspiraciones que tienen como telón de fondo del mundo adulto les llevan adoptar diversas posiciones escolares y sociales (Perinat, 2003).

2.2.3 PROBLEMAS ESCOLARES

La deserción y el bajo rendimiento académico son los riesgos más frecuentes durante la crisis de la adolescencia. Hay que diferenciarlos de los trastornos de aprendizaje, cuyo fondo es diferente; estos últimos pueden ser causados por baja capacidad intelectual, secuelas de problemas en la lectura y escritura, o bien, por trastornos afectivos graves en la infancia. En cambio, en el torbellino de la adolescencia, el problema es que el individuo está pasando por una crisis de valores cuya duración aproximada es de seis meses a dos años. Sin embargo en aquellos jóvenes en los que les ha "pegado" muy duro, no es raro que pierdan la motivación al estudio. Además la transición de la secundaria al bachillerato complica la continuidad de los estudios e incrementa la desorientación vocacional. El problema es que la apatía y el bajo ánimo que acompañan con frecuencia a esta crisis, no ayudan al desempeño escolar. Muchas veces cuando el adolescente reacciona ya ha reprobado un buen número de materias y es prácticamente imposible pasar de año.

Ahora bien el rendimiento escolar del individuo depende también del sistema de estudio, el tipo de enseñanza, el nivel académico y la integración del adolescente a la escuela.

Hay que tomar en cuenta que la secundaria, implica mayor responsabilidad individual. Pero además muchas materias no representan gran interés para el adolescente quienes las toman como una imposición aburrida (Mateo, 1991).

Hurlock (1987) dice 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.

A pesar de que en el sistema educativo se han intentado hacer programas para solucionar algunas de estas dificultades que se presentan durante la adolescencia ninguna de ellas llegan a solventar aquellos que se presentan de forma individual.

2.2.4 DESERCIÓN ESCOLAR.

Cuando un adolescente deja la escuela, su situación se vuelve como la de un pez fuera del agua.

De algún modo, y a pesar de las dificultades, la escuela es un medio de contención que permite a los adolescentes reunirse de manera organizada, bajo la tutela y supervisión de autoridades con experiencia. En cambio, dejados a su suerte, los chicos y las chicas sin escuela pronto encuentran un medio en el cual integrarse. Este no es siempre el idóneo, y a menos que trabajen, la mayoría de los adolescentes que han desertado se integran a bandas y a grupos de dudosa calidad moral y con muchos conflictos. O bien, se quedarán en casa vagando y desconectados de toda posibilidad de socializar, la cual es indispensable para el desarrollo de la conciencia humana (Macías- Valadez , 2000).

Existen otras causas por las que los adolescentes podrían dejar la escuela, entre las que están:

1) Millar (1964) distinguió cuatro tipos de expulsados de la clase económica inferior con respecto a la dinámica de su adaptación a la escuela: "el inadaptado escolar"

que se le hacen cuesta arriba las tareas escolares porque su CI es bajo o tiene alguna perturbación emotiva; 2) “ el que rechaza la escuela” el cual abandona la escuela por encontrarla negativa, quisquillosa e inútil; 3) el “perplejo” que desea concluir su formación, pero no cumple con los requisitos, y 4) el “ apático” a quien no le interesa la escuela , quizá porque el estilo de vida que espera para el mañana no requiere mucha formación y aunque pueda tener aspiraciones elevadas, no cree que la escuela lo lleve a alguna meta por él deseada (Grinder,1984).

De ahí que los padres estén muy alerta y cuando el hijo o la hija dejen la escuela, encuentren rápidamente otra, o bien, una alternativa para ocupar el tiempo de ocio. En cambio, si se deja a su suerte lo más probable es que el adolescente sufra alguna de las complicaciones antes mencionadas, se aficione al consumo de sustancias tóxicas, o se dedique a transgredir las normas de convivencia social (Macías- Valadez , 2000).

Cervantes (1956) demostró que las relaciones familiares de los desertores se distinguían notablemente de las relaciones familiares de los que terminaban la escuela. El joven que abandonaba la escuela, con mucha mayor frecuencia provenía de un hogar en el que había muy poca comprensión y aceptación, y en el que raras veces recibía estímulo familiar para sus planes educativos y de empleo. Había una notable comunicación más escasa dentro del hogar y apenas si se empleaba alguna parte del tiempo libre en actividades recreativas comunitarias. Finalmente, el desertor confesaba ser sensiblemente menos feliz dentro del hogar.

Aquellos sujetos quienes su desarrollo les han causado estrés tienden a llevar una adolescencia también estresante y pueden llevarlo a dejar la escuela secundaria.

Orskansky en 1967, menciona que los estudiantes de la clase baja están más expuestos a abandonar la escuela al igual que los estudiantes que carecen de las aptitudes sociales necesarias para establecer y conservar amistades dentro del contexto escolar. Los estudiantes que se sienten en su lugar, aunque no sea más que en una sola área, tienen mayor probabilidad de permanecer en la escuela que aquellos que se consideran a sí mismos fuera de lugar, social y académicamente.

Algunas estadísticas nos mencionan que entre el 15 y 30 por ciento de los adolescentes que abandonan la enseñanza media, consumen droga y tienen problemas menores con la ley. Esto también podría considerarse como un problema que debería ser causa de estudio puesto que no solo existe un problema dentro de la escuela sino después de esta.

En diferentes publicaciones nacionales y extranjeras se ha mencionado los graves problemas de reprobación y deserción escolar como consecuencia de un pobre rendimiento académico (Abud, 1994).

2.2.5 EL FRACASO ESCOLAR

El fracaso puede deberse a:

1) Lentitud de maduración, que no permite la comprensión de nociones impartidas en un cierto nivel escolar y genera, por lo mismo, lagunas de preparación que persisten incluso después, cuando ya se ha alcanzado el nivel necesario de

maduración. Esto hay que tenerlo presente de modo particular a los 11 y 12 años de edad, puesto que aquí es cuando desarrollan las estructuras del razonamiento lógico formal, indispensables para el estudio de materias como las matemáticas y el idioma.

2) El ritmo de madurez de las muchachas es más rápido que el de los muchachos; por lo cual es fácil encontrar desniveles, especialmente en los primeros cursos de enseñanza secundaria, dentro de la misma clase.

3) La orientación de la inteligencia hacia lo concreto más que hacia lo abstracto puede obstaculizar el aprendizaje, especialmente si la enseñanza se imparte de modo informal, con definiciones, clasificaciones teóricas y método deductivo.

4) Muchos factores ambientales, ignorados con frecuencia por la escuela, pueden ser la causa del escaso rendimiento: entre otras se encuentran, las dificultades económicas que no sólo actúan como limitación de las posibilidades de lectura, espectáculos, viajes y otras actividades culturales, sino que también se dejan sentir como causas de perturbaciones afectivas, ya que por las tensiones dentro de la familia, ya por dificultades para relacionarse con los compañeros y con la autoridad en general.

Otra desventaja para los muchachos de las clases más pobres la constituye la falta de hábito para la discusión, especialmente sobre problemas culturales, que no solo los mantiene en un nivel lingüístico más bajo, sino que también obstaculiza la formación de modos de comportamiento social adecuados a la vida escolar (Dentici, 1975).

Finalmente se ha demostrado que las clases más modestas tienen a menudo una escasa motivación para el estudio, que se concibe de un modo puramente instrumental, como consecución de un diploma y no como un medio de elevación cultural. Esto lleva naturalmente a desvalorizar todas las materias que no tienen una evidente utilidad práctica o de aplicación.

5) otras causas de fracaso escolar son los conflictos entre cónyuges, entre padres e hijos y entre hermanos, una educación familiar demasiado severa o demasiado indulgente, y en general cualquier elemento ansiogeno determinado por una situación de fuerte tensión afectiva. Estas causas de estrés operan de forma tan fuerte y tan precoz, que aparecen incluso a nivel del primer año de escuela, y como primer contacto con la escuela tienen una importancia determinante para la estructuración de las actitudes frente al estudio y la sociedad en general, así como para la formación de los instrumentos necesarios de cara a las sucesivas adquisiciones culturales, en las fases más avanzadas de la escolaridad, por ejemplo, durante la enseñanza secundaria, resulta muy difícil separar las causas intelectuales de las afectivas y culturales que originan el fracaso, sin la ayuda de la investigación psicológica y psicométrica (Dentici, 1975).

2.3 EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Uno de los factores que conduce a un elevado rendimiento en relación con la habilidad es el influjo de la cultura de compañeros. Cuando las gratificaciones o premios sociales se hacen depender de otras cosas, los estudiantes de capacidad

intelectual suelen descuidar el rendimiento académico y dedicarse a los deportes o a cualquier campo no académico. En ese caso, los que obtienen las calificaciones más altas no suelen ser los de mayor capacidad intelectual. Más aún pueden ser unos cuantos mediocres, llamados vulgarmente "macheteros" o "gusanos de libros".

En los sistemas escolares, los padres y educadores deben considerar a la secundaria como una etapa de transición en todos los sentidos. Ello implica más el aspecto formativo que el informativo, es decir, aunque el aprendizaje de nuevos conocimientos sea importante lo es más que el adolescente adquiera responsabilidades y fortaleza de carácter que le permita enfrentar las adversidades, como por ejemplo las materias reprobadas. De algún modo la secundaria es una representación en escala reducida de la realidad comunitaria. Hay autoridades, reglamentos y responsabilidades que el individuo tiene que cumplir para ser aceptado y para avanzar en los grados, como después avanzará en la escala social. De ahí que conviene proponer al adolescente que la secundaria es como una carrera de obstáculos, cuyo fin es saltarlos para poder competir.

No importa el obstáculo en sí mismo- cada materia es un obstáculo- , sino que lo esencial es darle la vuelta, brincarlo o pasarlo. Además muchos adolescentes no entienden el objetivo de estudiar materias que se les hacen tediosas y les parecen un lastre, por lo que se niegan sistemáticamente. En cambio, cuando comprenden la importancia de pasar las materias aunque no les gusten, y que de ello depende su permanencia en la escuela, entonces pueden adquirir la responsabilidad necesaria.

El adolescente debería pensar que el estudiar cosas que le parecen intrascendentes es una opción para permanecer en la escuela. Y de esta forma adquirirá conciencia de que la escuela no es sólo una obligación de pasar las materias, sino el lugar de las relaciones con los pares y que les ofrece un cierto estatus en la sociedad.

2.4 LA EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

El rendimiento escolar puede evaluarse con seguridad y de un modo objetivo, si se empieza a confundir el aprovechamiento con el desarrollo de la personalidad, la "madurez" y otros conceptos que, en el plano de la práctica escolar, son necesariamente nebulosos, todos los profesores tenderán a interpretarlos a su modo y a dar un peso distinto a cada aspecto, es decir, a juzgar con criterios subjetivos (Dentici, 1975).

2.5 LA ANSIEDAD COMO FACTOR INFLUYENTE EN EL BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO

Se ha considerado que hablar ante una audiencia es una de las situaciones que provocan más ansiedad en los estudiantes y dicha situación actúa por consiguiente, en detrimento de su desempeño escolar. La disminución del desempeño escolar ocasiona la presencia de consecuencias negativas tales como las bajas calificaciones, decrementos en la autoestima, etc. (Giffin y Bradley, 1969). Por otra parte, la inseguridad para enfrentar un público social lleva a una persona a la segregación y a la posibilidad de limitar su vida productiva.

Spielberger (1972) señala que la ansiedad presentada en una situación evaluativa da por resultado:

- a) Tendencias a errar la tarea y
- b) Respuestas de inquietud que disminuyen la ejecución efectiva. Otros autores han notado la presencia de ansiedad y de hábitos de estudio deficientes, frecuentemente forman parte de la constelación de los factores asociados con el bajo rendimiento escolar (Mitchell y Piatkowska, 1974).

Lo anterior es confirmado por Vendar y Weinberg (1970), quienes mencionan que el bajo rendimiento escolar está en función de problemas emocionales y de deficiencias graves en hábitos de estudio. A pesar de esto, se reporta que no se han diseñado programas de consejo ni de habilidades de estudio que manejen ambos aspectos del bajo rendimiento (Robyak, 1977).

Por su parte, Mitchell et al (1975) afirman que los principales determinantes de un bajo rendimiento escolar son los siguientes:

1. Factores que provocan tensiones en el ambiente de estudio. Este punto trata sobre la localización y los arreglos físicos de las condiciones de estudio, tales como, iluminación, ventilación y ruido.
2. Falta de compromiso con el curso. Este relacionado con la motivación y el interés por las materias que componen el curriculum del curso.
3. Objetivos académicos y vocacionales no definidos. Este se refiere al planteamiento y análisis de metas tanto escolares como profesionales.
4. Ausencia de análisis de la conducta de estudio. Se refiere al análisis del tiempo que se pasa en el estudio individual, asistencia a clases y establecimiento de prioridades para llevar a cabo las demandas académicas.
5. Presentación de ansiedad en los exámenes. Está relacionado únicamente con las evaluaciones escritas.
6. Presentación de ansiedad académica. Asociada con la ejecución en seminarios, dirección de grupos pequeños, exposiciones de temas en clase, etc.
7. Deficiencias en hábitos y habilidades de estudio. Se refiere únicamente a la frecuencia del empleo de estos (Aduna y Bolaños, 1996).

2.6 LOS ALUMNOS DE RENDIMIENTO EXCELENTE Y LOS DE BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO.

A los alumnos con un bajo rendimiento o con bajas calificaciones también se les llama alumnos perezosos, distraídos, sin motivación, poco cooperativos, soñadores, negativos, etc.

Se dice que el 80 por ciento de los sujetos con problemas de educación está conformado por varones. Cuando se registra una deficiencia en el alumno los padres son quienes indican que existe una diferencia en el aprovechamiento escolar cuando las calificaciones obtenidas son bajas (Brickling, 1988).

Al parecer los niños de bajo rendimiento, tienen algunas similitudes con los de alto rendimiento, puesto que tanto el niño de rendimiento insuficiente como el de rendimiento normal están muy preocupados por el éxito, aunque en formas

diferentes. Tanto en uno como en otro está presente la preocupación de los padres. Ambos se preocupan mucho por la aprobación o la ausencia de ésta. Por lo que los padres de ambos tipos de escolares están intensamente preocupados por él.

De forma similar, tanto el escolar de rendimiento normal como el de bajo rendimiento tienen padres que conceden importancia al triunfo. Como consecuencia, los de ambos grupos han unido íntimamente el sentido del propio valor y la capacidad de triunfar (Brickling, 1988).

Parece haber una diferencia crucial en la capacidad del niño para lograr una identificación relativamente libre de conflictos. El del buen rendimiento ha podido obtener una identificación sin conflictos con padres orientados hacia el éxito. El de bajo rendimiento teme que una identificación positiva equivalga a la aniquilación de su propia personalidad, por lo que se identifica con los rasgos negativos de sus padres o formula una "mezcla de compromiso" merced a la que, al mismo tiempo, se rebela y se castiga por su rebelión, o sea su bajo rendimiento. Para el sujeto de este tipo, la identificación con los padres parece implicar más conflictos y temores que para el escolar de alto rendimiento.

También el de bajo rendimiento se siente más impelido y forzado al rendimiento normal, trabaja bajo menos presión. El de alto rendimiento, teme al fracaso mucho más que el de bajo, quien, por las mismas razones reacciona en forma menos negativa hacia el sarcasmo.

Algunas características de estos alumnos son:

1. Aparentemente, el escolar de bajo rendimiento siente una necesidad mayor de unicidad individual que el de rendimiento normal lo cual, tal vez, se halle relacionado con el "reto de la identificación" o sea con la necesidad desesperada de probar que es "diferente" o, hablando en términos analíticos, no está castrado o no se desvanecerá en una regresión severa.

2. Tanto el rendimiento normal como el de bajo rendimiento tienen un superego ("conciencia") muy estricto.

a) Hay una diferencia significativa que parece depender de la intensidad de la cólera sádica de la conciencia. El de bajo rendimiento tiene una conciencia más sádica e implacable.

b) Descriptivamente, se podría decir que el sujeto de alto rendimiento tiene un superego más resistente, en tanto que el de bajo rendimiento es más sádico.

c) Tanto el escolar de rendimiento normal como el de bajo rendimiento están interesados por agradar a sus padres. Una vez más, la identificación representa una amenaza menor para el buen rendimiento por lo que puede "proponerse agradar" con mucho menos ambivalencia. El de bajo rendimiento trata de rechazar su fuerte necesidad de agradar a sus padres, pero solo puede llegar a una solución a medias o de compromiso con el bajo rendimiento "bonachón".

3. Ambos tipos de niños sobreestiman defensivamente la inteligencia.

a) Los escolares de buen rendimiento confían en su inteligencia en mayor grado. En este caso, se concede menos ambivalencia a un “acto inteligente”.

b) La necesidad de castigo es excesiva en los grupos de los niños de bajo rendimiento.

4. Los miembros de ambos grupos tienen con frecuencia relaciones demasiado estrechas con sus padres.

a) El grado de rechazo inconsciente es mayor entre los padres de escolares de bajo rendimiento.

b) Los padres del escolar de buen rendimiento están más seguros de su identidad como adultos. De su inteligencia y de su habilidad para tolerar la competencia del hijo.

c) Cuando la relación entre padre e hijo es casi simbiótica, el peligro es menor para el escolar de buen rendimiento, pues es más abierta y va acompañada del reconocimiento consciente de la intromisión paterna. Hay menos hostilidad también en la proximidad de los padres del escolar de buen rendimiento y su hijo.

d) Con frecuencia, los miembros de ambos grupos sienten que no se les quiere, lo cual resulta más intenso en el caso de los niños de bajo rendimiento.

e) En ambos grupos existe un gran deseo de independencia, pero el de buen rendimiento no tiene tanta necesidad ya que la amenaza de la identificación es menor. Manifiesta su necesidad de independencia en las áreas intelectuales sancionadas por la sociedad. La identificación con los ideales aprobados por los padres es más difícil para el de bajo rendimiento, por lo que su deseo de ser independiente puede llegar a alcanzar tremendas dimensiones. Esto, con frecuencia conduce al repudio total de la escuela y de los valores de la educación.

f) Algunos niños de rendimiento normal (no todos), y casi ninguno de bajo rendimiento pueden desentrañar la relación entre el rendimiento y los objetos humanos importantes que engendraron la motivación. Estos escolares llegan a una orientación de conformidad y se interesan más en sus materias que en los resultados o consecuencias psicológicas de su aprovechamiento. Aquí hay algo implicado más que la mera internalización libre de conflictos de los valores paternos; este tipo de desvinculación es muy poco frecuente. Tales individuos desarrollan una auténtica fascinación por campos de interés; pero esa fascinación se halla en rigor ampliamente desvinculada de los ideales conscientes y/o inconscientes de sus padres. Semejantes “transiciones” son relativamente escasas, y las contribuciones más importantes al conocimiento se derivan de los miembros de este grupo. Esta desvinculación es especialmente importante si hubo un conflicto en gran parte, responsable de la elección vocacional (Bricklin, 1988).

2.7 ÉXITO Y FRACASO EN LA PERSONALIDAD DEL ADOLESCENTE

Desde el principio de la vida escolar y con base en el análisis del desarrollo de la motivación y del motivo del rendimiento, los niños tienden inicialmente más a buscar el éxito que a evitar el fracaso, pero al final del primer año escolar, aproximadamente, es posible observar en algunos niños una tendencia preponderante a evitar el fracaso (Trudewind y Husarek, 1979; citado en Mateo, 1991).

Por lo tanto es posible suponer que la escuela ha contribuido de una u otra forma al surgimiento de reforzamiento del miedo al fracaso. Una de estas formas, con las cuales se puede crear la tendencia a evitar el fracaso, consiste en enfrentar al niño con experiencias repetidas de fracaso. Evidentemente, el niño ha experimentado el fracaso antes de entrar a la escuela, pero en esta puede ser más frecuente y, por lo tanto, conducir a evitar las situaciones que puedan producirlo. Antes de ingresar a la escuela, el niño participa primordialmente en tareas que exigen algún tipo de destreza o de fuerza física, y sus criterios de éxito o fracaso están dados por la consecución o no del resultado deseado; este resultado puede ser el brincar desde cierta altura, etc. El niño pequeño puede realizar muchas actividades en las cuales consigue el resultado deseado y así las experimenta como exitosas (Mateo, 1991).

Otra de las variables estudiadas de personalidad en relación con el éxito o fracaso académico es la extraversión. Según Nylon (1972) quien ha realizado un recuento de las investigaciones a este respecto, parece ser que en principio los extrvertidos tienden a ser más sociables, impulsivos, agresivos, poco formales, y por tanto, más propensos al bajo rendimiento escolar; mientras que los introvertidos suelen ser más retraídos, estudiosos, organizados, controlados, y por tanto, más propensos al éxito académico. Esta relación con todo parece cambiar según el nivel educativo (la extroversión favorecería el rendimiento a niveles inferiores y le perturbaría a niveles superiores) y según el sexo. Es posible también, indica Gimeno (1976) que la extroversión pueda favorecer a los alumnos poco dotados, mientras que la introversión lo haga con los más dotados (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999).

Otra más de las variables de personalidad estudiadas en relación con el éxito o fracaso escolar es la popularidad social en clase. Según Gimeno (1976) el status sociométrico está positiva y significativamente correlacionado con el status de rendimiento, alcanzando esta correlación un valor aproximado de .73. El hecho de que se dé esta correlación entre ambos status, no implica una explicación del rendimiento a partir del nivel de popularidad social de cada alumno. Podría ser una simple coincidencia debido a que el grado de rendimiento alcanzado por cada alumno es algo cotizado y apreciado por los compañeros. Esta falta de correlación entre ambos status explica tal vez el hecho de que las correlaciones no sean siempre perfectas: existen alumnos con un alto nivel de rendimiento y su consiguiente aprecio por el profesor puede ser motivo de aislamiento por parte de los compañeros (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999).

