

UNIVERSIDAD DON VASCO A. C.

Incorporación No. 8727-43

A la Universidad Nacional Autónoma de México.

Escuela de Pedagogía

INFLUENCIA DEL ESTRÉS SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL NIVEL PRIMARIA.

Tesis

que para obtener el título de

Licenciada en Pedagogía

Presenta:

Flor Adriana Mejía Hurtado

Asesor:

Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos

Uruapan, Michoacán a 9 de marzo de 2010.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A DIOS

*...por iluminarme y derramar sus
bendiciones sobre mí.*

A mis padres

Gerardo Mejía

Rosa Ma. Hurtado

*...por todo su apoyo, su amor y su
esfuerzo para darme una vida
mejor.*

A mi familia querida

Juan Pablo

Lalo y Teté

*...por todo su cariño, comprensión y motivación
para seguir adelante.*

A mi suegra

Teresa Gaona

*...por su enorme paciencia para cuidar a mis
hijos mientras asistía a la Universidad.*

A mi asesores

Lic. Raúl Zalapa

Lic. Jesús González

Lic. Carlos Mendoza

Lic. Emilio Gutiérrez

Lic. Juan Luis Moreno

*...por toda su ayuda incondicional para la
consumación de esta tesis.*

ÍNDICE

Introducción

Antecedentes	1
Planteamiento del problema	5
Objetivos	6
Hipótesis	7
Justificación	7
Marco de referencia	9

Capítulo 1. El rendimiento académico.

1.1. Concepto de rendimiento académico	12
1.2. La calificación como indicador del rendimiento académico	14
1.2.1. Criterios para asignar la calificación	15
1.2.2. Problemas a los que se enfrenta la asignación de calificaciones	18
1.3. Factores que influyen en el rendimiento académico	20
1.3.1. Factores personales	20
1.3.1.1. Aspectos personales	20

1.3.1.2. Condiciones fisiológicas	23
1.3.1.3. Capacidad intelectual	24
1.3.1.4. Hábitos de estudio	26
1.3.2. Factores pedagógicos	28
1.3.2.1. Organización institucional	28
1.3.2.2. La didáctica	30
1.3.2.3. Actitudes del profesor	32
1.3.3. Factores sociales	34
1.3.3.1. Condiciones de la familia.	34
1.3.3.2. Los amigos y el ambiente	36

Capítulo 2. El estrés.

2.1. Antecedentes históricos	39
2.2. Formas de conceptualizar el estrés	41
2.3. Tipos de estrés psicológico	51
2.4. Los pensamientos y el estrés	52
2.5. El estrés en el ambiente escolar	55

Capítulo 3. El niño en situación escolar.

3.1. Desarrollo del pensamiento	62
3.2. Origen y evolución del comportamiento moral	65
3.3. Desarrollo de la personalidad	68
3.4. Desarrollo físico y conciencia sexual	74

Capítulo 4. Metodología, análisis e interpretación de resultados.

4.1. Descripción metodológica	77
4.1.1. Enfoque cuantitativo	77
4.1.2. Investigación no experimental	79
4.1.3. Estudio transversal	79
4.1.4. Diseño correlacional-causal	80
4.1.5. Técnicas de recolección de datos.	81
4.1.5.1. Técnicas estandarizadas.	82
4.1.5.2. Registros académicos	83
4.2. Población y muestra	84
4.2.1. Delimitación y descripción de la población	84

4.2.2. Proceso de selección de la muestra	85
4.3. Proceso de investigación	86
4.4. Análisis e interpretación de resultados	88
4.4.1. El rendimiento académico de los alumnos del sexto grado de primaria del Colegio Casa del Niño	88
4.4.2. El nivel de estrés en los alumnos del sexto grado de primaria del Colegio Casa del Niño	92
4.4.3. Influencia del nivel de estrés sobre el rendimiento académico de los alumnos del sexto grado de primaria del Colegio Casa del Niño	95
4.5. Casos individuales que presentan niveles de estrés que requieren atención psicopedagógica	99
Conclusiones	103
Bibliografía	106
Hemerografía	112
Otras fuentes de información	113
Anexos	