Pero también cabe preguntarse por la posibilidad de que el disfrutar de una buena aceptación social por parte de los compañeros facilite un mejor ajuste personal y permita una mayor expansión a las facultades intelectuales. Y por el

contrario, al no verse aceptado pueda ser un factor inhibitor de sus posibilidades académicas (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999).

La edad, también altera las cualidades de relación, así como el sexo y el tipo de material utilizado en clase. Igualmente influyen las características del contexto: interacciones con el tipo de enseñanza, características del profesor, condiciones físicas y sociales del colegio, etc. como ya se mencionó.

Entonces, el éxito escolar es un punto sobresaliente en el adolescente, puesto que el sujeto pasa gran parte de su etapa relacionándose socialmente con sus compañeros y profesores algunos adolescentes sostienen cierta competencia académica, física y social, convirtiendo el éxito escolar en un punto a destacar en la vida de algunos de ellos.

El éxito escolar es necesario desde un punto de vista psicológico sobre todo, porque el joven tiene la necesidad de sentirse crecer, y el éxito escolar es uno de los elementos fundamentales, no el único afortunadamente, pero sí importante.

2.8 CONSECUENCIAS COGNITIVAS Y CONDUCTUALES DEL BAJO RENDIMIENTO

Debido a la percepción que tiene de su competencia y de las exigencias sociales, el sujeto optará, en las situaciones de logro, por la búsqueda de metas que le servirán de punto de referencia para interpretar y resolver los problemas con los que se encuentra. Así mismo el resultado tendrá distintas consecuencias motivacionales en función de si es interpretado por un sujeto que busca una meta de rendimiento o de aprendizaje. En relación a esto, Dweck y Leggett (1988) han estudiado las distintas respuestas cognitivas, afectivas y conductuales ante los resultados de éxito o fracaso, en los sujetos que persiguen metas de aprendizaje y en los que persiguen metas de rendimiento, señalando que si bien la respuesta ante el éxito es igual para ambos grupos, la reacción ante el fracaso es muy distinta. Así, los sujetos con metas de rendimiento, que buscan ante todo demostrar su capacidad o evitar juicios negativos ante la misma, interpretan las situaciones de logro como un examen a su competencia, mientras que los sujetos con metas de aprendizaje, consideran dicha situación como un medio para lograr el objetivo que persiguen. En el primer caso, el fracaso es interpretado como una falta de competencia, lo que provoca sentimientos de incapacidad y afectos negativos en relación a las tareas (por ejemplo; aversión, ansiedad), empezando a ser estas consideradas como una amenaza. Todo ello se traducirá en una falta de implicación en los distintos aprendizajes y un descenso tanto en la persistencia como en el uso de estrategias adaptativas (cognitivas, metacognitivas y de apoyo), que permitan solucionar las dificultades. Por el contrario, ante ese resultado, la reacción del sujeto que persigue metas de aprendizaje es bien distinta, de manera que más que centrarse en realizar atribuciones a su fracaso, lo que hace es buscar estrategias de autorregulación que le permitan solucionar las dificultades, dedicando un mayor esfuerzo y atención a las tareas. Como resultado, el sujeto se sentirá estimulado por los aprendizajes escolares, ya que constituyen un medio para lograr adquirir nuevas habilidades y desarrollar su competencia (Dweck y Leggett, 1988; Bandura y Dweck, 1985; Ames, 1984; citado en Nuñez, 1994).

Numerosas investigaciones recientes se han centrado en el estudio de cómo los distintos componentes motivacionales (percepciones de competencia o

autoeficacia, metas de aprendizaje de rendimiento, la orientación intrínseca/extrínseca, el valor de la tarea, etc.) inciden en el rendimiento académico y en el uso, por parte del sujeto, de estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan autorregular el aprendizaje, lo que lo lleva a un incremento en la percepción de competencia o autoeficacia del sujeto (Covington, 1985; Zimmerman, 1990). Así, Pintrich y DeGroot (1990) encuentran que los sujetos que tienen altas creencias de autoeficacia consideran las tareas escolares como muy valiosas y, más que obtener buenas calificaciones, buscan aprender (meta de aprendizaje), por lo que se implican activamente en la realización de las tareas, recurriendo al uso de estrategias cognitivas y metacognitivas (fundamentalmente, autorregulación y esfuerzo). Además, refiriéndose a la relación entre motivación/cognición/rendimiento, señalan que los estudiantes que tienen altas creencias de autoeficacia y buscan metas de aprendizaje, que consideran los estudios como algo valioso e interesante y utilizan estrategias de autorregulación (atención, esfuerzo, persistencia), obtienen mejores rendimientos (Nuñez, 1994).

Por otra parte los resultados de una investigación realizada por Zimmerman y Martínez Pons (1990), en la que se trata de estudiar la relación entre las percepciones de autoeficacia y el uso de estrategias de aprendizaje (como la evaluación, la planificación y establecimiento de metas, la autodirección, etc.), también indican que dichas percepciones inciden directamente sobre el uso de estrategias, las cuales están asociadas a un rendimiento superior.

Recientes investigaciones han confirmado la relación que existe entre la intención que tiene el sujeto a la hora de enfrentarse a las tareas escolares y las estrategias de aprendizaje que pone en marcha (Selmes, 1986, 1987; Biggs, 1989, 1990, 1991) estos autores señalan la existencia de otros dos tipos distintos de enfoques, uno superficial y otro profundo, a la hora de abordar las tareas. El primero sería aquel en el que la intención del sujeto, la meta que persigue, consiste bien en demostrar su competencia a los demás, bien en evitar el fracaso, lograr buenas calificaciones, etc.

Y otro aspecto sería el poner en marcha una serie de estrategias, como la escasa implicación en las tareas, centrándose en aspectos concretos y aislados, sin establecer relaciones ni aplicar los conocimientos previos que posee, memorizar, etc., con las que cree que podrá conseguir la meta que persigue, llevando esto a un aprendizaje mecánico, no significativo. Frente a ello, el enfoque profundo implica la intención por parte del sujeto de aprender, como forma de enriquecimiento personal, de ahí que el abordar las tareas utilice estrategias que le permitan relacionar los conocimientos nuevos con los ya poseídos, extraer el significado del texto mediante la selección, análisis, organización de la información, etc., dando todo ello como resultado un aprendizaje significativo y, por lo tanto, un mejor rendimiento (Nuñez, 1994).

2.9 CONTEXTO FAMILIAR

En la edad escolar, la familia también ejerce una gran influencia sobre la conducta de aprendizaje del sujeto y sobre su rendimiento. La conducta y actitud de los padres, sus creencias y expectativas acerca de la capacidad y logros del sujeto, favorecen el desarrollo de un autoconcepto académico positivo o negativo, así como un tipo de motivación (intrínseca o extrínseca) hacia las tareas escolares, factores que determinan, en parte, los resultados académicos que éste obtenga.

Algunos de los padres parecen estar más preocupados por los esfuerzos del niño que por otro resultado en sí, por lo que, elogian dichos esfuerzos de manera que, aún desde el punto de vista de la valoración ajena no se le hace experimentar fracaso al niño. Se podría decir que este tiene oportunidades de participar en juegos y competencias en los que puede fracasar en la consecución del criterio: el que brinque más lejos, el que salte más alto (Mateo, 1991).

Con el ingreso a la escuela, los niños experimentan una serie de modificaciones sustanciales. Por un lado, las situaciones que implican rendimiento se multiplican; prácticamente durante todo el tiempo que un niño permanece en la escuela, tiene que afrontar tal tipo de situaciones. Además, la clase de resultados que exige es más sutil, así como el criterio para juzgarlos. Por último, este criterio es ajeno al niño mismo y en ningún caso establecido por él (Mateo, 1991).

Las situaciones de fracaso serían más frecuentes entre los niños menos inteligentes o menos maduros para el aprendizaje escolar, debido a que estos tienen más dificultades para cumplir con los requisitos de las tareas exigidas y su rendimiento es inferior al del promedio del grupo. En diferentes estudios se ha obtenido una correlación positiva y significativa entre inteligencia y motivo para aproximarse al éxito (Gjesme, 1972,1977; Trudewind, 1975; citado en Mateo, 1991) y negativa entre inteligencia y motivo de evitación del fracaso. Entonces, los niños inteligentes se acostumbran a esperar el éxito y los poco inteligentes a esperar el fracaso y a rehuir las situaciones que lo pueden producir. De lo mencionado anteriormente puede deducirse que las experiencias de éxito o fracaso dependen, en gran medida, de los criterios que utilice el maestro para juzgar el rendimiento de sus alumnos; de tal manera que si los alumnos satisfacen sus criterios experimentarán éxito, de lo contrario sufrirían la sensación de fracaso (Mateo,1991).

Esta importante variable ambiental que determina el rendimiento académico es la importancia que la familia atribuye al éxito académico. Morrow y Wilson en 1961, observaron que el muchacho de alto rendimiento en la mayoría de los casos proviene de un hogar en el que recibió una buena dosis de alabanza y aprobación, en donde había un sentido muy intenso de pertenecer a la familia, en donde se sentía comprendido por los padres y en donde se identificaba muy íntimamente con ellos. Por el contrario, el muchacho de logros mediocres en la mayoría de los casos provenía de una familia en la que los padres eran exageradamente restrictivos o en la que había una buena dosis de tensión o desacuerdo parental.

En posteriores investigaciones, los autores encontraron que los muchachos de alto rendimiento gozan de relaciones familiares en las que hay una mayor participación. Con el recreo familiar, una confianza recíproca y una mayor comunicación de ideas, y que los padres de los jóvenes de alto rendimiento suelen dar frecuentes muestras de que aprueban el buen éxito de sus hijos y que tienen confianza en ellos. Por su parte, los muchachos de alto rendimiento tienden a dar mayores muestras de una mayor aceptación de las normas de sus padres que los muchachos de bajo rendimiento. Finalmente, los padres de los muchachos de alto rendimiento suelen ser menos exigentes en sus restricciones y disciplinas.

También el papel que juega la familia en relación al desarrollo del sujeto es fundamental, no sólo porque a través de ella son cubiertas las necesidades básicas para la supervivencia, sino porque además en su seno se realizan los aprendizajes imprescindibles para poder desenvolverse en la sociedad. La familia constituye, pues, un contexto de socialización especialmente relevante para el

sujeto, ya que en él se establecen las pautas que caracterizarán su apertura y estilo de relación en otros entornos (Nuñez, 1994).

En este ámbito es donde el sujeto desarrolla las primeras percepciones acerca de sí mismo, basándose en la información que sobre él le transmiten los otros más significativos, que en este caso son los padres. Así pues se ha señalado como aquellos padres que ofrecen una educación caracterizada por el control y exigencias de madurez al sujeto, al mismo tiempo que por altas manifestaciones de comunicación, aceptación y respeto hacia el mismo, favorecen en éste el desarrollo de una imagen positiva, así como sentimientos de autoconfianza y autoeficacia, que repercutirán de forma positiva sobre sus futuras relaciones con los demás y sobre su ajuste y conducta social (Bowlby, 1973; Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline y Russell, 1994; citado en Nuñez, 1994).

De esta forma, aquellos padres que tienen creencias, conductas, actitudes positivas (por ejemplo: estimular la curiosidad, la persistencia, independencia, etc., en relación a las tareas) y altas expectativas en cuanto al rendimiento del sujeto, están promoviendo el desarrollo de sentimientos positivos de autoconfianza y autocompetencia, que favorecerán la motivación intrínseca hacia los aprendizajes escolares, repercutiendo esto de forma positiva sobre el rendimiento (Nuñez, 1994).

2.10 ANTECEDENTES CON RESPECTO AL ESTRÉS Y LOS ADOLESCENTES.

En 1950 Mandlern y Saranson dieron a conocer una serie de estudios en los cuales descubrieron que los estudiantes universitarios con un "alto nivel de ansiedad en los exámenes" tenían más bajo rendimiento en los exámenes de inteligencia, comparados con aquellos con un "bajo nivel de ansiedad en los exámenes". Estos autores atribuyeron el bajo aprovechamiento académico, de los estudiantes altamente ansiosos, al surgimiento de "sensaciones de incapacidad, impotencia, reacciones somáticas elevadas, anticipación de castigo o pérdida de su condición y estima, así como a los intentos implícitos de abandonar el examen". También los estudiantes con un alto nivel de ansiedad tendían a culparse a sí mismos por su bajo aprovechamiento, mientras que los de bajo nivel no lo hacían. Aparentemente lo primeros respondían a la tensión de los exámenes con intensas reacciones emocionales y pensamientos negativos egocéntricos, lo cual les impedía un buen desarrollo, mientras que los segundos reaccionaban con una motivación y concentración cada vez mayores.

Mouly (1978) plantea que cuando el estrés se presenta en estudiantes resulta un deterioro de su actuación, especialmente en las áreas más finas de la creatividad, la resolución de problemas y relaciones humanas, asimismo este autor propone que el estrés interfiere en los procesos de deliberación y elección, pudiendo llegar a alcanzar un estado de pánico que afecte seriamente su actuación.

En un estudio realizado por Kohn (1986) se trataron de identificar los aspectos académicos más estresantes, encontrándose los aspectos que los estudiantes perciben como mayormente estresantes, estas eran la obtención de las calificaciones finales aprobatorias y la presentación de exámenes (Cabrera, 1989). En otras palabras algunas personas muy ansiosas son más propensas que las poco ansiosas a ver los exámenes como situaciones peligrosas o amenazantes, y a preocuparse y a llenarse de ansiedad ante dichas situaciones. La ansiedad a los exámenes debe considerarse como una forma específica de ansiedad peculiar (Spielberger, 1980).

Algunos estudios realizados para saber acerca de la influencia de la ansiedad sobre el estrés escolar (Sarason y otros, 1961; Stevenson y Odom, 1965; Hasen y Demel, 1969; Spielberger, 1962), señalan una correlación positiva entre ansiedad y bajo rendimiento, por lo que cabe inferir que esta ansiedad actúa como factor perturbador de dicho rendimiento (McCandles y Castañeda, 1956; citado en Beltrán, 1995).

La ansiedad sirve para activar al individuo y consiguientemente para mejorar la ejecución, pero si el nivel de ansiedad aumenta más allá de este punto, la ejecución se ve seriamente dificultada. Tampoco parece ser la correlación entre ansiedad y bajo rendimiento ni general ni constante.

La ansiedad puede interferir la ejecución de los individuos en tareas complejas, mientras que en tareas menos complejas y más familiares puede facilitarlas.

Las correlaciones negativas entre ansiedad y rendimiento académico tienden a ser más altas según Saranson (1960) a medida que el grado escolar avanza (Beltrán, 1995). Tryon (1980) encontró una significancia negativa entre la ansiedad y el promedio escolar, y entre los test de ansiedad y varios test de aptitudes y logros.

Por su parte Brown y Rosenbaum (1984) mencionan que el estrés depende de varias cuestiones psicológicas y de respuestas que los individuos dan a la situación de examinación (Humphrey, 1988).

2.11 EL ADOLESCENTE Y LA ESCUELA

Cada año escolar pide un nuevo reajuste, tanto más fácil si el individuo presenta unas buenas aptitudes intelectuales y una fuerte motivación personal o familiar. La complejidad de los estudios aumenta a medida que el alumno va cumpliendo años: aumento del número de profesores y de supervisores, volumen de los conocimientos, importancia del establecimiento escolar con la consecuencia de un mayor anonimato, etc. La enseñanza no es solamente lo que cuenta en la escolaridad del adolescente; el marco material y el medio afectivo cuentan más que el aspecto estrictamente intelectual. La deficiencia de este medio ambiente afectivo es responsable de la inadaptación escolar (Pepin, 1975).

Algunas observaciones, mencionan que la ansiedad provoca una disminución del rendimiento intelectual, particularmente en los individuos inestables, ya constitucionalmente ansiosos. Y sometidos a una motivación excesiva del éxito (Pepin, 1975).

Además el sentimiento de fracaso se ve dolorosamente incrementado con la comparación de los resultados de sus camaradas más brillantes. (Pepin, 1975).

Las causas de fracaso se encuentran algunas veces fuera de la escuela; la vida sentimental aparta del estudio en particular a las muchachas que son las que encuentran más dificultad en conciliar diversos planos en la conciencia (Pepin, 1975).

Otros sentimientos que atormentan también el alma del adolescente es que está consciente de los sacrificios impuestos a los padres y los apuros de un humilde medio familiar (Pepin, 1975).

En una investigación hecha por Kaufman en 1984, menciona que en los niños tienen varias causas para sufrir estrés; entre estas se encuentran el mismo salón de clases, el ruido, la presión del profesor al corregir las conductas de los niños, la corrección de los compañeros de clase, la temperatura alta en el salón, el uso de peyorativos por los compañeros. Finalmente este autor sostiene la teoría de que las relaciones con los compañeros también afectan a los adolescentes (Humphrey, 1988).

ANSIEDAD Y AFRONTAMIENTO

3.1 DEFINICIÓN DE LOS TÉRMINOS ANSIEDAD Y ESTRÉS.

A través del tiempo los términos de ansiedad, angustia y estrés han sido utilizados indistintamente por algunos autores ya que sus síntomas y signos son muy parecidos. Otros autores hacen una marcada diferencia entre estos términos a causa del nivel de la durabilidad y de la magnitud de los síntomas que presenta el sujeto.

Para aclarar el uso de estos dos conceptos básicos en la presente investigación se hará una revisión de definiciones manejadas hasta el momento.

Entre algunas definiciones del término ansiedad se encuentran las siguientes:

Ansiedad: estado del que ansía; preocupación o impaciencia por algo que ha de ocurrir (Diccionario de Moliner, 1971; citado en Rojas, 1998).

La angustia según el diccionario de Alonso en 1968 dice que es: aflicción, congoja, mesticia, desconsuelo, tósigo, ahogo, agonía, agobio amargura, ansia consternación, tribulación, quebranto, tormento, cuita, sinsabor, pesadumbre, sufrimiento, melancolía, pasión de ánimo, añoranza, zozobra. (Diccionario de Alonso, 1968; citado en Rojas, 1998).

Una definición más de ansiedad es la siguiente; Ansiedad: ansia, congoja, fatiga, inquietud, anhelo, afán, sed, ardor, agonía. (Alonso, 1968; citado en Rojas, 1998).

La angustia es un término que se ha utilizado como sinónimo de ansiedad, este se entiende como un estado emocional complejo que surge inespecíficamente cuando el ser humano se ve amenazado en su integridad, sea esta física, psíquica o nuclear, en su propia esencia. La vivencia de la angustia produce dos reacciones distintas, que en definitiva resume esas dos actitudes generales de defenderse de un mundo amenazante y que se dan también en el mundo animal como el miedo y la huida.

La angustia es menos productiva, más inhibitoria, conduciendo a una reacción asténica, ya que sufre pasivamente y deja cierto grado de paralización vital (Rojas, 1978)

Pasando a otra anunciación la angustia forma parte de las emociones (de las básicas más negativa y adversa). Los dos activadores de la angustia son la separación (divorcio, pérdida de un ser querido) y el fracaso (suspender un examen, un rechazo amoroso). El fracaso provocado por circunstancias que están fuera de control del individuo también pueden causar angustia, como accidentes, guerra, enfermedad y la recesión económica (Izard, 1977). El dolor también activa la angustia, como el caso del exceso de temperatura o bien el ruido (Reeve, 1995).

A nivel neurológico, la angustia implica una tasa de descarga neuronal sostenida moderadamente alta. La activación neurológica de la angustia se distingue de la ansiedad en cuanto a la intensidad de la estimulación neurológica

sostenida. En comparación con el funcionamiento habitual, sin embargo, la densidad neurológica de la angustia es relativamente alta (Reeve, 1995).

La angustia tiene la capacidad de motivar a la persona a realizar cualquier conducta necesaria para aliviar las circunstancias que la han provocado. Dicho de otra manera, la angustia motiva a la persona a hacer algo en el ambiente para que este regrese al estado inicial antes de que se presentara la angustia.

Desafortunadamente en algunas ocasiones no es fácil regresar a las circunstancias anteriores a la angustia, por lo tanto esta persiste. Cuando la angustia persistente conduce a la aflicción y también puede llevar al individuo a un estado depresivo.

En un aspecto más positivo la angustia facilita la cohesión de los grupos sociales (Averill, 1968; citado en Cofer, 2000). Un ejemplo de esto sería que si un estudiante o un atleta no anticiparan la posibilidad de la angustia que provoca el fracaso entonces estarían menos motivados a prepararse.

3.2 REVISIÓN DE LOS TÉRMINOS DE ANSIEDAD Y ANGUSTIA

Se puede entonces, pensar que en comparación con la angustia, la ansiedad es más productiva. Menos inhibitoria, de una manera genérica lleva a una reacción estética, es decir que rechaza activamente la situación en un intento de salir de ella como algo cautivamente. Así mismo la ansiedad puede convertirse en un fenómeno disregulador cuando no está al servicio del organismo, por no cumplir su función de alarma psicobiológica adaptativa (Vallejo, 1990; citado en Aguilar, 1997).

El término de angustia igual que en el origen latino (*anxietas*), este término de ordinario connota una experiencia de diversos grados de incertidumbre, agitación y pavor. El uso latino incluía una sugerencia de estrangulación que a veces está implícita en la connotación actual. Se introdujo este término en la psicología cuando Freud (1894) descubrió la neurosis de ansiedad como síndrome diferente de la neurastenia; pero su adaptación no se hizo general sino hasta pasados cuarenta años.