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se titula: Influencia del estrés sobre el rendimiento académico en el nivel primaria. El objetivo general que guio el estudio fue corroborar la influencia del estrés sobre el rendimiento académico de los alumnos del 6to. Grado de nivel primaria del Colegio Casa del Niño de la ciudad de Uruapan, Michoacán. La metodología que sustentó el trabajo está basada en un enfoque cuantitativo, una investigación no experimental, en un estudio transversal, con un diseño correlacional-causal, así como en las técnicas de recolección de datos: las técnicas estandarizadas (CMAS-R, escala de ansiedad de Reynolds y Richmond) y los registros académicos (Calificaciones).

La población estudiantil que se tomó en cuenta para esta investigación abarcó el sexto grado, grupos A, B y C, con edades que oscilan entre los 11 y 12 años de edad, 55 niñas y 70 niños, constituyendo un total de 125 estudiantes; el nivel socioeconómico predominante es medio.

Los resultados obtenidos revelan que entre el estrés y el rendimiento académico existe una correlación negativa débil de acuerdo con el coeficiente de correlación de Pearson. Con lo anterior se concluye que el estrés no influye significativamente sobre el rendimiento académico de los niños de sexto grado de primaria del Colegio Casa del Niño.

INTRODUCCIÓN.

Antecedentes.

En la presente investigación se abordan dos variables: el rendimiento académico y el estrés, las cuales se definen a continuación.

El rendimiento académico según Barbosa, "... puede concebirse como el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que el alumno adquiere durante el proceso de enseñanza-aprendizaje." (Caldera; 2007:80)

Asimismo, "El rendimiento académico es la correspondencia entre el comportamiento del alumno y los comportamientos institucionalmente especificados que se deben aprender en su momento escolar." (Fuentes; 2004:23)

De acuerdo con las definiciones anteriores, el rendimiento académico es el resultado que tiene el alumno en su desempeño escolar tomando en cuenta ciertas habilidades y conocimientos previamente establecidos y especificados por la institución.

Así lo afirma Bermúdez (2006), diciendo que el rendimiento académico es el fruto de todo el trabajo realizado por el estudiante, así como de todas las horas dedicadas a su estudio y preparación.

En relación con la variable de estrés, se define de la siguiente manera:

"La palabra *estrés* viene del latín *stringere* que significa oprimir, apretar, atar, que en francés dio origen a *estrechar*, [...] sentimiento de miseria que [...] nos lleva a

la *ANGUSTIA*. [...] sentimiento de abandono, de soledad, de impotencia que se experimenta durante alguna situación penosa.” (Stora; 1992:3)

“El término estrés es de origen anglosajón y significa: “tensión”, “presión”, “coacción”.” (Caldera; 2007:79)

Madders (1984), está de acuerdo con Caldera acerca del origen de la palabra estrés, que proviene de la voz inglesa stress que es considerada como una presión física ejercida en las partes del cuerpo que puede producir una tensión, es decir, cuando se hace referencia el estrés y a las tensiones de la vida, éstas alteran una manera cómoda de vivir.

Una definición un poco más precisa de acuerdo con Selye es, que el estrés es la respuesta no específica del organismo a cualquier exigencia del medio y es “el resultado de la acción de un agente físico o psicológico, o ambos; agente llamado “estresor” por Hans Selye.” (Stora;1992:6)

De acuerdo con lo anterior, queda claro que el estrés es un agente externo que afecta al individuo en determinado tiempo y espacio; y que además éste se enfrenta a este factor con diversos mecanismos de defensa, propios del cuerpo humano.

Haciendo referencia a Caldera (2007) se puede relacionar el estrés con el rendimiento académico, ya que el primero se produce a partir de las exigencias del ámbito educativo y esto provoca un estado de tensión en los alumnos.