May (1950) ha hecho notar que, aparte de las publicaciones de autores psicoanalistas, la ansiedad no entró a formar parte de los índices de las obras psicológicas escritas antes de 1930. En sus primeras formulaciones, Freud consideraba que la ansiedad era un producto de las tensiones somáticas sexuales reprimidas (*libido*). Creía que las imágenes libidinosas que aparecían como peligrosas eran reprimidas, y que la energía libidinosa se exportaba de la expresión normal y se transformaba en ansiedad. Más tarde, volvió a situar esta noción junto con una concepción de la ansiedad mucho más amplia, como señal de peligro; Freud distinguía entre ansiedad objetiva (*miedo*) y ansiedad neurótica.

3.3 REVISIÓN DE LOS TÉRMINOS DE MIEDO Y ANSIEDAD.

La ansiedad y el miedo entran en la motivación de dos maneras. En una de ellas, son consideradas como impulsoras o motivos cuyos efectos pueden contemplarse en una variedad de comportamientos. Consideradas de esta forma, son medidas la ansiedad y el miedo generalmente por medio de cuestionarios. En la otra aparecen en cuanto a que procuran la fuerza o energía que conduce a una conducta considerada a menudo como expresión de otro motivo. La conducta

afiliativa, más que expresión del motivo de afiliación, es en realidad un modo de afrontar el miedo o la ansiedad.

El miedo es otro término que por sus reacciones fisiológicas se confunde en algunas ocasiones con el de ansiedad, suele ser generalmente definido como una reacción a un peligro presente, real, al paso que la ansiedad surge con anticipación a un peligro o a una amenaza, bien sea real o irreal.

Un ejemplo de lo que llega a provocar miedo son las aplicaciones y solución de cuestionarios, pero las manipulaciones empleadas al estudiar el comportamiento afiliativo son consideradas quizá con toda propiedad como activadores del miedo.

Como ya se ha mencionado con anterioridad al hablar de ansiedad, se debe de mencionar de igual manera el término de miedo, puesto que están relacionados. La intensidad del miedo o ansiedad cambia de una persona a otra, así como aquella reacción provocada en el sujeto, ambos tienen una contigüidad en las reacciones observadas. Entonces, el miedo, es un temor específico, concreto, determinado y objetivo ante algo, que viene fuera de la persona y al acercarse provoca desasosiego, alarma. En cambio, la ansiedad es una vivencia de temor ante algo difuso, vago, inconcreto, indefinido y que no tiene una referencia explícita.

Debemos aprender a distinguir entre temores y ansiedades. Los temores son estados de aprensión centrados en peligros aislados y reconocibles, de modo que resulte posible evaluarlos sensatamente y enfrentarlos con criterio realista. Las ansiedades son estados difusos de tensión (provocados por una pérdida de la regulación mutua y un trastorno consiguiente en los controles libidinales y agresivos) que magnifican un peligro externo e incluso llevan a la ilusión de que existe, sin indicar caminos adecuados de defensa o dominio.

Freud le dio una importancia central a la ansiedad dentro de la psicopatología de que es lo que tiene un individuo y se traduce en una sintomatología determinada. En otras formulaciones freudianas, la ansiedad secundaria sirvió a conflictos como señal de peligro para poner en marcha los mecanismos de defensa, entendidas como formas insatisfactorias de afrontamiento que producían modelos de sintomatología cuya característica dependen del tipo de defensa. A partir de la publicación de Taylor en 1953, sobre ansiedad como rasgo, se continuó haciendo una gran investigación sobre el tema combinándola con otros tópicos como; el papel de la ansiedad sobre el aprendizaje, la memorización, la percepción y el rendimiento académico.

Un autor muy importante en este campo es Spielberger (1966, 1972) quien define el estado de ansiedad como: una reacción emocional que está caracterizada por sentimientos subjetivos de tensión, aprehensión, nerviosismo, y preocupación, y por una elevada activación del sistema nervioso autónomo.

La ansiedad es un temor impreciso carente de objeto exterior (Rojas, 1998), esto último es lo que la hace diferente del miedo, sin embargo, como ya se mencionó, están ligados en cuanto a la similitud de la reacción que provocan.

Entonces, la ansiedad es como una anticipación de algo terrible que va a pasar, durante la reacción del miedo se dan las medidas racionales para escapar pero en la ansiedad no pasa igual, cuando el nivel de ansiedad es muy intenso y prolongado se producen manifestaciones físicas, las cuales se explicarán ampliamente más adelante.

Otra definición de ansiedad propuesta es: que esta consiste en una respuesta vivencial, fisiológica, conductual, cognitiva, y asertiva caracterizada por un estilo de alerta, de activación generalizada.

Así que lo primero que se destaca de la ansiedad es la señal de peligro o amenaza que daña la integridad del individuo. Y ya que el hombre tiene la capacidad de aprender de sus experiencias y recordarlas más tarde para una aplicación posterior, podría ser posible que aquellas cosas que le producen miedo y que por consecuencia una reacción, tengan un nivel de importancia tal que haga que el individuo adopte nuevas estrategias para enfrentar ese miedo que le produjo algo en particular. De esta manera cuando este sujeto vuelva a experimentar ansiedad ante un evento que le produce miedo, este tratará de manejar la ansiedad y de controlarla para una mejor adaptación a esa situación en particular.

3.4 LOS TÉRMINOS DE ANSIEDAD Y ESTRÉS

La palabra estrés y ansiedad en la actualidad son utilizados indistintamente cuando se habla de ansiedad, esto es manejado así por algunos autores y por supuesto según la corriente psicológica que se aborde.

Haciendo una revisión a través de la historia, existen algunos autores como el fisiólogo francés Claude Bernad (1815-1877) que basado en sus estudios sobre las funciones del organismo humano, indica que el cuerpo se ocupa de realizar esfuerzos adaptativos iniciales para el mantenimiento o equilibrio corporal y que si no está en equilibrio puede llegar a presentar una no adaptación dando origen a la ansiedad o estrés.

En 1932 Walter Cannon, quien estudiaba en el área de la psicología las emociones, definió al estrés como: una perturbación de la homeostasis ante situaciones de frío, falta de oxígeno, descenso de la glucemia, etc. También este autor propuso que el estrés podía medirse.

Posteriormente Hans Selye en 1936 utilizó el término y fue entonces cuando vino su investigación con respecto al estrés y las consecuencias de este, que se explicaran posteriormente.

Los procesos de activación ansiosa o estresante del organismo tienen como objetivo fundamental; preparar al organismo para la acción. La ansiedad puede ser provocada por diversos factores internos y externos. En los internos cabe mencionar lo biológico; como podrían ser las enfermedades como el cáncer. En los psicológicos; podrían ser traumas no resueltos.

Haciendo una revisión de las definiciones de estrés, se dice que el estrés es la respuesta del organismo a un estado de tensión excesiva y permanente que se prolonga más allá de sus propias fuerzas. Se va a manifestar a través de tres planos: físico, psicológico y de conducta (Rojas, 1998).

Este término se ha utilizado como sinónimo de ansiedad, aunque algunos autores proponen que en diversos casos las reacciones que estos provocan hacen que su conceptualización difiera en cuanto a la revisión psiquiátrica.

Regresando al estado estresante el sujeto lleva acumulado el sobre esfuerzo emocional y/o intelectual fuertes y no tiene tiempo para nada fuera de su ritmo de vida.

Partiendo del supuesto que la ansiedad es un sinónimo de estrés se puede decir que la ansiedad sostenida durante mucho tiempo se convierte en un

trastorno psicosomático. De igual manera el estrés afecta los órganos del cuerpo, como por ejemplo; el cardiaco, el digestivo, el respiratorio.

En la actualidad se dice que tanto el entorno como el sujeto, ambos influyen el uno en el otro para producir estrés. Esto es a lo que se ha llamado la explicación "transaccional", esto es, que la forma en que la persona interpreta una situación determinada como poco deseable es la que genera estrés. El estrés no se encuentra solamente en la persona o en la situación sino que depende de la relación o "transacción" que se establece entre ambas.

Entre algunos autores este campo de estudio tiene diferentes conceptualizaciones, existen unas que simplemente mencionan que el estrés es un estímulo, como por ejemplo la ingeniería que así lo maneja, y las que están basadas en el respuesta, como es el caso de los fisiólogos. El primer concepto trata y mide al estrés como una característica nociva o adversa del ambiente, por ejemplo, en términos de grados de temperatura, nivel de ruido, horas de confinamiento (en animales), o velocidad de trabajo maquina. Y para el segundo, es importante mencionar que para que la situación sea estresante para un sujeto y para que estén presentes las reacciones fisiológicas del estado de estrés, el evento, o las circunstancias deben ser significativas para ese sujeto, de no ser así no se presentarán las respuestas fisiológicas esperadas.

3.5 ASPECTOS FISIOLÓGICOS DEL ESTRÉS.

La palabra estrés viene del latín STRINGERE; que significa oprimir, apretar, atar, que en Francés dio origen a estrechar, rodear con el cuerpo, con los miembros apretando con fuerza, acompañado de sentimientos opuestos; ya que es posible estrechar a alguien en su corazón sofocándolo al mismo tiempo, sofocar nos conduce a oprimir, apretar: angustia, ansiedad, sentimiento de miseria que oprime al corazón, al alma y nos lleva a la angustia. Otra palabra derivada de STRINGERE es: sentimiento de abandono de soledad, de impotencia... que se experimenta de una situación penosa (de necesidad, peligro, sufrimiento...).

La palabra estrés aunque es recientemente muy utilizada, el uso del concepto lo introdujo en 1935 Hans Selye; definiéndolo como síndrome o conjunto de reacciones fisiológicas no específicas del organismo a diferentes agentes nocivos del ambiente que podrían ser de naturaleza física o química. En los años cincuenta Hans Selye se convierte en uno de los primeros en investigar acerca del estrés. De 1946 a 1950 elaboró el conjunto de su teoría desarrollando primero la hipótesis de que las enfermedades llamadas de adaptación podrían deberse a reacciones anormales de adaptación ante un estrés, en el sentido de un estímulo o agente provocador de una reacción en el organismo, después de su primer libro STRESS, utilizó la palabra en el sentido de condición en el cual el organismo responde a diferentes "estresores" o agentes de estrés. Según Selye el estrés es "el estado que se traduce por un síndrome específico correspondiente a todos los cambios no específicos así inducidos en un sistema biológico".

Los trabajos de Selye son una continuación de los conceptos de Bernard-Cannon sobre la adaptación y homeostasis; considera al estrés como un estado del organismo que viene tras el fracaso de los mecanismos reguladores homeostáticos normales de la adaptación. El estrés se manifiesta por medio del SNA. En sus investigaciones Selye encontró que habían respuestas producidas por el organismo similares aunque hubieran sido provocadas por estímulos diferentes a esto él le

llamó estrés sistemático, pues tomados en conjunto constituyen el patrón de respuesta estereotipadas.

Los agentes provocadores del estrés, pueden ser cualquier cosa ya sea una estimulación directa (quirúrgica, farmacológica o física), o la indirecta (neurógena, psicógena) estos combinados conducen al síndrome de estrés. El grado de estrés va a depender del tipo y de la intensidad de la amenaza y de ciertos factores sensibilizadores anteriores en el estrés.

El efecto general del síndrome de estrés es modificar los procesos corporales de tal modo que las fuentes de energía normalmente guardadas como reservas son utilizadas para otras funciones como la digestión o el anabolismo, queden disponibles.

En cuanto a la biología G. Wolf, hace un énfasis en lo que él supone, el estrés es una adaptación a las demandas, o sea un estado dinámico.

Los síntomas de estrés, es decir, el SGA, son una indicación de mala adaptación (por ejemplo, en la resistencia disminuida de la fase de choque en la reacción de alarma) y de una ulterior adaptación. O sea que limitar o evitar el estrés es limitar o evitar la posibilidad de una adaptación posterior, ya que la aparición de la reacción de alarma, es una precondición necesaria para el desarrollo de la resistencia. Es decir, una mala adaptación (resistencia disminuida, desorganización) debe preceder a la adaptación (resistencia creciente, reorganización).

Otra manera de ver el estrés es el programa corporal de acomodación de la persona a situaciones nuevas, su respuesta no específica y estereotipada a todos los estímulos que trastornan su equilibrio personal.

En diferentes posturas el estrés puede ser considerado como el estímulo y en otros como la respuesta.

Continuando con algunas definiciones, Miller (1953) lo define como "cualquier estimulación vigorosa, extrema o inusual que presentando una amenaza, cause algún cambio significativo en la conducta...", por otra parte Basowitz, Persky, Korchin y Grinker (1955) lo definen como "los estímulos con mayor probabilidad de producir trastornos"

Thomas Holmes (1979) menciona que el estrés es un acontecimiento estímulo que requiere una adaptación por parte del individuo. Para él el estrés era un estímulo en cualquier circunstancia que de forma inusual o extraordinaria exige del individuo un cambio de su modo de vida habitual. Al ser muy difícil para el sujeto adaptarse y ajustarse a aquello que es amenazante para él, es por lo que sufre de estrés.

3.5.1 EL EÚSTRÉS Y EL DISTRÉS

Para Hans Selye, el estrés es fundamentalmente una respuesta fisiológica y se apego a esta concepción aun cuando diferenció los efectos del estrés en "Eustrés" y "Distrés", efectos buenos y malos del estrés sobre el individuo (Stora, 1991).

El distrés se refiere a un estrés malo o perturbador, mientras que el eustrés es un término para describir el buen estrés, es decir, el estrés que da buenos resultados, por ejemplo la creatividad y la satisfacción intrínseca. (Stora, 1991).

El eustrés ejerce en el organismo una función protectora y pertenece a fuerzas autoprotectoras.

Por otro lado si los círculos reguladores del mecanismo del estrés son sobrepasados ahí se presenta el distrés, este puede aniquilar a la persona puesto que rebasa las defensas de las que dispone el organismo, psicológicas o físicas. El estrés prolongado tiene consecuencias graves pero el transitorio tiene apenas algunas consecuencias patológicas.

Los investigadores del estrés coinciden en opinar en que la diferencia entre eustrés y distrés está en la cantidad o dosis de estrés.

Entonces, los términos de ansiedad y estrés tienen una finalidad en común que sería que demasiado no son buenos pero demasiado poco tampoco, pero de vez en cuando en la dosis adecuada, el estrés o ansiedad son buenos.

Selye menciona que como una forma de adaptación del organismo a diferentes clases de estresores o estímulos externos está la reacción conocida como el "Síndrome General de Adaptación" (S.G.A). Selye diferencia tres fases secuenciales de la adaptación del organismo dentro de este síndrome, las cuales son:

a) fase de alarma; en donde aparece la taquicardia, disminución del tono muscular y descenso de la temperatura corporal por la formación de úlceras gástricas e intestinales, elevación de la concentración sanguínea, anuria, edemas, hipoclorhidria, leucopenia seguida de hiperleucocitosis, anidosis, hiperglucemia transitoria y finalmente una reducción de glucosa en la sangre y secreción de adrenalina de la médula suprarrenal.

La resistencia del organismo, es el resultado del metabolismo catabólico que estimula la secreción de corticotrófica del lóbulo anterior de la hipófisis induciendo una secreción excesiva de hormonas corticosuprarrenales. Es esta sección la que aumenta la resistencia del organismo.

b) fase de resistencia del organismo: sus características son el aumento de la actividad y elevación del volumen de la corticosuprarrenal, una regresión rápida del timo y otros órganos linfáticos, así como la revisión de la mayoría de los signos característicos de la primera fase.

Si los estresores persisten, la resistencia a los estímulos aumenta gracias a las hormonas corticales.

c) La fase de Agotamiento; aparece de una acción prolongada de los estresores. Desde que tales síntomas hacen su aparición, las lesiones características de la fase de alarma reaparecen y proviene la muerte.

Entonces, si los estresores sobrepasan las capacidades de adaptación del individuo tendrán efectos mayores (Stora, 1999)

La mayoría de las investigaciones de Eysenck y su equipo, desde 1974, han tomado siempre la ansiedad como una de las manifestaciones más importantes de la emotividad excesiva o neuroticismo. Una de las primeras atribuciones a la ansiedad es de un papel negativo sobre el rendimiento ante determinadas tareas, más o menos de acuerdo con las teorías (leyes) de Yerkes-Dodson, hasta la introducción de los conceptos surgidos de los enfoques cognitivistas, la ansiedad se consideraba como instancia de dos efectos principales: uno motivacional y benéfico y otro perjudicial y perturbador.

3.6 CAUSAS DE ESTRÉS

El estado estresante puede ser concebido como un evento agradable o desagradable, ya que en ambas situaciones, el individuo debe adaptarse y acomodarse a lo que se le está presentando en ese momento.

El estrés puede provocarle a cualquier organismo algún daño que puede ser físico, psicológico, fisiológico. También altera las relaciones que sostiene un individuo como lo son; las relaciones familiares, sociales, de pareja, o escolares.

Las personas pueden o no adaptarse a algún evento estresante que se le presente, esto dependerá de la manera en que afronta los problemas que se le presenten. Cabe mencionar que algunos sujetos son más susceptibles al estrés que otros (Heaven, 1996).

Existen diferentes fuentes de estrés, entre estas se encuentran; lo relacionado al ambiente laboral, el relacionado a la vida cotidiana, la vida familiar, el relacionado a las condiciones sociales y/o cambios sociales, lo relativo a la vida personal.

El estrés es un aspecto que siempre nos acompaña está presente todo el tiempo, no obstante a el se le debe todo progreso personal y gracias a él se logran conseguir metas y cada vez más y más logros, un desarrollo espiritual y corporal.

Todo cambio supone una tensión, ya sea casarse, ascender en el trabajo, divorciarse o cambiar de casa, todo esto y otros cambios provocan que el organismo se altere.

El uso del término estrés en ocasiones ha sido definido como una característica que depende exclusivamente del entorno diferenciando las circunstancias que producen mayor tensión de aquellas más relajantes y tranquilizadoras.

Lazarous y Cohen (1977) hablan de tres tipos de eventos causantes de estrés, estos son:

- a) Cambios mayores (a menudo se refieren a un cataclismo) y afectan a un gran número de personas. Las guerras, el desarraigo y la adaptación consiguiente.
- b) Cambios mayores que afectan sólo a una persona o a unas pocas.
- c) Los ajeteos diarios.

Algunas definiciones están relacionadas con la reacción que tiene un individuo sometido a acontecimientos amenazantes o desafiantes y es así como se habla de los cambios psicológicos, fisiológicos y conductuales que aparecen en la persona.

En la biología como en el estudio conductual, el concepto de estrés lleva en sí la connotación de una condición extrema, que implica presión tal vez daño y alguna forma de resistencia a la fuerza compulsora.

El estrés psicológico es un término más amplio que el estrés sistemático que se mencionó anteriormente. Este tipo de estrés se refiere a un estado del organismo resultante de una interacción con el ambiente.

Lazarous, Deese y Osler (1952) concluyeron que el estrés ocurre cuando una situación particular amenaza el logro de una meta.

Schaffer (1954) dice que "el estrés es cuando un organismo sumamente motivado es incapaz de encontrar una respuesta de ajuste al problema al que se enfrenta".

Las reacciones o respuestas que tiene el sujeto ante la situación de estrés es para proteger su ego, sustentar el yo o bien cuidar y mantener su integridad.

También se menciona como una definición de el término estudiado lo siguiente: es como un estado de un organismo cuando este percibe que su bienestar (o integridad) está en peligro y que debe dedicar todas sus energías a su protección (Cofer, 1971).

Un estímulo es estresante cuando produce una conducta o respuesta fisiológica estresada y una respuesta se considera estresada cuando está producida por una demanda o un daño, una amenaza o una carga. Debería mencionarse que para que esté presente el estrés como parte de un organismo debe ser este organismo vulnerable a ese evento, es decir debe ser un sujeto predispuesto a padecer el estrés, puesto que sus formas de afrontamiento no son las adecuadas para aquel evento estresante.

Richard Lazarous (1984), menciona que el estrés es 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.

Tomando en cuenta la individualidad de los sujetos unos son más vulnerables que otros así que este punto debe ser también uno de los que hay que considerar puesto que el estrés no solo es un estímulo externo. Así surge otra definición dada por Lazarous (1986) que dice: El estrés psicológico es una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar.

Un acontecimiento es estresante para algunas personas cuando este ocurre fuera de tiempo, según la persona lo estuviera esperando o no, y de esta manera un evento al presentarse puede ser enfrentado con menos estrés que si no hubiera sido esperado.

La reacción del estrés no sólo es fisiológica, como menciono Selye, sino que también va acompañada de reacciones motoras y conductuales inquietantes (por ejemplo; temblores de mano, alteraciones del habla), emociones alteradas (ansiedad) y disfunciones cognitivas (falla en la memoria) (Lazarous, 1966; citado en Cofer, 2000).

Freedman, Kaplan y Sadock (1975), Salvatierra (1989), Goldberger y Breznitz (1982) y Lazarous y Folkman (1984), mencionan que los estímulos que ponen en marcha el estado de ansiedad se relacionan con el estrés y definen el estrés como todos aquellos estímulos capaces de producir ansiedad.

A pesar de que en una época el estrés fue conceptualizado como estímulo, este empezó a verse como una reacción ante el estímulo aunque no sea considerado estresante, no es percibido de la misma manera por todos los sujetos y además el nivel de estrés puede variar de individuo a individuo.

3.7 EL PROCESO DEL ESTRÉS

Por su parte, Lazarous y Folkman, mencionan que el estrés va más allá de una respuesta fisiológica ya que en otras circunstancias las reacciones del SNA son similares a las de una persona bajo estrés; como por ejemplo un atleta. Lo que difiere en la interpretación de la reacción es que en algunos casos se vive esta respuesta fisiológica como positiva y otras como negativa. Richard Lazarous y sus colegas manifiestan que hay más que solo una actividad fisiológica en cuanto al estrés se refiere, puesto que hay una gran cantidad de actividad cognitiva que media entre la exposición de un estresor y la reacción que finalmente se tiene ante este. Según Lazarous el estrés pasa por un proceso, el cuál es;

Anticipación: donde el individuo debe prepararse para el estresor y pensar cómo será y qué consecuencias tendrá. Cuando el estresor llega a la persona hace esfuerzos de afrontamiento. La etapa de espera; esta etapa incluye el tiempo en que el individuo espera feedback de lo adecuadas que son sus respuestas de afrontamiento. Finalmente hay una etapa de resultado, que incluye la exposición y reacciones, de la persona al desenlace exitoso o al fracaso de su respuesta de afrontamiento.

En cada uno de los procesos, que puedan ocurrir, Lazarous enfatiza que existen dos conceptos principales, la evaluación cognitiva y las respuestas de afrontamiento. Esto quiere decir, que; la evaluación cognitiva es el proceso de pensamiento en el que la persona evalúa si un estresor potencial es relevante para su bienestar y en caso de que así sea, si es potencialmente bueno o malo. Esto a su vez deriva hacia dos lados dando por hecho que existe una evaluación primaria y otra secundaria.

3.8 SIGNOS Y SÍNTOMAS DE ESTRÉS.

Como en muchos campos la guerra de Vietnam y Corea fueron eventos de los cuales se derivaron diversas investigaciones y el estrés es uno de esos campos, las investigaciones se dirigieron a observar los efectos del estrés en la secreción de hormonas adrenocorticales y sobre el rendimiento del individuo.

Las personas que se encuentran bajo el estado de estrés pueden manifestar los siguientes síntomas o signos: temblor de manos o labios, el rostro se palidece o enrojece, en la mayoría de los casos, las palmas de las manos están húmedas o están totalmente bañadas en sudor y en general su postura indica que va a enfrentar una lucha o bien expresa ansiedad. El sujeto puede manifestar que se encuentra totalmente tenso, que se siente inseguro y que observa agresión o ansiedad y que percibe una exigencia excesiva. Las condiciones por la que atraviesa el sujeto son más bien subjetivas.

La situación de estrés también hace cambiar la agudeza auditiva la sensación de dolor o la capacidad de aprender (Alude, 1977).

Cuando el estrés se presenta de manera excesiva ocurren los siguientes cambios: en primer lugar, el constante incremento no fisiológico de la propensión a la excitación va a través de conexiones con el sistema límbico y con el cortex, así como con el sistema endocrino hipotalámico y de la hipófisis y en la periferia vegetativa. (Walcher, 1975). En otras palabras, se altera el apetito, la aparición del sudor, un cansancio general, la pérdida de peso, dificultades para conciliar el sueño y trastornos mientras duerme, presión en la cabeza, hasta llegar a dolores

vasomotores de la cabeza, molestias cardíacas, sensaciones de opresión en el pecho, sensaciones abdominales, diarrea, estreñimiento, dolores de espalda, etc.

Mahl (1949) midió la movilidad gástrica de diez estudiantes que presentaban exámenes finales. Predijo y encontró un aumento de la movilidad en esa situación de estrés. Sin embargo dos de sus sujetos manifestaron descenso en la movilidad. Al seguir investigando, este autor, encontró que, por diferentes razones los exámenes finales no eran importantes para dichos alumnos.

Las respuestas de estrés implican las emociones, los sentimientos subjetivos de congoja y las conductas defensivas así como los síntomas sistemáticos.

Una persona vulnerable al estrés le dará más peso al estímulo estresante y además el estímulo debe de estar relacionado con ese perfil de vulnerabilidad.

Las relaciones biológicas que el organismo presenta pueden variar de persona a persona. La diferencia radica en la interpretación que hacemos de estos cambios en nuestro cuerpo y de cómo entendemos los acontecimientos que se producen en nuestro entorno.

En definitiva el estrés no está determinado por el tipo de sensaciones experimentadas, si no por el motivo que lo antecede.

En el campo psíquico se observarán síntomas deficitarios en forma creciente: disminución de la actividad, falta de alegría y de ilusión, ilusión del rendimiento, sentimiento de vacío, pérdida de la autovaloración, desconcierto y pérdida de esperanza, ansiedad, intranquilidad interior, tensión agresiva (Walcher, 1975). Otras de las consecuencias que se presentan son las alteraciones emocionales. Donde se van a manifestar sensaciones de ansiedad, irritabilidad, rabia, depresión, y culpabilidad (Horowitz, Wilner, Kaltreid y Alvarez, 1980)

Cuando la situación del distrés se prolonga podrían presentarse lesiones orgánicas, es así cuando se mantiene un elevado nivel de la grasa en la sangre, como el ocasionado por la secreción de la adrenalina. Las grasas no utilizadas se almacenan en las paredes de las arterias, este es el estado previo a la arterioesclerosis (pérdida de flexibilidad de las arterias). En consecuencia, la presión sanguínea se mantiene alta y el riesgo de infarto de corazón, se incrementa considerablemente.

De una manera semejante actúa la reacción adrenérgica en un estrés de larga duración en la que el hiperfeno (presión sanguínea alta), al principio lábil, se transforma en fijo (Hirschmann, 1975; Krück, 1976). Unido a esto se encuentra el peligro de una descomposición cerebrovascular, falta de riego del cerebro con síntomas de fallo funcional, (Reisner, 1975).

También el estómago es una presa constante del estrés, en concreto se presentan las úlceras en el estómago. Selye en su investigación con animales, destacó que la pared del estómago, protegida contra la autodigestión, es atacada por la actuación de los glucocorticoesteroides, que son segregados en mayor cantidad por las cápsulas suprarrenales cuando se produce una situación de estrés. Al mismo tiempo el estrés incrementa la producción de encimas pépticas de manera que los jugos gástricos se hacen más agresivos.

De igual manera se presentan los trastornos de la actividad intestinal como la colitis ulcerosa (Joves, 1976). El nivel de glucemia incrementada en el estrés distorsiona la acción del páncreas; esto ocasiona el desarrollo de la diabetes (diabetes mellitus) (Müller-Limmroth, 1976). La influencia en el sistema inmunológico, es básica puesto que comúnmente en las situaciones de estrés se puede observar que el sujeto presenta gripe.

En un ámbito más grave el estrés está relacionado con el cáncer, según lo menciona Schaefer, 1975. Las reacciones de estrés anulan o disminuyen la función sexual, también están presentes los trastornos en la menstruación, esto sucede cuando se está en periodos de exámenes.

El estrés puede ser medido, por medio de los signos del cuerpo que presenta el sujeto, un aparato para medirlo puede ser el PGR (PGR reflejo psicogalvánico de la piel) que pone en manifiesto una decreciente resistencia de la piel medida que aumenta el estrés, ya que la más mínima exudación hace que la piel aumente su capacidad de conducción. De igual manera pueden medirse las pulsaciones con la ayuda del ECG (electrocardiograma) se determinan así las taquicardias y extrasístoles (latidos suplementarios del corazón).

Se puede determinar el tono integral del músculo, es decir, la medida del estrechamiento de los vasos bajo situación de estrés o el volumen de respiración por minuto y la frecuencia.

3.9 INVESTIGACIONES ACERCA DE INSTRUMENTOS PARA MEDIR LA ANSIEDAD.

Uno de los cuestionarios utilizados para la medición de la ansiedad fue el cuestionario TAQ (en inglés, Test Anxiety Questionnaire) creado por Mandler y Saranson en 1952. Estos investigadores concebían a la ansiedad como un estímulo al que se han asociado respuestas. En la medida en que son compatibles o incompatibles estas respuestas con las exigidas en la situación del test, la ansiedad de la prueba no afectará adversamente a la ejecución de esa determinada situación.

Los cuestionarios que aparecen en el TAQ se refieren a las respuestas del sujeto antes y durante las pruebas, tales como desasosiego, latidos acelerados del corazón, sudoración, interferencia emocional, inquietud. (Mandler y Saranson, 1952) y a las actitudes hacia las pruebas.

El test fue estudiado comparando a las personas que habían conseguido distintas puntuaciones en el TAQ (altas y bajas) en una situación en que se le daba información al sujeto de que su inteligencia estaba siendo medida y que había fracasado o que había salido bien en los primeros test (o bien no se le decía nada), y a continuación se le aplicaba otros test del mismo género. El hallazgo más interesante e importante es que la evaluación (éxito o fracaso) llevaba a una peor ejecución en los sujetos altamente ansiosos, al paso que la ejecución de los sujetos con bajo índice de ansiedad mejoraba. Lo que lleva a pensar que los sujetos con bajo índice de ansiedad eran activados por la evaluación y ejecutaban mejor la tarea encomendada.

3.10 DEFINICIÓN DE AFRONTAMIENTO

Lazarous y Folkman (1984) definen el afrontamiento como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo.

Existe una diferencia importante entre las conductas automáticas y las conductas de esfuerzo que no se pone de manifiesto en ninguno de los planteamientos tradicionales sobre el afrontamiento, como lo son los recursos que los seres humanos necesitamos para sobrevivir pueden aprenderse a través de la experiencia.

Algunos actos son adaptativos pero no pueden llamarse de afrontamiento, si lo fueran, entonces podríamos llamar afrontamiento a todo lo que hacemos (Lazarous, 1986).

Por su parte Compas en 1987, conceptualiza a las estrategias o estilos de afrontamiento como "los métodos de afrontamiento que caracterizan las propias reacciones individuales ante el estrés a través de diferentes situaciones o sobre el tiempo en una situación dada, siendo consistentes con valores, creencias y metas personales" (Compas, 1987).

Moos (1996) define una conducta de afrontamiento como una respuesta específica cognitiva o conductual de un sujeto o de un grupo de individuos para reducir o manejar las demandas internas o externas que se le presentan y agrega que las estrategias de afrontamiento no son inherentemente adaptativas o desadaptativas, ya que estas pueden ser efectivas en una situación y no serlo en otras (Pacheco, 2000).

Murphy, 1974; también considera que el afrontamiento requiere de esfuerzo. Así no todos los procesos adaptativos son de afrontamiento. El afrontamiento es un subconjunto de actividades adaptativas que implican esfuerzo y que no incluyen todo aquellos que hacemos con relación al entorno Lazarous, 1986).

3.11 LAS FUNCIONES DEL AFRONTAMIENTO

Las funciones del afrontamiento dependen del marco teórico que se cita, en esta ocasión las dos funciones que se plantean son: El afrontamiento dirigido a la emoción y el afrontamiento dirigido al problema.

En el primero, el sujeto hace una reevaluación de la situación, algunas veces se distorsiona la realidad pero no en todas ocasiones se hace de forma defensiva.

En el segundo caso, se engloba un conjunto de estrategias: un objetivo, el entorno y el interior del sujeto.

En algunas ocasiones la aparición del afrontamiento dirigido a la emoción y/o el dirigido al problema pueden aparecer conjuntamente facilitando o impidiendo el proceso de afrontamiento. Un ejemplo de que esto ocurre, es el siguiente: un alumno experimenta gran ansiedad al empezar un examen importante. La ansiedad disminuye cuando se concentra en la realización del examen. En este ejemplo, al concentrarse en la tarea a realizar (Afrontamiento dirigido al problema) da como resultado la reducción del trastorno emocional.

El afrontamiento ha sido dividido dependiendo hacia donde se dirige, según los respectivos autores y teorías. Por ejemplo, Kahn y sus colaboradores en 1964 sugieren que existen dos tipos de afrontamiento dirigido al problema y que son: el referente al exterior, al entorno y el referente al interior del sujeto. Al entorno se refiere a regular las presiones ambientales, los obstáculos, los recursos, los procedimientos; mientras que el referente al interior del sujeto a los cambios

motivacionales y cognitivos, como sería: el desarrollo de nuevas pautas de conducta o el aprendizaje de procedimientos y conductas nuevas.

Lazarous y Folkman (1980) distinguen dos funciones de afrontamiento:

1) Enfocado hacia el problema (aproximación-confrontación). Que consiste en facilitar la toma de decisiones para solucionarlo haciendo cambios conductuales, modificando la fuente de estrés, cambiando la relación persona-ambiente, dando soluciones cognoscitivas y conductuales.

2) Enfocado a la emoción (evitación); el objetivo es regular la emoción que provoca un estresor manteniendo un estado emocional que acompaña al estresor, cambiando la relación emoción-estresor, dando soluciones emocionales.

Para llegar a cualquiera de los dos tipos de afrontamiento, el sujeto hace dos tipos de evaluaciones cognitivas; **la primaria**, en donde determina si un evento es o no relevante para su bienestar y **la secundaria**, en donde el individuo determina qué opciones y recursos de afrontamiento tiene disponibles para manejar esa situación.

El estilo de afrontamiento que utilice la persona en general depende de la evaluación primaria.

Las funciones del afrontamiento tienen que ver con el objetivo que persigue de cada estrategia; el resultado del afrontamiento se refiere al efecto que cada estrategia tiene (Lazarous, 1986).

El afrontamiento dirigido al problema y el afrontamiento dirigido a la emoción (Folkman y Lazarous, 1980) son dos funciones principales del afrontamiento que fueron observadas por George, (1974) Kahn y sus colaboradores en 1964.

En general las formas de afrontamiento dirigido a la emoción tienen más probabilidades de aparecer cuando ha habido una evaluación de que no se puede hacer nada para modificar las condiciones lesivas, desafiantes del entorno. Por otro lado, las formas de afrontamiento dirigidas al problema son más susceptibles de aparecer cuando tales condiciones resultan evaluadas como susceptibles de cambio (Folkman y Lazarous, 1980)

3.11.1 MODOS DE AFRONTAMIENTO DIRIGIDOS A LA EMOCIÓN

Un grupo más pequeño de estrategias cognitivas incluyen aquellas dirigidas a aumentar el grado de trastorno emocional, por ejemplo, algunos individuos necesitan sentirse verdaderamente mal antes de pasar a sentirse mejor y para encontrar consuelo necesitan experimentar primero un trastorno intenso para pasar luego al autoreproche o a cualquier otra forma de autocastigo.

Las formas de afrontamiento dirigido a la emoción modifican la forma de vivir la situación sin cambiarla objetivamente. Estas estrategias equivalen a la reevaluación. Pero no todas las reevaluaciones van dirigidas a la regulación de la emoción (Lazarous, 1986).

3.11.2 MODOS DE AFRONTAMIENTO DIRIGIDOS AL PROBLEMA

Las estrategias de afrontamiento dirigidas al problema son parecidas a las utilizadas para la resolución de éste; como ellas generalmente están dirigidas a la definición del problema, a la búsqueda de soluciones alternativas, a la consideración de tales alternativas en base a un costo y a su beneficio y a su elección y aplicación. Sin embargo el afrontamiento dirigido al problema engloba un conjunto de estrategias más amplio; la resolución de problemas implica un objetivo, un proceso analítico dirigido principalmente al entorno, mientras que el afrontamiento dirigido al problema también se incluyen las estrategias que hacen referencia al interior del sujeto (Lazarous, 1986).

Las discusiones de Anderson (1977) y Strickland (1978) sugieren que las creencias generales sobre el locus de control influyen en el afrontamiento; si el locus de control es interno, predominan las estrategias dirigidas al problema y si el locus de control es externo, predominan las estrategias dirigidas a la emoción (Lazarous, 1986).

El locus de control externo puede conducir a una evaluación de desesperanza que, a su vez, disminuye el afrontamiento dirigido al problema. De forma similar, una creencia negativa sobre la propia capacidad para ejercer control sobre una situación o sobre la eficacia de una determinada estrategia puede disminuir la capacidad de afrontar los problemas.

3.11.3 GRADO DE AMENAZA

El grado de amenaza que evalúa el sujeto es la que inicia con todo el proceso de afrontamiento y es la que desencadena los modos de afrontamiento, sus procesos y funciones, de esta manera la amenaza puede ser evaluada como mínima cuando se experimenta escasa sensación de estrés, o como máxima cuando provoca emociones negativas intensas como el miedo. Junto a los recursos y los condicionantes, el grado de amenaza que experimenta el individuo juega un papel importante en la determinación del afrontamiento.

Cuando mayor es la amenaza, más primitivos, desesperados o regresivos tienden a ser los modos de afrontamiento dirigido a la emoción y más limitado es el abanico de los modos de afrontamiento dirigidos al problema (Lazarous, 1986).

La amenaza influye con los modos de afrontamiento dirigidos al problema mediante sus efectos sobre el funcionamiento cognitivo y la capacidad de procesamiento de la información (Lazarous, 1986).

Cualquiera que sea el modo de afrontamiento que el sujeto adopte, el objetivo del afrontamiento es desarrollar recursos adaptativos (Lazarous, 1986).

Existen dos tipos de evaluación cognoscitiva: primaria y secundaria.

- 1) Primaria; se valora el peligro al entrar en contacto con un evento (su magnitud), la persona se pregunta ¿en que estoy peligrando o qué me estoy jugando en esta situación?
- 2) Secundaria, se evalúa si hay algo que se pueda hacer para evitar o prevenir el daño o para recibir algún beneficio (opciones disponibles de solución)

¿qué puedo hacer y cuáles son mis opciones de afrontamiento?, ¿cómo responderá el ambiente a mis acciones?

3.12 PROCESOS , ETAPAS O EVALUACIONES DEL AFRONTAMIENTO

Dentro de la corriente de Lazarous y Folkman, se menciona que el afrontamiento es todo lo que el individuo hace para enfrentar la situación estresante. Debe mencionarse que es un proceso cambiante en el que el individuo debe contar con estrategias defensivas y otras que resuelvan el problema, todo ello a medida que va cambiando su relación con el entorno.

También el afrontamiento se ve influido constantemente por las reevaluaciones cognitivas que el individuo hace.

Para una mayor explicación del afrontamiento se ha hecho una división en tres etapas, las cuales ayudarán a enfrentar posibles situaciones estresantes; la anticipatoria o de aviso, de impacto o de confrontación y de postimpacto o de post confrontación.

En la anticipatoria el sujeto hace una evaluación de lo que todavía no ocurre, de lo que ocurrirá, sus consecuencias, si puede o no manejar la amenaza. En el momento del impacto; el individuo empieza a valorar si un evento es igual o peor de lo que esperaba. Al no encontrar lo que esperaba el sujeto empieza a hacer unas reevaluaciones cognitivas. En el postimpacto el sujeto hace nuevas consideraciones; el como reacciona él mismo ante ese daño, el significado y su importancia, las nuevas amenazas que eso traerá, etc. Los dos tipos de evaluaciones que el sujeto hace son la primaria y la secundaria.

3.13 RECURSOS DEL AFRONTAMIENTO

Los recursos de afrontamiento de los que el sujeto hace uso son cambiantes y pueden crecer conforme pasa el tiempo y a través de la experiencia, según el periodo de vida por el que atraviesa, todo esto ayudará a la adaptación del sujeto. En cambio cuando ocurren desajustes entre evaluación cognitiva y estrategias de afrontamiento, estas estrategias podrían interpretarse como el resultado de aprendizajes desadaptados.

Las respuestas que el individuo da ante situaciones estresantes o amenazas son diferentes. Las respuestas cognitivas y comportamentales para enfrentar el estrés dependen de la habilidad del sujeto para manejar los recursos de los que dispone. Estos recursos ayudan a la estabilidad del sujeto con respecto al medio ambiente.

La adolescencia es un periodo en el que ocurren muchos cambios en el sujeto, tanto externos como internos, que son causantes de estrés y los que van a provocar que este adolescente haga uso de los recursos con los que hasta ahora cuenta y que ha estado aprendiendo durante su desarrollo.

Dentro de la psicología, el afrontamiento ha tenido durante mucho tiempo una gran importancia para desarrollar recursos adaptativos.

Las personas se enfrentan a los problemas de la vida diaria de diferente manera, algunos adoptan recursos más adaptativos que otros.

Existe una variedad de recursos de afrontamiento entre los que se han clasificado:

Personales; condición física, creencias positivas y los valores que se tienen que influyen en las formas de acción o de sentimientos (Aguayo, Galicia y Sosa, 2001).

Sociales; habilidad para conseguir información analizar las situaciones, predecir opciones útiles y elegir un plan de acción apropiado . Capacidad para comunicarse adecuadamente para atraer la cooperación o apoyo social.

Recursos materiales; dinero, bienes y servicios.

Ambientales; grado de amenaza que experimenta el individuo, el estrés y su importancia. A altos niveles de amenaza, las personas consideran importantes los hechos.

En el proceso del afrontamiento intervienen, varios factores como las habilidades sociales; en donde el sujeto muestra la capacidad de comunicarse, de actuar con los demás de una forma socialmente adecuada y efectiva, esto aumenta la capacidad de cooperación con otras personas. Ampliando esto un poco más cabe decir que dentro del apoyo social; el hecho de que alguien más le de su apoyo emocional al sujeto, informativo y de atención es para mejorar la actitud de este. En cuanto a los recursos materiales; estos aumentan las opciones de afrontamiento de la persona ya que es un elemento importante en cuanto a la capacidad de adquisición y con esto podría darse la disminución del estrés y mejorar la capacidad de adaptación. Las condiciones personales que también son importantes, hacen referencia a los valores y creencias personales internalizadas que determinan las formas de acción de cada sujeto. Por otra parte en las condiciones ambientales; el sujeto debe de manejarlas según su conveniencia. Así en el grado de amenaza, el sujeto evalúa la amenaza y dependiendo de que tan grande sea va a ser su modo de afrontamiento, y a medida de que la amenaza crece son más primitivos los modos de afrontamiento dirigidos a la emoción. El grado de amenaza es sólo uno de los factores medioambientales que influyen en la respuesta y sobre el modo de afrontamiento.