Existen varias investigaciones sobre el estrés y su relación con el rendimiento académico, la primera a la cual se hace referencia es a la siguiente que tiene como título: “Evaluación de la relación entre el rendimiento académico y estrés en estudiantes de Medicina”, tal investigación fue realizada en la Facultad de Medicina de la Universidad de Manizales, Colombia, en el año de 2006 por Beatriz Bermúdez Quintero y colaboradores. Se analizó a una población de 212 estudiantes entre 17 y 31 años. La metodología a seguir fue un estudio descriptivo de una muestra probabilística de estudiantes de 2° a 11° semestre y se aplicó una encuesta transversal donde se establecieron características sociodemográficas, culturales, escolares y motivacionales, así como la presencia del estrés, depresión, disfunción y consumo de sustancias, las cuales se correlacionaron con el rendimiento académico. Los resultados arrojaron que hay una relación significativa entre el rendimiento académico y el estrés, y de éste con depresión, alcohol y funcionalidad familiar.

Otra investigación a la que se hace referencia es la siguiente: “Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de los Altos”, que se llevó a cabo en el mes de febrero del 2007, con una población de 115 alumnos (100% de la matrícula) por Juan Francisco Caldera Montes y colaboradores, siguiendo una metodología de tipo descriptiva, correlacional y transversal. La intención de este trabajo fue caracterizar los niveles de estrés de la población estudiantil e identificar las relaciones que tiene éste con el rendimiento académico, grado escolar, edad y género. Los resultados no mostraron relación significativa entre el nivel de estrés y el rendimiento académico de los estudiantes.

Una tercera investigación sobre “la influencia del estrés en el rendimiento académico” fue el título de una tesis para obtener el título de Licenciada en Pedagogía de Petronila Banderas Aguilar, que fue realizada en San Juan Nuevo Parangaricutiro, Mich., en el año 2008 en la escuela José María Morelos y Pavón en 4°, 5° y 6° grado del turno vespertino. La metodología que se utilizó fue de tipo transversal, correlacional-causal, no experimental con un enfoque cuantitativo. Cumpliéndose así sus objetivos y corroborando en un 83% la hipótesis nula, la cual indica que no existe una influencia significativa del estrés sobre el rendimiento académico en los sujetos de estudio.

Por último, el presente trabajo de investigación se llevó a cabo en el Colegio Casa del Niño de la ciudad de Uruapan, Michoacán dónde se corroboró la influencia que existe acerca del estrés sobre el rendimiento académico de los alumnos de nivel primaria, en un contexto muy similar al tercer trabajo de investigación presentado en estos antecedentes.

Planteamiento del problema.

En la actualidad, el estrés es uno de los temas más difundidos en la sociedad. Por un lado, existe mucha información acerca de este tema, abordado principalmente desde el ámbito laboral, donde los individuos se enfrentan constantemente a situaciones que, en su mayoría, tienen que resolver y esto es una fuente creadora de estrés; por otro lado, no se cuenta con información suficiente sobre el estrés en niños, debido a que es un problema estudiado principalmente en los adultos.

En el ámbito educativo se observa que el rendimiento académico es afectado por diversos factores y se desea conocer específicamente hasta qué grado podría el estrés influir en él.

Además, no existe ninguna investigación que se haya realizado acerca de la influencia del estrés sobre el rendimiento académico en el Colegio Casa del Niño y es de gran interés conocer la manera en que se da la correlación de estas dos variables en ese espacio educativo.

De acuerdo con lo anterior, se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Influye significativamente el estrés sobre el rendimiento académico en los alumnos del 6to. grado de nivel primaria del Colegio Casa del Niño de la ciudad de Uruapan, Michoacán?

Objetivos.

A continuación se presentan los objetivos que se pretenden lograr con esta investigación:

Objetivo general.

Corroborar la influencia del estrés sobre el rendimiento académico de los alumnos del 6to. grado de nivel primaria del Colegio Casa del Niño de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

Objetivos particulares.

- 1.- Definir el concepto de Rendimiento Académico.
- 2.- Definir el concepto de Estrés.
- 3.- Identificar los factores que influyen en el Rendimiento Académico del niño en situación escolar.
- 4.- Conocer teóricamente la relación que existe entre el Rendimiento Académico y el estrés.
- 5.- Identificar los principales aspectos sociales, psicológicos y culturales del niño en situación escolar.
- 6.- Verificar el rendimiento académico de los niños del 6to. Grado de primaria del Colegio Casa del niño.