3.14 EL AFRONTAMIENTO COMO PROCESO

El afrontamiento como proceso tiene tres aspectos principales: primero, el que hace referencia a las observaciones y valoraciones relacionadas con lo que el individuo realmente piensa o realmente hace, en contraposición que este generalmente hace, o haría en determinadas condiciones. Segundo, lo que el individuo realmente piensa o hace es analizado dentro de un contexto específico. Los pensamientos y acciones de afrontamiento se hallan siempre dirigidos hacia condiciones particulares. Para entender el afrontamiento y evaluarlo, se necesita conocer todo lo que el individuo afronta. Tercero, hablar de un proceso de afrontamiento significa hablar de un cambio en los pensamientos y actos en la medida que la interacción va desarrollándose (Lazarous, 1986).

El afrontamiento se identifica con el éxito adaptativo, empleando esfuerzos encaminados a manipular las demandas del entorno, independientemente de cual sea su resultado (Aldwin, 1995; citado en Aquihuatl, 1996). La efectividad en la evaluación se determina por su congruencia con el curso real de los

acontecimientos. El afrontamiento eficaz de una situación también depende de la congruencia entre la evaluación secundaria y de las demás obligaciones personales del individuo. En un afrontamiento efectivo, las estrategias dirigidas al problema y a la emoción actuarán de forma complementaria, sin interferirse entre sí (Lazarous, 1991; citado en Aguayo, Galicia y Sosa, 2001).

Menciona Lazarous que las emociones están siempre en fluidez, por que los encuentros con el medio ambiente cambian constantemente generando nueva información la cual, según su significancia debe ser evaluada. Muchos de los cambios que afectan la evaluación son: el resultado del proceso de afrontamiento, donde la interacción es una alternativa a un problema PERSONA- AMBIENTE.

3.15 MÉTODOS DE AFRONTAMIENTO DIRECTOS

El primer paso para un afrontamiento exitoso es la correcta evaluación del problema (es decir, comprender porqué se sufre de estrés). Generalmente esta evaluación implica la identificación de la fuente del estrés y la constatación de los efectos que tiene. El afrontamiento directo implica los intentos de la persona por: 1) identificar la fuente del estrés, 2) desarrollar e implementar una estrategia de lucha para aliviar el estresor. La esencia de los métodos de afrontamiento directo es la confrontación física o mental de la fuente del estrés. El esfuerzo mental, como por ejemplo, la resolución de problemas o el esfuerzo físico, como charlar, cambian las situaciones y por lo tanto son estrategias de afrontamiento directo.

Apoyo social.

La búsqueda de apoyo social es otro método de afrontamiento directo. El apoyo social es un término que se refiere a la red de amistades o personas que tiene una persona, ese grupo de personas a las que uno puede acudir en momentos de necesidad, crisis o malestar emocional. Algunos ejemplos de los elementos que se encuentran en las redes de apoyo social incluyen al conyugue, los parientes, los compañeros, los mejores amigos, los vecinos, los compañeros de trabajo, los padres o los amigos o grupos religiosos. El apoyo social es el proceso mediante el que los otros aportan sus recursos afectivos y prácticos para incidir en las necesidades de la persona que sufre una crisis. (Reeve, 1995).

La habilidad, la facilidad para poder comunicarse de manera competente con los miembros de la red social, es un prerrequisito para la movilización de ayuda. Por el contrario, la escasa competencia social reduciría la posibilidad de activar la red social.

Resolución planificada de problemas

La resolución planificada de problemas es la evaluación de las medidas que se han de tomar para reducir o eliminar un estresor, seguido del esfuerzo necesario para aplicarlas.

La resolución planificada de problemas es una forma de afrontamiento efectivo, por dos razones. Primero, cuando es efectivo, mejora la relación persona- situación, lo que significa que la resolución planificada de problemas produce un cambio positivo en la situación, la persona o en ambas. Segundo la resolución planificada de problemas hace que la persona se pueda sentir mejor. Mejora el estado emocional produce menos emoción negativa y más emoción positiva (Folkman y Lazarous, 1985) al parecer porque promueve un cambio del foco de atención de los efectos y

consecuencias negativas del estresor hacia la esperanza y mayores posibilidades de que las cosas vayan mejor.

En el modelo transaccional de las relaciones de apoyo Schwarzer y Leppin presuponen que el apoyo social mediatiza los efectos del estrés sobre la enfermedad, así como también afecta directamente al bienestar.

El locus de control interno en comparación con el externo, en una de las teorías sobre el control personal más conocida y exhaustivamente investigada es el locus de control planteada originalmente por el teórico del aprendizaje social Julian Rotter (1966). El término locus de control interno alude a la idea de que el control sobre los resultados en la vida de la propia persona reside en uno mismo. Al enfrentar un problema, los individuos tienen un marcado sentido del control interno consideran que pueden hacer algo para afrontar la situación. Los que "interiorizan" tienen más probabilidades de abordar un problema directamente en un esfuerzo por afrontarlo, ya que esperan que su comportamiento marque la diferencia. También tienen más probabilidades de aceptar la responsabilidad de lo que sucede. El término Locus de control externo hace la referencia a la sensación de que el control sobre (y la responsabilidad de) los resultados en la vida de uno reside fuera de uno, en el destino, la suerte, la fortuna, Dios o los demás. Al enfrentar un problema, quienes "exteriorizan" se sienten, por lo tanto, impotentes. En lugar de recurrir al afrontamiento directo, es más probable que respondan a la defensiva ante una dificultad negando, por ejemplo, que existía el problema. Como el estrés conlleva sentirse abrumado e incapaz de afrontar la situación, quienes exteriorizan, experimentan por definición una mayor y una más intensa tensión. Además, como no emprenden acciones efectivas; el problema original puede empeorar.

Afrontamiento confrontativo

Una variante menos exitosa de la resolución planificada de problemas es el afrontamiento confrontativo. Este implica dirigirse directamente a la fuente del estrés e intentar cambiar al instante. Antes de efectuar cambios en la conducta este tipo de afrontamiento, suele tener consecuencias desfavorables (Folkman, et al, 1986) y lleva a estados emocionales negativos (Folkman y Lazarous, 1985). De hecho Folkman y Lazarous (1986) encontraron que la expresión de rabia, hostilidad y agresión que tan a menudo se asocia al afrontamiento confrontativo hace que uno se sienta peor y no mejor. Sin embargo, este afrontamiento sí puede, en ciertas circunstancias ser una estrategia de afrontamiento efectiva (Reeve, 1995).

3.16 AFRONTAMIENTO Y PSICOANÁLISIS

Algunos autores se han dedicado a estudiar este concepto. Por mencionar algunos ejemplos acerca de estos estudios está el psicoanalítico, entre otros, este aborda el afrontamiento como la suma de los estilos adaptativos y donde los mecanismos de defensa están presentes como la manera de afrontar las situaciones con o sin éxito. Para el psicoanálisis las estrategias de afrontamiento son las defensas del ego como formas neuróticas de adaptación. Menninger (1963) menciona que son estrategias necesarias que reducen las tensiones de la vida diaria y pueden ser consideradas normales (autocontrol, humor, llanto, lamentos, discutir, entre otras). Cuando esos recursos se utilizan de manera inapropiada pueden causar síntomas que indican descontrol y desequilibrio.

Dentro del psicoanálisis; Vaillant (1977); define el afrontamiento como una aplicación adaptativa de los mecanismos de defensa (Lazarous, 1986).

En el modelo psicoanalítico de la psicología del ego, define al afrontamiento como un conjunto de pensamientos y actos realistas y flexibles que solucionan los problemas y, por lo tanto, reducen el estrés. La diferencia principal entre la forma de tratar el afrontamiento en este modelo y en el modelo animal, radica en el modo de percibir y considerar la relación entre el individuo y el entorno. Aunque la conducta no queda del todo ignorada, es considerada de menor importancia que el factor cognición. (Lazarous, 1986)

Otra diferencia entre ambos modelos, psicoanálisis y conductual, es que la psicología psicoanalítica del yo se diferencia entre varios procesos utilizados por el individuo para manipular la relación individuo entorno.

Por ejemplo, Menninger (1963), Haan(1969, 1977) y Vaillant (1977) ofrecen una jerarquía en la que el afrontamiento hace referencia a los procesos más organizados o maduros del ego; a continuación vendrán las defensas, y se refieren a las formas neuróticas de adaptación, también distribuidas jerárquicamente y, por último, se encontrarían los procesos que Hann llama de fragmentación o fracaso del ego, que Menninger homologa a los niveles represivos o psicóticos de conducta (Lazarous,1986).

En una de sus primeras formulaciones, Menninger identifica cinco órdenes o recursos reguladores, clasificados de acuerdo con el nivel de desorganización interna que indican. En el punto más alto de esa jerarquía se encuentran las estrategias necesarias para reducir las tensiones causadas por las situaciones estresantes que se dan en el curso de la vida diaria. Estas estrategias se llaman Recursos de afrontamiento y entre ellas se incluye el autocontrol, el humor, el llanto, blasfemar, lamentarse, jactarse, discutir, pensar y liberar la energía de una forma u otra. Son consideradas como normales o, como mínimo, características idiosincrásicas. Sin embargo, si tales estrategias se utilizan inapropiadamente o de forma extrema, como cuando una persona habla demasiado, ríe con demasiada facilidad, pierde los nervios muy a menudo o parece errante o sin rumbo, entonces pierden su categoría de recursos de afrontamiento y se convierten en síntomas que indican un cierto grado de descontrol y desequilibrio (Lazarous, 1986).

Cualquier signo que indique descontrol o desequilibrio, no es un recurso de afrontamiento (Lazarous, 1986).

Entre los mecanismos de defensa de los que un sujeto puede hacer uso son : la negación, la regresión, la proyección o la formación reactiva, mediante estos la persona trata de distorsionar la realidad del estresor y evaluarlo (o volver a evaluarlo) como un acontecimiento no perjudicial y no amenazador (Reeve,1995).

Mecanismos de defensa en el afrontamiento

El afrontamiento no es el único modo de enfrentar el estrés. Sigmund Freud señaló que la ansiedad que surge del estrés es un estado extremadamente incomodo que debería ser reducido. Él creía que la primera reacción a la ansiedad es el no afrontamiento si no que se usan los mecanismos de defensa. Los mecanismos de defensa son un proceso psicológico inconsciente que es usado para el simple propósito de reducir la ansiedad.

Por ejemplo, un sujeto, sin proponérselo, reduce temporalmente su ansiedad olvidando que se acerca un examen en un curso difícil. Esto ejemplifica un mecanismo básico de defensa: la represión.

3.17 EL AFRONTAMIENTO COMO UN RASGO O ESTILO

Los modelos tradicionales de afrontamiento tienden a insistir en los rasgos o estilos; es decir, en estructuras del yo desarrolladas por el propio sujeto que, una vez creadas, actúan presumiblemente como predisposiciones estables para afrontar de una forma u otra los acontecimientos de la vida. Hablamos de individuos reprimidos o vigilantes, dependientes o independientes, negadores, etc (Lazarous, 1986).

Mechanic, 1962; Murphy, 1974; Visotsky, et al. 1961; citado en Lazarous, 1986, indican que el afrontamiento es una compleja amalgama de pensamientos de conductas.

3.18 LOS DIFERENTES ESTILOS DE AFRONTAMIENTO

El hombre es capaz de analizar sus reacciones, lo que le está ocurriendo en un momento determinado ante estos peligros exteriores o esas amenazas internas mal dibujadas, lo cual le va a llevar de algún modo a controlar mejor su respuesta general, recibéndolo entonces disminuida de intensidad. El aumento o la disminución de la ansiedad tienen mucho que ver con la elaboración individual de la información que a ese sujeto le llega. Las condiciones son impuestas por la emisión de esas señales de temor y por la percepción de las mismas (Rojas, 1998).

Entre otros aspectos fundamentales para afrontar con éxito al estrés es tener un locus de control interno (D'Arcy & Siddique, 1984) y creer en la eficacia personal (Wheaton, 1983). Ambos reflejan una habilidad para tener una dependencia en sí mismo, en dirección y apoyo más que en los padres o en el medio ambiente (Humphrey, 1988).

Algunos de los estilos se clasifican y definen como:

- a. Confrontativo. Describe esfuerzos agresivos para alterar la situación y sugiere algún grado de hostilidad y de toma de riesgos.
- b. Distanciamiento. Describe esfuerzos cognitivos para controlarse a sí mismo y minimizar el significado de la situación.
- c. Autocontrol. Esfuerzos para regular los sentimientos y reacciones de uno mismo.
- d. Apoyo social. Esfuerzos para buscar información, apoyo tangible y emocional.
- e. Responsabilidad. Reconocer el propio papel en el problema con sus concomitantes de llegar a poner las cosas en orden.
- f. Escape evitación. Deseos, pensamiento y conductas para escapar y evitar el problema.
- g. Solución de problemas. Esfuerzos deliberados enfocados al problema para alterar la situación, acompañados de una aproximación analítica para resolverlo.
- h. Reevaluación positiva. Esfuerzos para crear significado positivo enfocado en el crecimiento personal. También tiene una dimensión religiosa.

MÉTODO

PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN

En las diferentes etapas de la vida, se experimentan diversas circunstancias estresoras propias de la edad que cursa el individuo. Cada uno de estos ciclos está sujeto a cambios que pueden afectar al individuo, dependiendo de la magnitud del evento y, por supuesto de la manera de resolverlos y asimilarlos será su manera de afrontarlos.

La adolescencia se ha considerado una etapa de crisis que implica aspectos físicos, los psicológicos, y sociales. Tanto los cambios internos como los factores medioambientales intervienen en la adaptación y desarrollo del individuo.

Una de las esferas de suma importancia para el adolescente es la vida escolar, en donde desarrollará su capacidad intelectual, su capacidad de relacionarse socialmente con personas de su misma edad y con adultos del mismo y de diferente sexo, así como establecer también relaciones románticas. La vida académica es de esta manera importante pues aquí aplica todas sus maneras de relacionarse además de aprender de los otros, y esta a su vez le dará satisfacciones y/o decepciones en las diferentes áreas de su vida con base en su rendimiento académico.

En cada uno de los ciclos escolares se ve reflejado cada vez más las dificultades que el alumno presenta y que son causa de su bajo rendimiento en el salón de clases. Las causas de este bajo rendimiento son diversas y pueden ir desde las físicas; mala visión, por ejemplo y las psicológicas; como la ansiedad.

En el individuo la ansiedad puede ser paralizante si el grado de esta es exagerado. Esta ansiedad puede llegar a convertirse en estrés, el cual provoca en las personas cambios físicos y cognitivos que llegan a afectar todas las esferas de la vida de un sujeto. Entonces, los alumnos podrían ver afectado su rendimiento por el tipo de ansiedad que presentan, así como la manera en que afrontan esta.

De lo anterior surge la pregunta de esta investigación:

¿Existirán diferencias entre los alumnos con Bajo Rendimiento académico y los de Alto Rendimiento académico en el tipo de ansiedad (Rasgo-Estado) y los modos de afrontamiento que presentan?

HIPÓTESIS.

Las hipótesis del presente estudio son las siguientes:

Hipótesis de trabajo

Los alumnos con bajo rendimiento académico tienden a presentar una ansiedad rasgo y los estilos de afrontamiento que utilizan están enfocados a la emoción, mientras que los alumnos con alto rendimiento académico parecen tender a presentar una ansiedad estado y utilizan los estilos de afrontamiento dirigidos al problema.

Hipótesis conceptual:

Las personas muy ansiosas son más propensas a tener una mala actuación cuando enfrentan una situación estresante y tienden a preocuparse (Spielberger, 1980). Mientras que otros que se enfocan al problema reducen el trastorno emocional y así su actuación mejora (Lazarous y Folkman, 1986).

Las hipótesis estadísticas son las siguientes:

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al tipo de ansiedad (Rasgo-Estado) en adolescentes, con bajo rendimiento académico y con alto rendimiento académico.

H2: No existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al tipo de ansiedad (Rasgo-Estado) en adolescentes, con bajo rendimiento académico y con alto rendimiento académico.

H3: Existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al modo de afrontamiento al estrés en adolescentes, con bajo rendimiento académico y con alto rendimiento académico.

H4: No existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al modo de afrontamiento al estrés en adolescentes, con bajo rendimiento académico y con alto rendimiento académico.

H5: Existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al grado de ansiedad en adolescentes, con bajo rendimiento académico y con alto rendimiento académico.

H6: No existen diferencias estadísticamente significativamente en cuanto al grado de ansiedad en adolescentes, con bajo rendimiento académico y con alto rendimiento académico.

Definición conceptual de variables.

Variable dependiente

*Rendimiento escolar: se refiere a la calificación obtenida por los alumnos durante su tránsito por la escuela (Gorman y Politt, 1993).

Variables independientes.

*Estilos de afrontamiento: son todos aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas internas y/o externas que son evaluadas como excedentes de los recursos del individuo (Lazarous y Folkman, 1984).

*Estrés: es la relación que existe entre el individuo y el entorno, que es evaluado cognoscitivamente por este como excedente de sus propios recursos y que pone en peligro su bienestar (Lazarous y Folkman, 1986).

*Ansiedad-estado: describe las diferencias individuales de la propensión a la ansiedad, la tendencia a ver el mundo como algo peligroso y la frecuencia con la que se experimenta el estado de ansiedad durante un periodo prolongado de tiempo. Los estados de ansiedad pueden variar en intensidad y fluctuar a través del tiempo.

*Ansiedad-rasgo: son las experiencias infantiles y las primeras relaciones entre padre e hijo (retiro de afectos) así como las evaluaciones negativas de maestros y compañeros. Son las diferencias individuales relativamente estables, es la propensión a la ansiedad, es decir, a las diferencias entre las personas en la tendencia a responder a situaciones percibidas como amenazantes con elevaciones en la intensidad de la Ansiedad-Estado.

Definición operacional.

Para fines de este estudio se consideró:

-Alto rendimiento académico: un promedio de 8, sin ninguna materia reprobada en las tres últimas evaluaciones parciales del ciclo escolar.

-Bajo rendimiento académico: un promedio de calificaciones de 6 a 7 y se incluyeron algunos alumnos con una ó más materias reprobadas en las tres últimas evaluaciones parciales del ciclo escolar.

*Estilos de afrontamiento: puntajes obtenidos a través del instrumento de "Modos de afrontamiento al estrés de Lazarous y Folkman".

*Ansiedad: puntajes de la prueba de Ansiedad-rasgo-estado IDARE, adaptada y estandarizada por el Dr. Díaz Guerrero para una población mexicana.

Población: alumnos de la escuela Secundaria Diurna No.211, "Lic. Antonio Castro Leal", ubicada en 16 de Septiembre N.51 Col. Contadero Cuajimalpa.

Técnica de muestreo:

La muestra fue una muestra intencional por cuota. De acuerdo con los siguientes criterios de inclusión: Alto Rendimiento académico; aquellos alumnos que tengan un promedio de 8, sin ninguna materia reprobada en las tres últimas evaluaciones parciales del ciclo escolar.

Bajo rendimiento académico; aquellos alumnos que tengan un promedio de calificaciones de 6 a 7 y algunos con una o más materias reprobadas en las tres últimas evaluaciones parciales del ciclo escolar.

Sujetos:

La muestra fue de 60 alumnos que cursan el tercer año de secundaria. El grupo A estuvo considerado como el grupo de alto rendimiento académico, constituido por 30 alumnos. El segundo grupo B estuvo conformado también por 30 alumnos con bajo rendimiento académico. Las edades de los sujetos fueron de 14 a 16 años.

Escenario:

Se utilizó un salón de clases, con pizarrón, bancas y escritorio. Se contará con buena iluminación y sin distractores externos.

Tipo de estudio:

Este es un estudio comparativo, de campo, expofacto y transversal. Se considera de campo porque la investigación se realiza en el escenario natural de los sujetos, expofacto porque las aplicaciones de los instrumentos se realizan después de que se presentó el Bajo rendimiento académico y es un estudio transversal porque se recolectan los datos en un solo momento, en un tiempo único.

Diseño de investigación:

Diseño cuasi-experimental de dos muestras independientes con una sola medición con sujetos clasificados de acuerdo con algunas características que poseen.

INSTRUMENTOS

CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO

El cuestionario que se aplicó a los sujetos, se utilizó para recabar los datos más relevantes de los individuos como: sexo, edad, promedio escolar, etc.

Las instrucciones fueron: "Responde cada una de las preguntas, según se indique en cada una, contesta con sinceridad".

Consta de 17 preguntas, donde el sujeto debe responder según sea el caso.

IDARE

El desarrollo de este inventario fue iniciado por Charles D. Spielberger y R.L. Gorsuch en el otoño de 1964 en la Universidad de Vanderbilt.

Se deseaba construir un instrumento de investigación objetivo de autoevaluación que pudiese ser utilizado para medir la Ansiedad-Estado y la Ansiedad-Rasgo en adultos normales. Pero las metas del objetivo de investigación fueron cambiadas para incluir su utilización con individuos emocionalmente perturbados, tanto para propósitos clínicos como de investigación.

En el año de 1970, el Dr. Díaz Guerrero lo estandarizó para poderlo aplicar en la población mexicana.