7.- Establecer el nivel o grado de estrés de los niños del 6to. Grado de primaria del Colegio Casa del niño.

8.- Identificar a los alumnos que posean niveles de estrés y que requieran apoyo especial de profesionales de la educación y la psicología.

Hipótesis.

Hipótesis de trabajo.

El estrés influye significativamente en el rendimiento académico de los niños del sexto grado de nivel primaria del Colegio Casa del Niño.

Hipótesis nula.

El estrés no influye significativamente en el rendimiento académico de los niños del sexto grado de nivel primaria del Colegio Casa del niño.

Justificación.

La presente investigación beneficiará directamente al Colegio Casa del Niño, así como a los maestros porque podrán tener una visión más clara del fenómeno educativo que acontece en su salón de clase y en la propia institución, además conocerán si realmente el grado de estrés que presenta su grupo es determinante en el rendimiento académico de sus alumnos. También saldrán beneficiados los alumnos, pues se les podrá asesorar para mejorar su desempeño escolar, y los

padres de familia conocerán la manera de apoyar a sus hijos de acuerdo a los resultados que arroje la investigación.

El interés por iniciar este trabajo de investigación radica en conocer qué tanto se presenta el estrés en niños. Debido a que es un tema comúnmente observado y estudiado entre los adultos. Además de esto valdría la pena conocer si de alguna manera estos últimos llegan a afectar su estado emocional debido al ritmo de vida que sostienen. Aunque también existen aspectos que podrían determinar el nivel de estrés, tales como: las exigencias por parte de los docentes, por parte de los padres de familia o de sí mismos.

Al campo de la Pedagogía se espera realizar las siguientes aportaciones:

Puede servir como punto de referencia para continuar con investigaciones relativas al estrés en niños, además para corroborar si las teorías operan en la realidad y si existe una influencia significativa del estrés sobre el rendimiento académico.

La investigación se relaciona directamente con el campo de acción del pedagogo porque éste puede diseñar estrategias de intervención dirigidas a los alumnos para mejorar su desempeño académico, así como talleres de orientación a padres de familia, basándose en los resultados de la investigación. Es importante mencionar que todo esto va enfocado al sector educativo donde se desarrollan las variables a investigar.

Marco de referencia.

El escenario donde se llevó a cabo la presente investigación fue en el Colegio Casa del Niño que fue fundado por los Misioneros y Operarias de la Sagrada Familia, estando al frente el presbítero José Ochoa Gutiérrez, mejor conocido como el Padre Ochoa, en 1958.

El Colegio Casa del Niño está ubicado en la Calle del Niño n°11, de la colonia Casa del Niño de la ciudad de Uruapan, Michoacán. Cuenta con una amplia infraestructura debido a que es una institución que ofrece educación preescolar, primaria, secundaria y preparatoria. Además de ser una escuela particular.

Su enfoque ideológico es religioso, pues se educa en la Fe cristiana. El modelo educativo en el que se sustenta esta institución es el constructivista que maneja la Secretaría de Educación Pública.

La misión del Colegio Casa del Niño es desarrollar en los niños de manera integral la preparación humana y la vivencia de la Fe. Además de cultivar los valores espirituales vividos por la Sagrada familia como: el sentido de pertenencia, de confianza, de respeto, de colaboración y de servicio. “Cuidar a los niños es noble y siempre ha sido trabajo que ve su coronamiento. Eso ha querido ser la Casa del Niño: un grano de arena para reconstruir la Patria que se desmorona, [...] nos empeñamos en que sean de los mejores en conducta o los hacemos mejores.” (Ochoa; 1997:49)

El colegio cuenta con dos edificios terminados y uno en construcción sólo en el nivel primaria, donde se hizo la presente investigación. Hay dieciocho aulas, tres

para cada grado, también hay un salón de cómputo para toda la primaria, una biblioteca, una aula audiovisual, dirección escolar, oficina de trabajo social, departamento psicopedagógico, departamento de control escolar, área de cooperativa, baños para niñas, niños, señoritas, maestras y maestros; junto a esta área hay bebederos y lavamanos; también hay dos canchas de baloncesto, cancha de futbol, auditorio y capilla, estos tres últimos son usados por todos los niveles educativos que hay en el Colegio Casa del Niño. Por último, los edificios rodean una amplia plataforma y al centro está un jardín, donde también se encuentra un altar de piedras ásperas que sirve para tener cada año Misa en honor de la Virgen Inmaculada.