La escala de Ansiedad-Estado, describe las diferencias individuales de la propensión a la ansiedad, la tendencia a ver el mundo como algo peligroso y la frecuencia con la que se experimenta el estado de ansiedad durante un periodo prolongado de tiempo. Los estados de ansiedad pueden variar en intensidad y fluctuar a través del tiempo.

La escala de Ansiedad-Rasgo, son las experiencias infantiles y las primeras relaciones entre padre e hijo (retiro de afectos) así como las evaluaciones negativas de maestros y compañeros. Son las diferencias individuales relativamente estables, es la propensión a la ansiedad, es decir, a las diferencias entre las personas en la tendencia a responder a situaciones percibidas como amenazantes con elevaciones en la intensidad de la Ansiedad-Estado.

DESCRIPCIÓN

Este inventario está constituido por dos escalas separadas de autoevaluación que se utilizan para medir dos dimensiones distintas de ansiedad:

1. Ansiedad Rasgo. Consiste en 20 afirmaciones en las escalas que se le pide al sujeto describir cómo se siente **GENERALMENTE**. Aquí es la forma de responder a las situaciones percibidas como amenazantes con elevación en la intensidad de la Ansiedad-Estado.

2. Ansiedad Estado: también consiste en 20 afirmaciones, las instrucciones requieren que los sujetos indiquen cómo se sienten **EN UN MOMENTO DADO**. La característica de esta escala es que involucra sentimientos de tensión, nerviosismo, preocupación y aprensión.

Ambas escalas se encuentran impresas en una sola hoja, una de un lado y la otra del otro.

El IDARE fue diseñado para ser autoadministrable y puede ser aplicada ya sea individual o colectivamente.

Las instrucciones del instrumento son diferentes para cada una de las formas: Ansiedad estado (SXE) y ansiedad rasgo (SXR). Para la forma de ansiedad-estado (SXE), las instrucciones son las siguientes: "Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y llene el círculo del número que indique cómo se *siente ahora mismo*, o sea, *en este momento*. No hay contestaciones buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor describa sus sentimientos *ahora*".

Para responder la segunda escala, las instrucciones son las siguientes: "Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y llene el círculo del número que indique cómo se *siente generalmente*. No hay contestaciones buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que describa cómo se siente generalmente".

El sujeto debe responder al final del círculo que aparece a la derecha del ítem, según la categoría que elija.

Para la escala de ansiedad rasgo, las categorías son:

1. Casi nunca
2. Algunas veces
3. Frecuentemente
4. Casi siempre

En cuanto a la categoría de ansiedad estado, estas son:

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

CONFIABILIDAD Y VALIDEZ

La confiabilidad alfa calculada, es bastante buena, ya que para la ansiedad estado, es de .83 a .92; mientras que para la ansiedad rasgo es de .86 a .92.

La confiabilidad Test-Retest (estabilidad) de la escala ansiedad rasgo es relativamente alta, pero la de ansiedad estado tiende a ser baja, ya que esta fue diseñada para ser influenciada por factores situacionales. Ambas escalas tienen un alto grado de consistencia interna.

Respecto a la validez del inventario, se realizó una correlación verificada con los instrumentos considerados como los mejores y su índice de validez es muy alto.

CUESTIONARIO MODOS DE AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS DE LAZAROUS Y FOLKMAN.

Este cuestionario fue elaborado inicialmente por la Dra. Susan Folkman y Richard Lazarous en 1980, y revisado por ellos mismos en 1985. Este instrumento se construyó para medir los estilos de afrontamiento al estrés. Está constituido por 66 reactivos y ocho escalas.

Ahora bien, este instrumento se tradujo, adaptó y estandarizó para población mexicana de adolescente por Sotelo Arias Claudia Mercedes y Santillan Maupone Varenka en 1999. La confiabilidad es de .90 y la validez es aceptable.

A los reactivos se les asigna un valor de acuerdo a la siguiente escala:

0. No de ninguna manera
1. En alguna medida.
2. Generalmente, Usualmente
3. Siempre, en gran medida.

Las escalas que se tomaron en cuenta para la interpretación de los resultados, fueron tomadas del trabajo de Aguayo, Galicia y Sosa (2001), proyecto de la UNAM, INP e IMSS, para una población de pacientes con insuficiencia renal. Las escalas son las siguientes:

ESCALAS DE AFRONTAMIENTO

- **Confrontativo** (6 reactivos). Describe esfuerzos agresivos para alterar la situación y sugiere algún grado de hostilidad y de toma de riesgos.
- **Distanciamiento** (6 reactivos). Describe esfuerzos cognitivos para controlarse a sí mismo y minimizar el significado de la situación.
- **Autocontrol** (7 reactivos). Esfuerzos para regular los sentimientos y reacciones de uno mismo.
- **Apoyo social** (6 reactivos). Esfuerzos para buscar información, apoyo tangible y emocional.
- **Responsabilidad** (4 reactivos). Reconocer el propio papel en el problema con sus concomitantes de llegar a poner las cosas en orden.
- **Escape evitación** (8 reactivos). Deseos, pensamiento y conductas para escapar y evitar el problema.
- **Solución de problemas** (6 reactivos). Esfuerzos deliberados enfocados al problema para alterar la situación, acompañados de una aproximación analítica para resolverlo.
- **Reevaluación positiva** (7 reactivos). Esfuerzos para crear significado positivo enfocado en el crecimiento personal. También tiene una dimensión religiosa.

PROCEDIMIENTO

Para la realización de esta investigación, se procedió a buscar una escuela secundaria donde se pudieran aplicar las dos pruebas psicológicas; IDARE (Inventario de ansiedad Rasgo-Estado) y el cuestionario Modos de afrontamiento al estrés, así como un cuestionario sociodemográfico.

Primeramente, se le pidió autorización a la directora de la escuela secundaria diurna # 211 "Lic. Antonio Castro Leal" ubicada en Av. 16 de Septiembre No. 51 Col. Contadero Cuajimalpa., la Lic. Yolanda T. Uribe, explicando el motivo de la investigación, el procedimiento y el tiempo en que se llevarían a cabo las aplicaciones de los cuestionarios. La directora de la secundaria dio su aprobación y así se prosiguió a hacer un listado de los alumnos, según sus calificaciones promedio del bimestre anterior a las aplicaciones y según sus materias reprobadas. De esta manera se formaron dos grupos; el de alto rendimiento académico y el de bajo rendimiento académico, cada uno constituido por 30 alumnos pertenecientes a diferentes grupos dentro de la escuela.

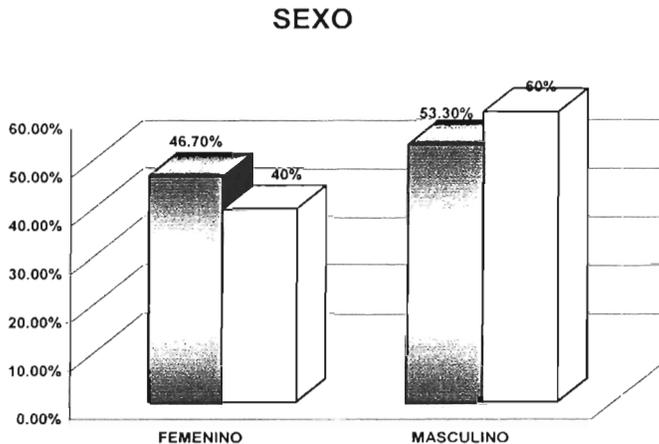
Las aplicaciones se hicieron en forma grupal en el área de lo que es la orientación vocacional, para las aplicaciones se construyeron a grupos de cinco alumnos a la vez. Cada que terminaba un grupo, llamaba personalmente a otros cinco alumnos. Para comenzar la aplicación empecé por decirles mi nombre, que era pasante de la carrera de psicología de la UNAM y que estaba haciendo una investigación para la realización de mi tesis. Después les dije lo que tenían que hacer en el primer cuestionario que fue el sociodemográfico, el tiempo de respuesta en promedio fue de cinco minutos, al terminar este les entregué el IDARE y leí junto con ellos las instrucciones y les dije que si tenían alguna duda podían preguntarme y solucionar así su duda, al terminar de contestarlo les hice entrega del cuestionario de modos de afrontamiento al estrés y de igual forma leí las instrucciones junto con ellos en voz alta y les ofrecí mi ayuda en cualquier duda que tuvieran. En promedio los adolescentes se tardaron 20 minutos en responder las pruebas. Al terminar se retiraban y regresaban a su salón de clases.

RESULTADOS

En la presente investigación la muestra estuvo compuesta por 60 sujetos, de los cuales se formaron dos grupos, el de bajo rendimiento académico y el de alto rendimiento académico, cada uno de estos compuestos por 30 alumnos.

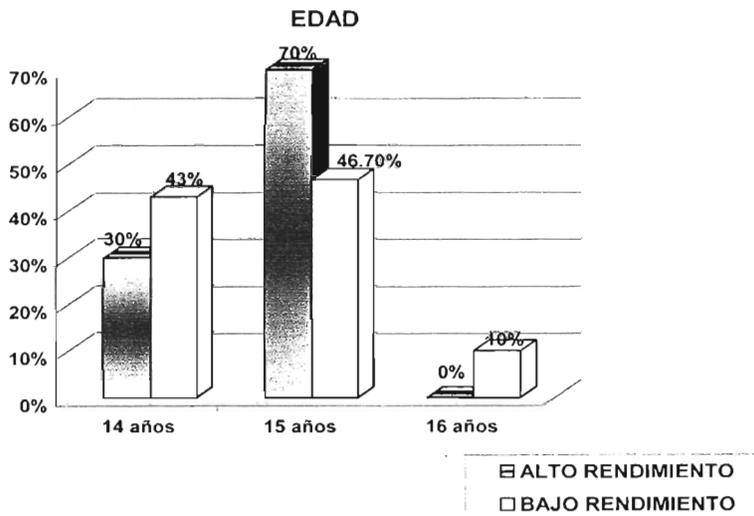
En primera instancia se describen los resultados del cuestionario sociodemográfico en porcentajes y medias, después los del inventario de ansiedad (IDARE) y los del Cuestionario de estilos de afrontamiento al estrés, en estos dos últimos se aplicó la prueba *t* de student para dos grupos independientes y de esta forma determinar las diferencias existentes entre las muestras definidas con anterioridad.

Los datos que se obtuvieron del cuestionario sociodemográfico en los alumnos con bajo rendimiento académico son los siguientes: el 40% de los alumnos que componen este grupo son del sexo femenino y el 60% son de sexo masculino. En el grupo de alto rendimiento académico, el 46.7% era del sexo femenino y el 53.3% de sexo masculino.



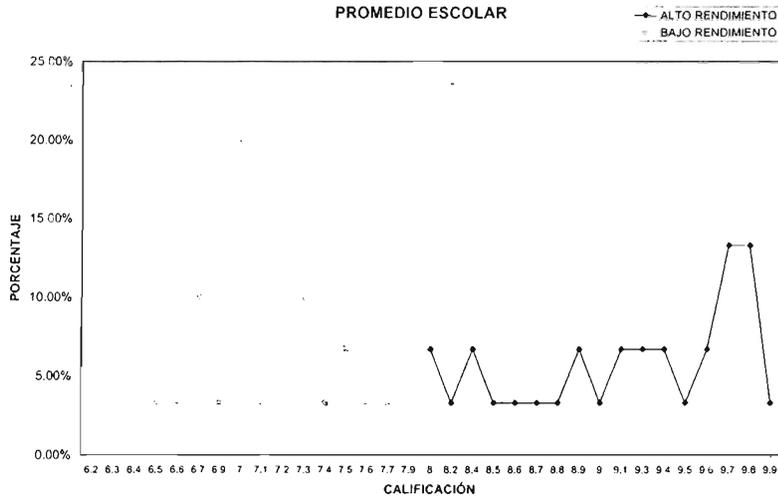
Gráfica 1

En el grupo de bajo rendimiento la edad promedio fue de 14 años 6 meses y en un menor porcentaje están los adolescentes con 15 años, en tanto que para los alumnos que componen el grupo de alto rendimiento la edad promedio es de 14 años 7 meses y en este grupo la edad con un mayor porcentaje es la de 15 años.



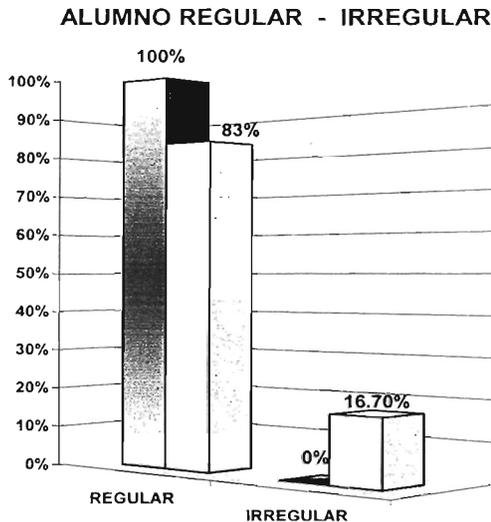
Gráfica 2

En la gráfica 3 se puede observar que la calificación promedio que se presenta en el grupo de bajo rendimiento es de 6.96 y las demás calificaciones van de 6.2 a 7.9; mientras que en el grupo de alto rendimiento la calificación promedio es de 9.15 y las otras calificaciones que se presentan van de 8 a 9.9.



Gráfica 3

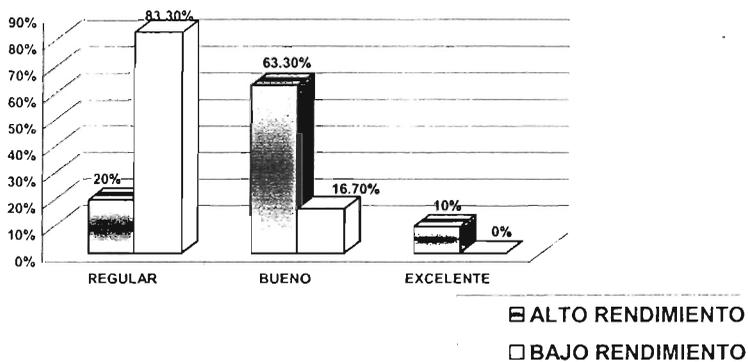
Los adolescentes que componen el grupo de bajo rendimiento son irregulares en 16.7 % y el 83.3% restante no reprobó materias a pesar de tener un promedio bajo. En el grupo de alto rendimiento son 100% regulares.



Gráfica 4

La percepción que tienen los alumnos de bajo rendimiento en cuanto su desempeño escolar es considerada como regular en un 83.3% y por su parte los del grupo de alto rendimiento consideran tener un buen desempeño en un 63.3%

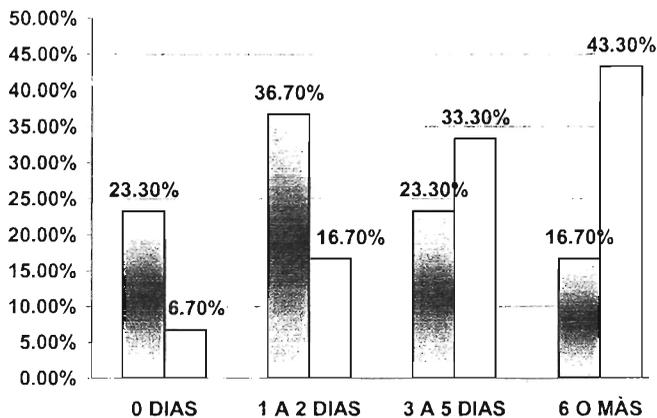
DESEMPEÑO ESCOLAR



Gráfica 5

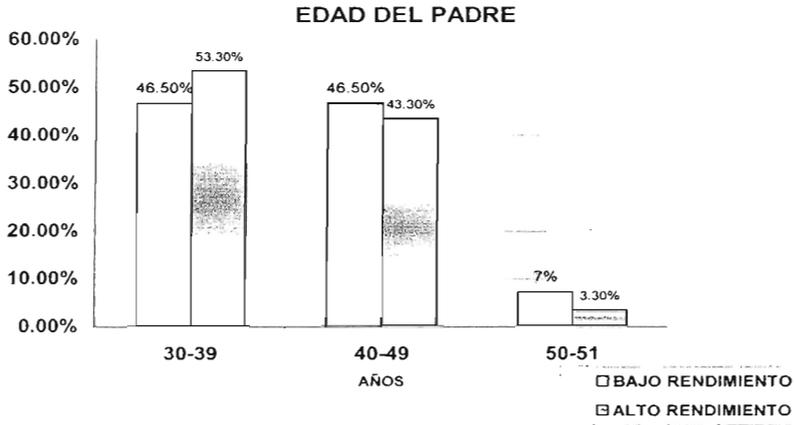
El ausentismo dentro del grupo de bajo rendimiento está presente con faltas de 6 ó más días en un 43.3% y en un menor porcentaje están aquellos alumnos que no faltan a clases. Lo contrario sucede en el grupo de alto rendimiento puesto que en un 36.7% están los que faltan de 1 a 2 días a clases y en un 16.7% los que faltan de 6 a más días. Mostrando este grupo un mayor interés académico.

FALTAS EN EL CICLO ESCOLAR



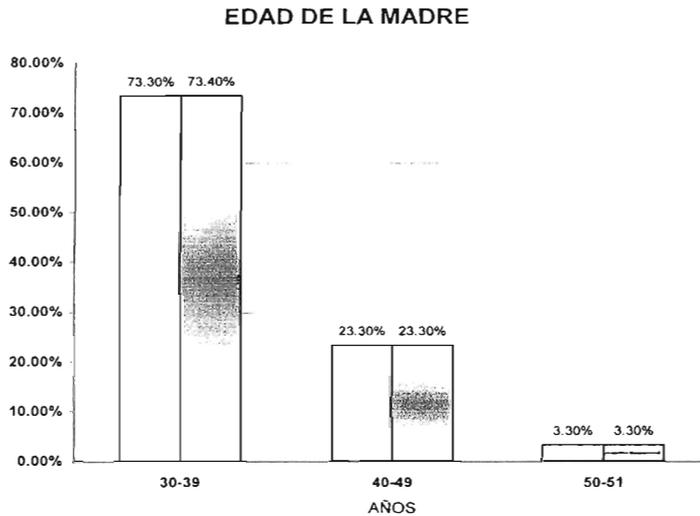
Gráfica 6

El promedio de edad de los padres del grupo de bajo rendimiento es de 39 años 6 meses, en un 46.5% están los que tienen una edad de entre 30 y 39 años, el 46.5% están los que cuentan con una edad de entre 40 y 49 años, y en un 7 % los que tienen 50 o 51 años de edad. Los padres del grupo de alto rendimiento tienen en promedio una edad de 39 años 8 meses. En un 53.3% están los padres de 30 a 39 años, en un 7% los que tienen 50 a 51 años.



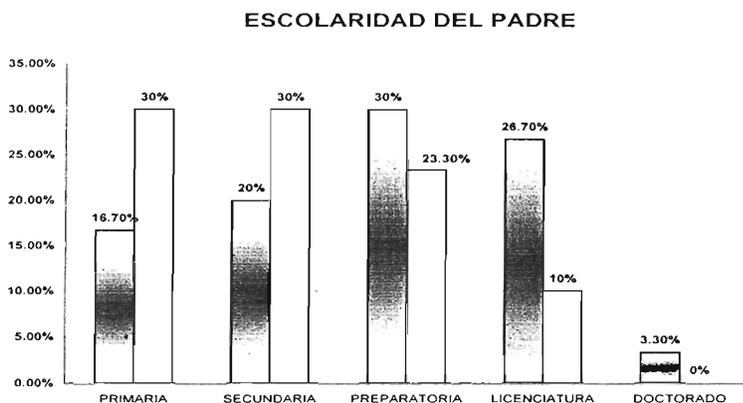
Gráfica 7

Como se puede observar en la grafica 8 la edad de las madres de los adolescentes de ambos grupos es muy similar, ubicándose en el rango de 30 a 39 años.



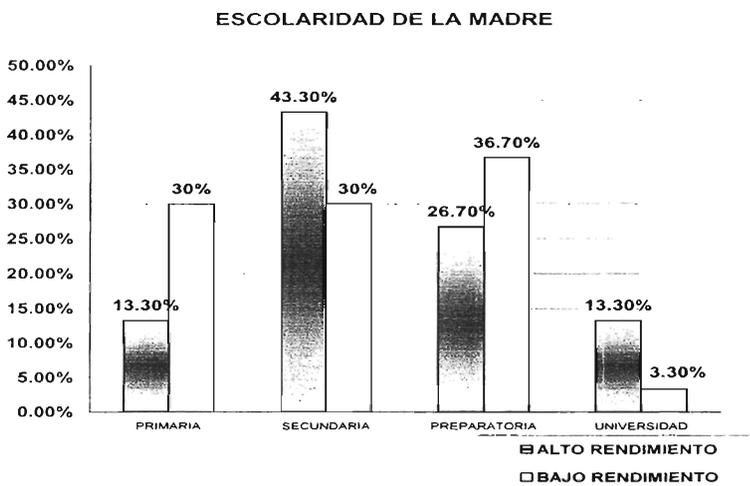
Gráfica 8

La escolaridad de los padres de los alumnos de bajo rendimiento es de nivel primaria en un 30%, de escuela secundaria en un 30% y en un 10% de licenciatura. Por otra parte el nivel educativo de los padres de los alumnos del grupo de alto rendimiento es de preparatoria en un 30% y algunos cuentan con estudios de licenciatura en un 26.7%.



Gráfica 9

El nivel de educación de las madres de los alumnos de bajo rendimiento es de preparatoria en un 36.7% de la muestra y en 3.3% están las que cuentan con estudios universitarios. En tanto que las madres de alto rendimiento cuentan con un 43.3% con estudios a nivel secundaria y en 13.3% con estudios universitarios.



Gráfica 10

Para obtener las diferencias entre los grupos de alto y bajo rendimiento académico en el **IDARE** (INVENTARIO DE ANSIEDAD RASGO-ESTADO), se aplicó la prueba estadística **t** de student, los resultados de describen a continuación.

La media del grupo de alto rendimiento en el factor ansiedad-rasgo fue de 45.667 siendo ligeramente mayor la media del grupo de bajo rendimiento para este mismo factor 48.0333, con un valor de **t** de 1.36 y un nivel de significancia de .181, por lo que se acepta la H_0 . que dice que **NO** hay diferencias estadísticamente significativas en la ansiedad rasgo entre el grupo de alto rendimiento y el de bajo rendimiento académico.

TABLA 1
ANSIEDAD RASGO

	\bar{X}	t	α
ALTO RENDIMIENTO	45.6667	1.36	.181
BAJO RENDIMIENTO	48.0333		

La media del grupo de alto rendimiento en el factor ansiedad-estado fue de 44.7667 y en el de bajo rendimiento fue de 44.7241 , el valor de **t** fue de .03 y un nivel de significancia de .975 . De esta manera se acepta la Hipótesis nula que dice que **NO** hay diferencias estadísticamente significativas en la ansiedad estado entre le grupo de alto rendimiento y el de bajo rendimiento académico.

TABLA 2
ANSIEDAD ESTADO

	\bar{X}	t	α
ALTO RENDIMIENTO	44.7667	.03	.975
BAJO RENDIMIENTO	44.7241		

Para la ansiedad total la media del grupo de alto rendimiento fue de 92.6207 y para el de bajo rendimiento fue de 90.4333, el valor de t fue de .88, y un nivel de significancia de .385. Entonces se concluye que se acepta la hipótesis nula que dice que NO hay diferencias estadísticamente significativas en la ansiedad total entre el grupo de alto rendimiento y el de bajo rendimiento académico.

TABLA 3
ANSIEDAD TOTAL

	\bar{X}	t	α
ALTO RENDIMIENTO	92.6207	.88	.385
BAJO RENDIMIENTO	90.4333		

Estilos de afrontamiento

En cuanto al estilo de afrontamiento **confrontativo** el valor de t fue -0.46, un nivel de significancia de .964 por lo que se acepta la H_0 que dice que No hay diferencias estadísticamente significativas en este tipo de afrontamiento utilizado por el grupo de adolescentes con bajo y alto rendimiento.

TABLA 4

	\bar{X}	DS	t	α
BAJO RENDIMIENTO	7.20	2.67	-0.46	.964
ALTO RENDIMIENTO	7.23	1.67		

En la tabla 5 se muestra el estilo de afrontamiento de **distanciamiento**, el valor de t fue de -.067 y un nivel de significancia de .947 por lo que se acepta H_0 , que dice que No hay diferencias estadísticamente significativas en el estilo de afrontamiento que utilizan estos dos grupos.

TABLA 5

	\bar{X}	DS	t	α
BAJO RENDIMIENTO	10.10	4.10	-.067	.947
ALTO RENDIMIENTO	10.16	3.15		

Sobre el estilo de **autocontrol** este tiene un valor de t ob de $-.773$ y un nivel de significancia de $.443$. Entonces se acepta el H_0 , que menciona que No hay diferencias estadísticamente significativas en el uso de este tipo de afrontamiento en ambos grupos.

TABLA 6

	\bar{X}	DS	t	α
BAJO RENDIMIENTO	9.76	2.57	-.773	.443
ALTO RENDIMIENTO	10.40	3.40		

Respecto al estilo de **apoyo social**; se observa que el valor de la t es de -1.043 y con un nivel de significancia de $.288$ por lo que acepta la H_0 , la cual menciona que No hay diferencias estadísticamente significativa entre los grupos de adolescentes de alto rendimiento y el grupo de adolescentes de bajo rendimiento.

TABLA 7

	\bar{X}	DS	t	α
BAJO RENDIMIENTO	7.93	3.82	-1.043	.288
ALTO RENDIMIENTO	8.93	3.34		

Para el tipo de afrontamiento de **responsabilidad** la t ob es de -1.674 y se obtuvo un nivel de significancia de .100, por lo que se acepta el H_0 que dice que No diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos de esta investigación.

TABLA 8

	\bar{X}	DS	t	α
BAJO RENDIMIENTO	5.72	2.21	-1.674	.100
ALTO RENDIMIENTO	6.73	2.40		

En cuanto al tipo afrontativo de **Escape-evitación**, se encontró que el valor de t es de 2.091 y el nivel de significancia fue de .041 por lo que se acepta la H_1 ; que dice que Si hay diferencias estadísticamente significativa en el uso de este tipo de afrontamiento entre los alumnos de bajo rendimiento y alto rendimiento.

TABLA 9

	\bar{X}	DS	t	α
BAJO RENDIMIENTO	8.68	4.48	2.091	.041
ALTO RENDIMIENTO	6.63	2.93		

En la tabla de estilo de afrontamiento de **Solución –problema**, la t ob es de -2.258 y una significancia de .028 por lo que se acepta la H_1 , en la cual se menciona que Si hay diferencias estadísticamente significativas entre los adolescentes con bajo y alto rendimiento académico.

TABLA 10

	\bar{X}	DS	t	α
BAJO RENDIMIENTO	9.27	3.28	-2.258	.028
ALTO RENDIMIENTO	11.20	3.26		

En el estilo de **reevaluación positiva**. El valor de t fue de .327 y el nivel de significancia es de .745, por lo que se acepta la H_0 , que dice que No hay diferencias estadísticamente significativas en el estilo de afrontamiento de reevaluación positiva entre los adolescentes con bajo y alto rendimiento académico.

TABLA 11

	\bar{X}	DS	t	α
BAJO RENDIMIENTO	11.75	3.65	.327	.745
ALTO RENDIMIENTO	11.46	3.20		

Adicionalmente, se procedió a dividir la muestra total en cuatro grupos: uno de hombres con bajo rendimiento académico, otro de mujeres de bajo rendimiento, uno más de hombres de alto rendimiento y otro de mujeres de alto rendimiento. Esto con el objetivo de observar si había alguna diferencia entre los cuatro grupos en el tipo de ansiedad- rasgo, ansiedad-estado y ansiedad total, así como en los diversos estilos de afrontamiento que adoptaban los sujetos.

Se hizo un análisis de varianza unidireccional y una prueba post-hoc, scheffee, donde se encontró que:

Con respecto a la ansiedad rasgo-estado y la ansiedad total NO HAY DIFERENCIAS ENTRE LOS GRUPOS, y que son dos los estilos de afrontamiento los que las mujeres de bajo rendimiento académico utilizan, estos son: el estilo de afrontamiento de REEVALUACION POSITIVA con una F de 4.439 y una significancia de .007, como se puede observar en la tabla 12, y en el estilo de ESCAPE-EVITACIÓN con una F de 4.490 y una significancia de .007, como se muestra en la tabla 13.

TABLA 12
ESCAPE EVITACIÓN

	SEXO	- X	F	SIG.
BAJO RENDIMIENTO	MASCULINO	7.058	4.490	.007
	FEMENINO	11.000		
ALTO RENDIMIENTO	MASCULINO	6.500		
	FEMENINO	6.785		

TABLA 13
REEVALUACION POSITIVA

	SEXO	- X	F	SIG.
BAJO RENDIMIENTO	MASCULINO	10.000	4.439	.007
	FEMENINO	24.250		
ALTO RENDIMIENTO	MASCULINO	11.187		
	FEMENINO	11.785		

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Sobre los resultados obtenidos del cuestionario sociodemográfico expuestos anteriormente por medio de los gráficos, se observa que dentro de esta muestra el bajo rendimiento se presenta en su mayoría en hombres.

Brickling (1988) menciona que el 80 % de los sujetos con problemas de educación está conformado por varones.

Con respecto a la edad de los alumnos, predomina la edad de 15 años en ambos grupos, a pesar de que los de bajo rendimiento han reprobado alguna materia, no se han rezagado en el grado escolar que deberían estar cursando.

En cuanto al promedio escolar, en el grupo de bajo rendimiento tienen calificaciones escolares que se concentran entre el 6.7 al 7.3; de manera opuesta los de alto rendimiento presentan en su mayoría calificaciones dentro del rango de 9 a 9.9.

El promedio podría influir en su autoconcepto, de manera que las experiencias académicas de éxito inciden significativamente sobre el autorespeto y autoimagen del alumno. (Rosenberg, 1979; citado en Nuñez, 1994).

Las calificaciones son un motivo por el cual se determina si el alumno es bueno o deficiente. (Díaz de León, 1994). Y en este caso, a pesar de que los alumnos de bajo rendimiento poseen calificaciones bajas no todos son alumnos con materias reprobadas.

Evidentemente las calificaciones no son un reflejo real del aprovechamiento académico del alumno (Díaz de León, 1994).

Acerca de la percepción que tienen los alumnos de bajo rendimiento con respecto a su desempeño escolar, estos lo consideran regular, o sea, que sí existe en ellos la capacidad de autocritica que los lleva a reconocer que no son del todo buenos alumnos. Otro dato que cabe resaltar es que estos jóvenes son los que tienen más faltas dentro de un año escolar, por lo que su aprovechamiento se ve afectado.

Por otro lado, la edad de los padres y las madres de los sujetos es muy similar para los dos grupos, los que lleva a deducir que los padres tuvieron a sus hijos en una edad aproximada de 20 años.

Un factor de mucha importancia en el rendimiento de los adolescentes es la escolaridad de los padres, ya que como se puede observar en la gráfica 9 y en la gráfica 10, los alumnos de alto rendimiento tienen padres con grados académicos de licenciatura a diferencia de los adolescentes de bajo rendimiento. De esta forma, se puede decir, que a mayor escolaridad de los padres mayor es el interés de estos acerca del desarrollo cognoscitivo de los hijos, lo que los lleva a un mejor aprovechamiento escolar.

Dentro de las relaciones familiares, los adolescentes de alto rendimiento en la mayoría de los casos provienen de un hogar en el que recibió una buena dosis de alabanza y de aprobación, en donde había un sentido muy intenso de pertenecer a la familia, y en donde se identificaba muy íntimamente con ellos. También estos

jóvenes gozan de relaciones en las que hay una mayor participación, con el recreo familiar, la confianza recíproca y una mayor comunicación de ideas (Morrow y Wilson, 1961; citado en Nuñez, 1994).

Ahora bien, en el análisis de los resultados de la prueba IDARE que se aplicó, estos NO ARROJARON DIFERENCIAS significativas en la ansiedad-rasgo, ansiedad-estado y la ansiedad total entre ambos grupos. Aunque si se observa el valor de las medias (ver tabla 1), estas reflejan una ligera diferencia en el FACTOR ANSIEDAD-RASGO entre los grupos. No así, con el factor de ANSIEDAD-ESTADO, puesto que los valores de las medias son muy similares. De esta manera se puede concluir que los adolescentes que participaron en este estudio no permanecen en un estado ansioso, sin embargo, bajo la presión del medio, estos presentan una ligera ansiedad.

En cuanto a los estilos de afrontamiento no hubo diferencias en todos estos: confrontativo, distanciamiento, autocontrol, apoyo social, responsabilidad y reevaluación positiva. A excepción de los de ESCAPE EVITACIÓN Y EL DE SOLUCIÓN PROBLEMA.

El estilo de afrontamiento de escape-evitación, se refiere, a que el sujeto tiene deseo, pensamientos y conductas para escapar y evitar el problema (Aguayo, Galicia y Sosa, 2001)

En tanto que el estilo de afrontamiento de Solución problema, se define como: los esfuerzos deliberados enfocados al problema para alterar la situación, acompañados de una aproximación analítica para resolverlo. (Aguayo, Galicia y Sosa, 2001).

Los adolescentes en primera instancia optan por utilizar el estilo de afrontamiento ESCAPE EVITACIÓN y posteriormente el estilo de SOLUCIÓN PROBLEMA.

Finalmente, se decidió dividir la muestra total en cuatro grupos: uno de hombres y otro de mujeres con bajo rendimiento, y también se dividió el grupo de alto rendimiento en un grupo de hombres y otro de mujeres. Esto con el objetivo de observar si había alguna diferencia entre los cuatro grupos en el estilo de ansiedad-rasgo, ansiedad-estado, ansiedad total y los diversos estilos de afrontamiento que utilizaban.

Se procedió a hacer una análisis de varianza unidireccional y una prueba post hoc, sheefe; con base en esto se pudo observar que NO HUBO DIFERENCIAS ENTRE LOS CUATRO GRUPOS en los factores de ANSIEDAD-RASGO, ANSIEDAD-ESTADO Y ANSIEDAD TOTAL. Con respecto a los estilos de afrontamiento: confrontativo, distanciamiento, apoyo social, responsabilidad, autocontrol y solución problema NO HUBO DIFERENCIAS ENTRE LOS CUATRO GRUPOS. Y con respecto a los dos estilos de afrontamiento restantes, son las mujeres de bajo rendimiento quienes los utilizan, estos son:

ESCAPE EVITACIÓN que obtuvo en el análisis de varianza unidireccional un valor de F de 4.490 y un nivel de significancia de .007 y el de REEVALUACIÓN POSITIVA, que obtuvo un valor de F de 4.439 y un nivel de significancia de .007.

El estilo de afrontamiento de escape evitación es utilizado por estas mujeres que presentan bajo rendimiento académico puesto que comparten conductas y deseos para evadir el problema de su bajo promedio escolar y a pesar de que aparentan no prestarle atención, estas mujeres hacen una reevaluación de la situación llevándolas a esforzarse para tratar de mejorar sus calificaciones finales, aunque en algunas ocasiones el esfuerzo sea en vano y no logren tener un mejor promedio

pero sí una calificación aprobatoria, lo que hace que se mantengan en esta clasificación de alumnas de bajo rendimiento académico.

Por su parte en los alumnos de alto rendimiento académico, hombres y mujeres de esta muestra, podría pensarse que son sujetos previsores y que cuentan con los suficientes recursos y estrategias de aprendizaje para afrontar los problemas que se le vayan presentando, adoptando estilos de afrontamiento dirigidos a la solución del problema.

CONCLUSIONES

Entre estos dos grupos las diferencias más notables son los días de ausentismo, puesto que los de bajo rendimiento académico faltan más días a la escuela, de esta manera los alumnos de alto rendimiento académico muestran más interés a las actividades escolares. Con respecto al nivel educativo de los padres podemos observar que; las madres de los alumnos de bajo rendimiento tienen estudios a nivel preparatoria y contrariamente las madres de los de alto rendimiento solo llegan hasta nivel secundaria. Por su parte los padres de los alumnos de bajo rendimiento solo estudiaron la secundaria en contraste con los padres de los alumnos de alto rendimiento que llegaron a tener estudios de licenciatura y en muy pocos casos hasta obtuvieron una especialidad.

Bandura en 1977, menciona que los niños, y en este caso los adolescentes, suelen seleccionar modelos competentes y poderosos para imitar, razón por la que copian la conducta de compañeros mayores y de adultos. Estos adultos sirven como modelo porque los niños quieren adquirir su prestigio y su dominio (Berk, 2001).

Contrariamente a lo esperado conforme a las hipótesis alternas, para los diversos niveles de ansiedad (total, rasgo y estado) no se encontraron diferencias significativas entre los grupos.

En general, se puede decir que NO hay diferencias en el tipo de ansiedad que presentan los alumnos de bajo rendimiento y los de alto rendimiento.

Y en cuanto a los estilos de afrontamiento, solo hubo diferencias en el estilo de ESCAPE EVITACIÓN y en el estilo de SOLUCIÓN-PROBLEMA, con respecto a los restantes no hubo diferencias entre los grupos.

Con esta información se puede decir que los adolescentes en un principio no se estresan por los eventos escolares, como lo serían; reprobando materias o tener un promedio escolar bajo, pero al ver realmente el problema estos lo afrontan y hacen lo que pueden para resolverlo adoptando el estilo de afrontamiento de escape evitación, primero y después el de solución problema.

Los adolescentes se dejan llevar por lo emotivo y posteriormente hacen algo para solucionar el problema que tengan.

Con respecto al grado de escolaridad de los padres en esta investigación se observa que esta variable influye en el aprovechamiento académico del alumno.

Además se puede concluir que el autoconcepto del sujeto se verá afectado de una manera positiva o negativa según sus experiencias de éxito o de fracaso académico y lo reflejará en futuras actividades ya sean escolares o en su vida personal.

A pesar de las calificaciones que los alumnos obtengan, estas no siempre reflejan el aprovechamiento de cada alumno, puesto que estas son una manera de evaluación en general pero no en particular.

También un factor que influye de manera significativa es que el sujeto este motivado a alcanzar una meta y esta va dar dirección a su estilo de afrontamiento, ya sea

dirigido al problema o a la emoción para así darle solución a la situación de estrés en la que esté inmerso.

El control y exigencias de madurez al sujeto, al mismo tiempo que por altas manifestaciones de comunicación, aceptación y respeto hacia el mismo, favorecen en éste el desarrollo de una imagen positiva, así como sentimientos de autoconfianza y autoeficacia, que repercutirán de forma positiva sobre sus futuras relaciones con los demás y sobre su ajuste y conducta social (Bowlby, 1973; Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline y Russell, 1994; citado en Nuñez, 1994).

Una persona vulnerable al estrés le dará más peso al estímulo estresante y además el estímulo debe de estar relacionado con ese perfil de vulnerabilidad. Y además existen diferencias en el tipo de afrontamiento según el sexo del sujeto.

Para finalizar este apartado, se puede decir que las reacciones biológicas que el organismo presenta pueden variar de persona a persona. La diferencia radica en la interpretación que hacemos de estos cambios en nuestro cuerpo, de cómo entendemos los acontecimientos que se producen en nuestro entorno y la manera de afrontarlos.

En la actualidad, un punto a destacar es la falta de valores que presentan los adolescentes a causa de la influencia de los medios de comunicación y debido a que los padres cada vez están más preocupados por la situación económica lo que le motiva a salir a trabajar y dejar al adolescente en algunas ocasiones sin supervisión y sin que exista una figura de autoridad que los guíe dentro del hogar y fuera de este.

SUGERENCIAS Y LIMITACIONES

La adolescencia es un periodo por el cual los individuos están sujetos a diversos cambios como los físicos, los psicológicos, por mencionar algunos. Dentro del ámbito escolar, también hay cambios que el adolescente debe de afrontar y estos dependerán en gran medida de las relaciones familiares y de amistad que el adolescente sostenga. Por eso es necesario seguir investigando el área educativa ya que dentro de la institución el adolescente aprenderá a resolver muchas de las dificultades que tendrá posteriormente en la vida adulta.

Para futuras investigaciones sería adecuado hacer una correlación de diversas variables como: estrategias de afrontamiento y autoconcepto, de igual manera estudiar a fondo las estrategias de estudio, aprendizaje y autoconcepto. Además de los estilos de afrontamiento que presentan los adolescentes según el nivel educativo que están cursando, así como los estilos de afrontamiento según el sexo del alumno.

Los resultados que se obtuvieron en esta investigación pudieron verse afectados por diversas variables, las cuales sería recomendable controlar en futuras investigaciones. Entre estas variables están; manejar una muestra más grande, y que los alumnos pertenezcan a dos o más instituciones diferentes, para poder generalizar los resultados obtenidos acerca del estrés que los sujetos presentan y el tipo de afrontamiento. Igualmente pudiera manejarse el área geográfica donde está ubicada la escuela secundaria puesto que cada zona tiene su propia problemática, aunque por ser adolescentes los alumnos presentan y comparten ciertas características similares de estrés. De igual forma en el Distrito Federal sería importante analizar más a fondo el nivel educativo de los padres de familia y el tipo de relaciones familiares que se establecen entre padres e hijos y observar de qué manera repercute en las condiciones del desarrollo cognitivo del adolescente, con la finalidad de ampliar la información que sugiere que las condiciones educativas de los padres y el tipo de relaciones familiares afectan positiva o negativamente al sujeto adolescente y su rendimiento académico. Asimismo, podría averiguarse acerca del bajo rendimiento académico conforme al sexo del sujeto, esto es, encontrar las diferencias existentes entre hombres y mujeres adolescentes acerca del estrés que cada uno muestra en esta etapa, ya que en la adolescencia cada sexo atraviesa por cambios distintos pero de igual manera se ven afectados psicológicamente y los estilos de afrontamiento que cada uno presenta se diversifican, tal como el ligero acercamiento que la presente investigación plantea y sería aún mejor hacerlo con una población de adolescentes radicados en la ciudad de México.

Otro punto a indagar es lo que sucede en las escuelas públicas de enseñanza técnica, denominadas escuelas prácticas de comercio y de industria, donde reclutan a sus alumnos a la edad de 12 años y en tres años los preparan para funciones de profesionales calificados, esta situación repercute en el plan de vida profesional del alumno, ya que a pesar de que en este momento de su vida no tenga clara su vocación, si tiene alguna inquietud profesional y esta situación le provoque angustia.

Desde un enfoque clínico, el objetivo de intervención es el sujeto (o los problemas y dificultades que padece), la escuela aparece entonces como "un lugar físico" en que se produce la intervención. De forma consecuente los conocimientos y estrategias necesarios para la intervención se encuentran en disciplinas vinculadas a la psicología del desarrollo, a las diferentes teorías sobre la personalidad, al estudio y al diagnóstico de las diferencias individuales, a estrategias de reeducación y psicoterapia. El profesional que interviene en este campo trabaja más que con los alumnos, con niños y/o adolescentes. Este profesional, trabaja con los problemas que se manifiestan, se detectan y se tratan dentro de la institución, estos se abordan en realidad al margen de la escuela, por lo que es necesario que dentro de las escuelas secundarias se planteen y desarrollen cursos o bien programas orientados a desarrollar las habilidades de los alumnos para afrontar de una manera más asertiva las dificultades que se le presenten dentro de la institución o fuera de esta.