La cantidad de alumnos que hay en el colegio es de 718 alumnos, 383 niñas y 335 niños. Su edad oscila entre los seis y doce años, el nivel socioeconómico de los niños varía debido a que en esta escuela hay niños de bajos recursos que son apoyados con becas de hasta el 100%, aunque el nivel socioeconómico predominante es medio y medio alto.

La comunidad donde está ubicado el Colegio Casa del Niño es un área rodeada de comercios como: papelerías, farmacias, tiendas de abarrotes, loncherías, dulcerías, carnicerías entre otros. Su nivel socioeconómico es medio y medio alto.

El colegio cuenta con una planta docente de veintitrés personas, dieciocho de ellos atienden a los grupos de primero al sexto grado de primaria, un maestro destinado sólo a dar clase de computación, dos de educación física y dos de inglés. Las profesiones de los docentes son las siguientes: Licenciatura en Pedagogía, Lic.

en Comunicación Educativa, Lic. en Psicología, Lic. en Educación, Lic. en Administración de Empresas, Lic. Normal superior y Maestría en Educación; predominando así los pedagogos (11 docentes). En referencia a la antigüedad de los docentes va desde uno hasta los veintiséis años laborando en esta institución.

Las especialidades que tienen algunos de ellos son: Administración Educativa, Psicopedagogía, Psicología Educativa, Matemáticas, Ciencias Sociales, Inglés, Ingeniería en Sistemas Computacionales y Danza Folklórica. La mayoría de los docentes son mujeres (diecisiete) y sólo seis son hombres.

Las ocupaciones más comunes de los padres de familia son: comerciantes, profesionistas, transportistas, microempresarios y aguacateros; y su nivel educativo va desde la primaria hasta niveles de licenciaturas e ingenierías.

CAPÍTULO 1

EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.

En el presente capítulo se define la variable dependiente que es el rendimiento académico, también los criterios y problemas para la asignación de calificaciones, así como los factores que influyen en el rendimiento académico como son: los personales, en los que se abordan los aspectos del individuo, las condiciones fisiológicas, la capacidad intelectual y los hábitos de estudio; los factores pedagógicos, como la organización institucional, la didáctica y las actitudes que tiene el profesor; y por último, los sociales, en los que se hace referencia a la familia, los amigos y el medio ambiente.

1.1. Concepto de rendimiento académico.

A continuación se dan a conocer varios conceptos acerca de dicha variable.

“El rendimiento académico es fruto del esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante. De las horas de estudio, de la competencia y el entrenamiento para la concentración.” (Requena; 1998: 234)

Una segunda definición respecto a esta variable es: “El rendimiento académico es un proceso multidisciplinario donde intervienen la cuantificación y la cualificación del aprendizaje en el desarrollo cognitivo, afectivo y actitudinal que

demuestra el estudiante en la resolución de problemas asociado al logro de los objetivos programáticos propuestos”. (Puche, citado por Sánchez y Pirela; 2006: 11)

También se puede definir a esta variable como “la correspondencia entre el comportamiento del alumno y los comportamientos institucionalmente especificados que se deben aprender en su momento escolar.” (Fuentes; 2005: 23)

Otra conceptualización sobre el mismo término es la siguiente: “es el resultado del proceso de aprendizaje, a través del cual el docente en conjunto con el estudiante pueden determinar en qué cantidad y calidad, el aprendizaje facilitado, ha sido interiorizado por éste último.” (Alves y Acevedo, citados por Sánchez y Pirela; 2006: 12)

Adicionalmente, “El rendimiento académico es entendido como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación.” (Pizarro, citado por Andrade y cols. en: www.unesco.cl)

Una última definición a la que se hace referencia es: “El rendimiento académico se define [...] como el nivel de logro que puede alcanzar un estudiante en el ambiente escolar en general o en una asignatura en particular.” (Citado en: www.psicopedagogia.com)

Todas las definiciones tienen concordancia entre sí, pues los autores están de acuerdo en que el rendimiento académico es el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos en un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se pretende lograr en lo posible los objetivos preestablecidos en los programas oficiales de estudio.