Con respecto a las limitantes existentes, dentro de este proyecto, se encontró con la dificultad del acceso restringido a las calificaciones de los alumnos. De igual forma estuvo presente la limitante del tiempo para responder los cuestionarios, ya que los alumnos al escuchar el timbre del descanso, querían salir rápidamente.

Otra limitante fue la del cuestionario de modos de afrontamiento que se tenía contemplado utilizar al principio de esta investigación, el cual era una tesis de Lic. de la facultad de psicología, "Traducción y estandarización del cuestionario modos de afrontamiento al estrés de Lazarous y Folkman, para una población de adolescentes mexicanos", puesto que dentro del material no era clara la redacción de los resultados en los cuales se exponían la confiabilidad y validez, así como la forma de calificar la prueba. Por lo que se decidió revisar otro trabajo realizado con este mismo cuestionario, el cual fue elaborado por Aguayo, Galicia y Sosa, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO

1. ¿Eres?
() Hombre () mujer
2. ¿Cuántos años tienes?
3. ¿Qué nivel escolar estas cursando actualmente?
4. ¿Cuál fue el promedio escolar que obtuviste el año pasado?
5. Eres alumnos
() Regular (no debo materias) () Regular (no debo materias)
6. ¿Cómo consideras tú desempeño en la escuela?
() Muy bueno () bueno () regular () malo
7. ¿Cuántos días has faltado a la escuela este año escolar?
() Ninguno () 1 a 2 días () 3 a 5 días () 6 ó más días
8. ¿Con quién vives?
9. ¿Cuántos hermanos y hermanas tienes?
10. ¿Qué lugar ocupas entre tus hermanos?
11. ¿Qué edad tiene tú papá?
12. ¿Qué edad tiene tú mamá?
13. ¿Hasta qué año estudio tú papá?
14. ¿Hasta qué año estudio tú mamá?
15. ¿A qué se dedica tú papá?
16. ¿A qué se dedica tú mamá?
17. ¿En qué colonia vives?

ANEXO 2

IDARE

SXE

Inventario de autoevaluación

NOMBRE:

FECHA:

Intrucciones: algunas expresiones que la gente usa para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y llene el círculo del número que indique cómo *se siente ahora mismo*, o sea, *en este momento*. No hay contestaciones buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor describa sus sentimientos ahora.

		No en lo absoluto	Un poco	Bastante	Mucho
1	Me siento calmado	1	2	3	4
2	Me siento seguro	1	2	3	4
3	Estoy tenso	1	2	3	4
4	Estoy contrariado	1	2	3	4
5	Estoy a gusto	1	2	3	4
6	Me siento alterado	1	2	3	4
7	Estoy preocupado actualmente por algún posible contratiempo	1	2	3	4
8	Me siento descansado	1	2	3	4
9	Me siento ansioso	1	2	3	4
10	Me siento cómodo	1	2	3	4
11	Me siento con confianza en mí mismo	1	2	3	4
12	Me siento nervioso	1	2	3	4
13	Me siento agitado	1	2	3	4
14	Me siento "a punto de explotar"	1	2	3	4
15	Me siento reposado	1	2	3	4
16	Me siento satisfecho	1	2	3	4
17	Estoy preocupado	1	2	3	4
18	Me siento muy excitado y aturdido	1	2	3	4
19	Me siento alegre	1	2	3	4
20	Me siento bien.	1	2	3	4

IDARE

SXR

Inventario de autoevaluación

Instrucciones: Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y llene el círculo del número que indique cómo se siente generalmente. No hay contestaciones buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor describa cómo se siente generalmente.

		Casi nunca	Algunas veces	Frecuente mente	Casi siempre
21	Me siento bien	1	2	3	4
22	Me canso rápidamente	1	2	3	4
23	Siento ganas de llorar	1	2	3	4
24	Quisiera ser tan feliz como otros parecen serlo	1	2	3	4
25	Pierdo oportunidades por no decidirme rápidamente	1	2	3	4
26	Me siento descansado	1	2	3	4
27	Soy una persona "tranquila, serena y sosegada"	1	2	3	4
28	Siento que las dificultades se me amontonan al punto de no poder superarlas	1	2	3	4
29	Me preocupo demasiado por cosas sin importancia	1	2	3	4
30	Soy feliz	1	2	3	4
31	Tomo las cosas muy a pecho	1	2	3	4
32	Me falta confianza en mí mismo	1	2	3	4
33	Me siento seguro	1	2	3	4
34	Trato de sacarle el cuerpo a las crisis y dificultades	1	2	3	4
35	Me siento melancólico	1	2	3	4
36	Me siento satisfecho	1	2	3	4
37	Algunas ideas poco importantes pasan por mi mente y me molestan	1	2	3	4
38	Me afectan tanto los desengaños que no me los puedo quitar de la cabeza	1	2	3	4
39	Soy una persona estable	1	2	3	4
40	Cuando pienso en los asuntos que tengo entre manos me pongo tenso y alterado	1	2	3	4

ANEXO 3

Modos de afrontamiento.

Sexo_____ edad_____ Grado escolar_____

Instrucciones:

El siguiente cuestionario tiene la finalidad de conocer qué es lo que hacen las personas como tú, cuando tienen un problema; para esto, *te pedimos que recuerdes algún problema que hayas tenido recientemente*, y contestes los reactivos siguientes escogiendo una de las cuatro opciones de respuesta; la que más se acerque a tú caso.

Recuerda que solo puedes elegir una de las cuatro opciones, rodando con un círculo o techando el número de la opción que elegiste y de acuerdo al número del reactivo.

No de ninguna manera	de alguna medida	Generalmente, usualmente	Siempre en gran medida
----------------------	------------------	--------------------------	------------------------

1.Solo me concentre en lo que tenía que hacer próximamente	0	1	2	3
2.Traté de analizar el problema para entenderlo mejor.	0	1	2	3
3.Me puse a trabajar o a realizar otra actividad para olvidarme de el problema.	0	1	2	3
4. Creí que el tiempo resolvería el problema y lo único que tenía que hacer era esperar.	0	1	2	3
5.Me propuse sacar algo positivo de el problema.	0	1	2	3
6.Hice algo en lo que no creía, pero al menos no me quede sin hacer nada.	0	1	2	3
7.Traté de encontrar al responsable del problema para que cambiará su actitud.	0	1	2	3
8.Hablé con alguien para averiguar más sobre el problema.	0	1	2	3
9.Me critiqué o cuestione a mí mismo	0	1	2	3

No de ninguna manera	En alguna medida	Generalmente, usualmente	Siempre en gran medida
----------------------------	---------------------	-----------------------------	------------------------------

10. No agote mis posibilidades de solución, sino que deje alguna posibilidad abierta	0	1	2	3
11. Esperé que ocurriera un milagro.	0	1	2	3
12. Seguí adelante con mi destino (simplemente algunas veces tengo mala suerte)	0	1	2	3
13. Seguí adelante como si no hubiera pasado nada	0	1	2	3
14. Intente guardar para mí mis sentimientos	0	1	2	3
15. Busqué un poco de esperanza, intente mirar las cosas por su lado bueno	0	1	2	3
16. Dormí más de lo acostumbrado	0	1	2	3
17. Expresé mi enojo a la (s) persona (s) que creí responsable(s) del problema	0	1	2	3
18. Acepté la lástima y comprensión de los demás	0	1	2	3
19. Me dije cosas que me ayudaron a sentirme mejor.	0	1	2	3
20. Me inspiré para hacer algo creativo	0	1	2	3
21. Traté de olvidarme por completo del problema.	0	1	2	3
22. Busqué la ayuda de un profesional.	0	1	2	3
23. Cambie y maduré como persona	0	1	2	3
24. Esperé a ver qué pasaba antes de hacer algo.	0	1	2	3
25. Me disculpe o hice algo para compensar el problema.	0	1	2	3
26. Desarrollé un plan y lo seguí.	0	1	2	3

No de ninguna manera	En alguna medida	Generalmente, usualmente	Siempre en gran medida
----------------------	------------------	--------------------------	------------------------

27. Acepté la segunda posibilidad después de la que quería.	0	1	2	3
28. Hice mis sentimientos a un lado.	0	1	2	3
29. Me di cuenta de que yo mismo (a) causé el problema.	0	1	2	3
30. Me senti más fuerte después de resolver el problema, que antes de tenerlo.	0	1	2	3
31. Platicué con alguien que podía hacer algo concreto con el problema.	0	1	2	3
32. Me "escapé" por un rato, traté de descansar o tomar vacaciones.	0	1	2	3
33. Intenté sentirme mejor comiendo, bebiendo, fumando, tomando drogas o medicamentos más de lo acostumbrado.	0	1	2	3
34. Hice algo muy arriesgado.	0	1	2	3
35. Intenté no actuar impulsivamente o hacer lo primero que se me ocurriera.	0	1	2	3
36. Tuve fe en algo nuevo.	0	1	2	3
37. Mantuve mi orgullo y puse "al mal tiempo buena cara".	0	1	2	3
38. Pensé en las cosas buenas de la vida.	0	1	2	3
39. Hice cambios para que las cosas volvieran a la normalidad.	0	1	2	3
40. Evite estar con la gente.	0	1	2	3
41. No permití que el problema me venciera.	0	1	2	3
42. Le pedí consejo a un amigo o familiar a quien respeto.	0	1	2	3
43. Evité que los demás se enterarán de lo mal que estaban las cosas.	0	1	2	3
44. Tomé lo positivo del problema y lo demás no lo tomé en cuenta.	0	1	2	3

	No de ninguna manera	En alguna medida	Generalmente, usualmente	Siempre en gran medida
45. Le platiqué a alguien cómo me sentía.	0	1	2	3
46. Me mantuve firme y luche por lo que quería.	0	1	2	3
47. Me desquité con los demás.	0	1	2	3
48. Pensé en experiencias pasadas y me di cuenta de que ya había vivido algo parecido.	0	1	2	3
49. Sabía lo que tenía que hacer así que me esforcé más para que las cosas funcionaran.	0	1	2	3
50. Me negué a creer lo que estaba pasando.	0	1	2	3
51. Me prometí que las cosas serían diferentes la próxima vez.	0	1	2	3
52. Pensé en algunas soluciones al problema.	0	1	2	3
53. Lo acepté, no había nada que pudiera hacer al respecto.	0	1	2	3
54. Traté de que mis sentimientos no interfirieran con otras cosas.	0	1	2	3
55. Deseaba poder cambiar lo que estaba pasando o la forma como me sentía.	0	1	2	3
56. Cambié algo de mi mismo (a).	0	1	2	3
57. Soñé o imaginé que las cosas eran mejores.	0	1	2	3
58. Tuve el deseo de que el problema se acabara o terminara.	0	1	2	3
59. Tuve fantasías o imaginé el modo en que podrían cambiar las cosas.	0	1	2	3
60. Recé.	0	1	2	3
61. Me preparé para lo peor.	0	1	2	3
62. Repasé mentalmente lo que haría o diría.	0	1	2	3
63. Pensé lo que haría en mi lugar la persona quien más admiro y lo tomé como modelo.	0	1	2	3

No de ninguna manera	En alguna medida	Generalmente, usualmente	Siempre en gran medida
----------------------------	---------------------	-----------------------------	------------------------------

64. Traté de ver las cosas desde el punto de otra persona.	0	1	2	3
65. Me consolé pensando que las cosas podrían ser peores.	0	1	2	3
66. Salí a correr o hice ejercicio.	0	1	2	3

ANEXO4

**FORMATO DE CALIFICACIÓN
CUESTIONARIO DE MODOS DE AFRONTAMIENTO**

NOMBRE _____ FECHA: _____ PRE POST SEGUIMIENTO

MODO DE AFRONTAMIENTO	REACTIVO CALIFICACIÓN	PUNTAJE BRUTO	PROMEDIO	PORCENTAJE RELATIVO
a. Confrontativo (p)	6, 7, 17, 28, 34, 46.			
b. Distanciamiento	12, 13, 15, 21, 41, 44.			
c. Auto-control (E)	10, 14, 35, 43, 54, 62, 63.			
d. Apoyo Social (P/E)	8, 18, 22, 31, 42, 45.			
e. Responsabilidad (E)	9, 25, 29, 51.			
f. Escape- evitación (E)	11, 16, 33, 40, 14, 50, 58, 59.			
g. Solución de Problemas (P)	1, 26, 39, 48, 49, 52.			
h. Reevaluación positiva (E)	20, 23, 30, 36, 38, 56, 60.			
TOTAL				

OBSERVACIONES _____

CALIFICACIÓN:

1. Puntaje Bruto. Suma de las calificaciones de los ítems correspondientes a cada estilo de afrontamiento
2. Promedio. Puntaje bruto entre el número de ítems.
3. Porcentaje relativo. Dividir el promedio de cada tipo de afrontamiento entre la suma total de los promedios y multiplicar por cien.

BIBLIOGRAFIA

- Aberastury A. y Knobel, M (1992) La adolescencia normal. México: Paidós.
- Aguilar, C.G. (2001) Influencias en el ambiente familiar y el modo de afrontamiento al estrés en el rendimiento escolar en adolescentes de 12-15 años. Tesis de Lic. UNAM.
- Aguirre, B. A. (1994) Psicología de la adolescencia. Barcelona: Macombo.
- Andreas. V. (1980) El miedo escolar. Barcelona: Heder
- Arancibia, C.V ; Herrera,P. P.; Strasser, K. (1999) Psicología de la educación. México: Alfaomega.
- Arau, J.P.; Fitzgerald, H.E.; Strommen, S. A. (1982) Psicología del desarrollo, edad adolescente. México: Manual Moderno.
- Arnold, E. (1990) Childhood Stress. New York: A. Wiley – Interscience.
- Arrufat, S. A (1999) Introducción a la estadística en psicología. Barcelona: Editions de la Universitat de Barcelona.
- Barry, D.S. (1998) Psychology, Science and understanding. The United States of America: McGraw Hill.
- Bee, H. L. y Mitchel, S. K. (1987) El desarrollo de la persona: en todas las etapas de su vida. México: Harla, S.A de C.V.
- Beltrán, J. y Moraleda, M. (1995) Psicología de la educación. España: Eudema S.A.
- Bensabat, S. (1994) Stress. España: Mensajero.
- Bricklin, B. y Bricklin,P.M. (1988) Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar. México: Pax.
- Brooks, F. D. (1959) Psicología de la adolescencia. Argentina: Kapelusz. Buenos Aires: paidós.
- Cabrera, M. L. A. (1989) Algunas consideraciones sobre el estrés los procesos cognitivos y la evaluación académica. Tesis de Licenciatura: UNAM
- Canda, M. F. (1999) Diccionario de pedagogía y psicología. Madrid: Cultura.
- Carrillo, R. M. y Reyes, M. B. (2004) Modos de afrontamiento en personas divorciadas. Depto. de psiquiatría:UNAM
- Carver, C. S. y Scheier, M. F. (1997) Teorías de la personalidad. México:Prentice may Hispanoamericana.

- Cofer, C y Appley, M. H. (1971) Psicología de la motivación. México: Trillas
- Conger, J. (1980) Adolescencia. Generación presionada. México: Harla
- Corsini, J. R. (1999) The dictionary of psychology. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel, Taylor & Francis.
- Dentici, A. (1975) Aptitud mental y rendimiento escolar. Barcelona: Heder
- Dorsch, F. (1985) Diccionario de psicología de la educación. Barcelona: Heder
México: Trillas.
- Enciclopedia de la psicología. Océano Vol. 3 España. 479-481
- Eysenk, M. W. Y Keane, M.T. (1995) Cognitive Psychology. U.K: Psychology press.
- Fink, G. Encyclopedia of stress. vol. 1 A-D Academic Press: Edimburgh , Scotlan U.K.
- Freund, J. E. y Simon, G. A. (1992) Estadística elemental. México: Prentice Hall Hispanoamericano.
- Gesell, A., Ilg, F.L. y Bates, A. L. (1987) La adolescencia de diez a dieciséis años. España: Paidós.
- González C. L. J. (1996) Adolescentes embarazadas: ansiedad y estilos de afrontamiento. Tesis de Lic. UNAM
- Gray, J. Alan (1993) La psicobiología del miedo y el estrés. Barcelona: Labor.
- Grinder, R. E. (1984) Adolescencia. México: Limusa.
- Grinder, R. E. (1987) Adolescencia. México: Limusa
- Hansen, L. B. (2003) Desarrollo en la edad adulta. México: Manual Moderno.
- Holguin, Q. F. y Hayashi. L. (1993) Estadística, elementos de muestreo y correlación. México: Diana.
- Humpherey, J. (1988) Children and Stress. New York: AMS.
- Ivancevich, J. M. y Matteson, M. T. (1999) Estrés y trabajo una perspectiva integral. México: Trillas.
- Jenkis, Gardner. G (1976) Este es su hijo escolar y adolescente. Buenos aires: Paidós.
- Jersild, A.T. (1972) Psicología de la adolescencia. España: Aguilar.

- Karmel, L. J. (1986) Medición y evaluación escolar. Administración y aplicación de los test en adolescentes. Mexico: Trillas.
- Kimmel, C. D. (1998) La adolescencia una transición del desarrollo. Barcelona: Aries.
- Lazarous, R. Y Folkman, S. (1986) Estrés y Procesos cognitivos. España: Martínez Roca.
- Lazarous, R. S. (1991) Emotion and adaptation. The United States of America: Oxford University.
- Macías- Valadez, T.G. (2000) Ser adolescente. México: Trillas.
- Mateo, V. M. (1991) Psicología de la motivación. México: Trillas.
- Matterson, M.T. (1999) Estrés y trabajo una perspectiva gerencial. México: Trillas.
- McGuigan, F. J. (1986) Psicología experimental. Métodos de investigación. México: Prentice Hall.
- Meyers, D. G. (2001) Psychology. New york: worth.
- Mira y López, E. (1965) Psicología evolutiva del niño y adolescente . Argentina: El ateneo.
- Mondragón, A. A. P. y Bolaños, D. J. (1996) Curso para reducir la ansiedad ante la participación en grupo. México: Trillas.
- Morris, C. G. y Maisto, A. A. (2001) Psicología. México: Pretince hall
- Muss, R. E. (1984) Teorías de la adolescencia. México: Paidós.
- Núñez, P. J. C. y González, P. J. A (1994) Determinantes del rendimiento académico. España: Universidad de Oviedo.
- Olguin, B. A. (1989) El trabajo mexicano: su interrelación entre el trabajo, integración familiar, transportación y ansiedad. Tesis de Lic. UNAM
- Omar, G, A. (1995) Stress y coping. Buenos aires: Lumen
- Pacheco, G. M. (2004) Ansiedad y estilos de afrontamiento en internos de reclusorios del D.F. Tesis de Lic. UNAM.
- Papalia, D. E., Wendkos, O. S. y Duskin, F. R. (2001) Psicología del desarrollo. Bogota ; México : McGraw-Hill.
- Pardo, A. y San Martín, R. (1994) Análisis de datos en psicología II. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Pépin, L. (1975) La psicología de los adolescentes. Barcelona; Oikos-tau, s.a.
- Pérez, S. Y. y Bautista, G. M. A. (2002) Relación padres-hijos, tipo de carácter y "conducta adictiva" en adolescentes. Tesis de Lic. UNAM

- Perinat, A. *et al* (2003) Los adolescentes en el siglo XXI. Barcelona: UOC.
- Ponce, A. (1936) Ambición y angustia de los adolescentes. Buenos Aires: Boedo.
- Portillo, T. F y Villa, T. (2001) Correlación entre rendimiento escolar y depresión en niños de 8 a 12 años. Tesis de Licenciatura. UNAM.
- Powell, M. (1981) La psicología de la adolescencia. México: Fondo de Cultura Económica
- Reeve, J. (1995) Motivación y emoción. México: Mc Graw Hill
- Rojas, E. (1998) La ansiedad. España: vivir mejor.
- Rollo, M (1968) La angustia normal y patológica. Buenos Aires: López.
- Sarason, I. G. (1976) Stress and anxiety. United States of America: Hemisphere.
- Seiffge-Krenke, I. (1995) Stress, Coping and Relationships in Adolescence. Mahwah, New Jersey: L. Erlbaum.
- Sotelo, A. C. M. (2000) Traducción y estandarización del cuestionario modos de afrontamiento al estrés de Lazarous y Folkman, para una población de adolescentes mexicanos. Tesis de Lic. UNAM.
- Spielberger , C.D y Sarason , I. G. (1978) Stress and Anxiety. United States of America: Hemisphere.
- Spielberger, C. D. (1980) Tensión y ansiedad. México: Harla.
- Spielberger, Ch. D. y Díaz Guerrero, R. (1986) Cross-Cultural Anxiety. Washington:Hemisphere.
- Stone, J. y Church, J. (1970) El adolescente de 13 a 20 años. Buenos Aires: Paidós.
- Stora, B. J. (1992) ¿Qué sé? El estrés. México: publicaciones cruz.
- Troch, Achim (1982) El estrés y la personalidad. Barcelona: Heder.
- Valdes, M. T. (1985) Psicobiología del estrés. España: Martínez Roca.
- Vargas, M. M. A. y Navarrete, L. A. (1989) Prevención primario del manejo inadecuado del stress a través de materiales televisados. Tesis de Lic. UNAM
- Zinser, O. (1995) Psicología experimental. México: Mc Graw-Hill.