El rendimiento académico no es sólo el grado en el que se alcanzan los objetivos, sino que, conforme a Sánchez y Pirela (2006), también tiene características cualitativas y cuantitativas. En el aspecto cualitativo, se manejan los contenidos asimilados por el alumno, es decir, la manera en que éste los emplea para resolver problemas que se le presenten donde refleja las habilidades y actitudes que desarrolló; el aspecto cuantitativo, por su parte, se refiere a la calificación que obtiene el educando.

De acuerdo con lo anterior, en el siguiente apartado se aborda la calificación como indicador del rendimiento académico, así como su definición.

1.2. La calificación como indicador del rendimiento académico.

En este apartado se hace referencia a los criterios y problemas para asignar la calificación.

Para comenzar, es conveniente dejar en claro en qué consiste la calificación.

Como concepto inicial, se puede expresar que “La calificación es el proceso de juzgar la calidad de un desempeño.” (Aisrasián; 2003: 172)

Otra definición es: “La calificación se refiere a la asignación de un número (o de una letra) mediante el cual se mide o determina el nivel de aprendizaje alcanzado por un alumno.” (Zarzar; 2000: 37)

Una definición adicional sostiene que “Las calificaciones escolares son reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus

conocimientos sobre distintas áreas o materias, que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad.” (Cascón, citado por Edel; 2003: 3)

Con base en lo anterior y retomando las definiciones ya mencionadas, queda claro que la calificación es el resultado concreto del dictamen que emite el profesor en relación con los conocimientos y habilidades de sus alumnos, haciendo uso de principios preestablecidos.

A continuación se hace mención de los criterios que deben ser tomados en cuenta para la asignación de calificaciones en conformidad con la Secretaría de Educación Pública y algunos autores.

1.2.1 Criterios para asignar la calificación.

Algunas de las normas para la asignación de calificaciones conforme al acuerdo 200 (En: www.sep.gob.mx), son las siguientes:

1. Es obligación de las instituciones públicas federales, estatales y municipales así como de particulares con autorización, evaluar el aprendizaje de los educandos, así como la formación de actitudes, hábitos y valores.
2. La evaluación se debe realizar a lo largo del proceso educativo con procedimientos pedagógicos adecuados.

3. Debe evaluarse permanentemente el aprendizaje para asegurar la eficiencia de la enseñanza y del aprendizaje.
4. La asignación de calificaciones debe ser congruente con las evaluaciones del aprovechamiento alcanzado por el alumno con base en los programas de aprendizaje.
5. La escala oficial de calificaciones debe ser numérica y ha de asignarse en números enteros del 5 al 10; el promedio mínimo necesario para aprobar una asignatura es de seis.
6. La calificación final de cada asignatura será el promedio de las calificaciones parciales.
7. La promoción de grado, acreditación de estudios y regularización de los educandos se realiza conforme a las disposiciones de la Secretaría de Educación Pública.
8. Los directivos de las instituciones educativas están obligados a comunicar las calificaciones de los educandos a los tutores o padres de familia.

Como se puede observar, los criterios que se toman en cuenta para la asignación de calificaciones deben ser utilizados de manera obligatoria por las instituciones a través de la evaluación, un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz que se pretende lograr y, de esa manera, poder cumplir con los objetivos definidos previamente.

En referencia a este acuerdo, son señalados todos los aspectos que deben ser evaluados pero no se especifica de qué manera hacerlo, Zarzar (2000) por su

parte, da una propuesta de los lineamientos que se deben seguir para la adjudicación de calificaciones, con base en la didáctica grupal:

1. La calificación se debe construir poco a poco con tareas, trabajos individuales y de equipo y no depender de un único examen final.
2. Es mejor calificar por productos o actividades (proyectos, ensayos, trabajo grupal, entre otros) que por medio de exámenes.
3. Todo esfuerzo se califica y se toma en cuenta para la calificación final.
4. Se califica según la magnitud y calidad del producto solicitado por el maestro y presentado por el alumno.

De esta manera, el profesor tiene una breve orientación de los criterios apropiados para asignar la calificación, lo cual responde a las necesidades y capacidades de sus alumnos, así como a los objetivos de su materia y los programas de estudio.

Según Aisrasián (2003), existen indicadores formales que son tomados en cuenta por algunos profesores al momento de asignar las calificaciones. Las de más valor, según este autor, son los resultados de los exámenes de unidad; después, están los resultados de las tareas escolares y cuestionarios; por último, la participación en clases, el interés y la conducta del alumno son indicadores de menor importancia.

Con el fin de poder lograr el éxito que pretende el sistema escolar, es decir, una elevada calidad educativa y alto rendimiento académico, existen muchos

problemas referentes a la asignación de calificaciones, como se menciona a continuación.

1.2.2. Problemas a los que se enfrenta la asignación de calificaciones.

Desafortunadamente, existen muchos problemas que enfrentan tanto docentes como alumnos en conformidad con la asignación de calificaciones, aquí se mencionan algunos.

De acuerdo con Aisrasián (2003), calificar es una tarea difícil para los maestros porque no han sido preparados ni orientados por las instituciones donde trabajan y no cuentan con las estrategias necesarias para hacerlo. Esta actividad que realiza el profesor es tomada seriamente por alumnos y padres de familia. Además, los educadores están obligados a otorgar calificaciones bajo medidas tan objetivas como sea posible, es decir, que éstas no se vean afectadas por las circunstancias, características o necesidades personales del alumno, en otras palabras, que se evite la subjetividad.

En conformidad con Zarzar (2000), existen muchos errores en los que incurre el profesor y que puede problematizar la asignación de la calificación en el estudiante, como: calificar solamente el nivel de contenidos y dejar de lado la comprensión y manejo de éstos, el desarrollo de herramientas para el estudio, las habilidades intelectuales, destrezas físicas, y valores, por mencionar algunos.

La consecuencia extrema de no tomar en cuenta todos los criterios necesarios para dar una calificación es que: “los alumnos están dispuestos a hacer lo que sea necesario para obtener una buena calificación, [...] como copiar, hacer fraude, sobornar al profesor de múltiples formas o el amedrentarlo con amenazas.” (Zarzar; 2000: 37-38)

La manera en que se determinan las calificaciones, en conformidad con Powell (1975), varía de manera considerable, pues mientras algunos maestros sólo toman en cuenta los exámenes basados en los contenidos de la materia, otros califican con base en trabajos, reportes orales, conducta general o en el juicio subjetivo del maestro. Y éste es un problema al que se enfrentan tanto maestros como alumnos.

Pero existe un problema mayor, de acuerdo con este autor, y es la necesidad de desarrollar un nuevo sistema para calificar, pues postula que éste debe englobar a todas las escuelas, ya que el asunto se complica porque en algunas escuelas se califica con letras, en otras lo hacen a través de porcentajes y algunas más con números. Las consecuencias de esta situación incluyen, la evaluación inadecuada de los alumnos cuando tienen que cambiar de un sistema educativo a otro, pues presentan dificultades de valoración para sus registros de calificaciones y su ingreso a la universidad.

Lo anterior ha servido para aclarar que la asignación de calificaciones no es una tarea fácil, como lo cree la mayoría de la gente, sino que es un proceso que se

sigue para determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos con base en los lineamientos especificados por las instituciones educativas.

A continuación se abordan los componentes que inciden en el rendimiento académico de los alumnos.

1.3. Factores que influyen en el rendimiento académico.

Existen diversos elementos que influyen en el rendimiento académico, en esta investigación se explican algunos de ellos: los personales, los pedagógicos y los sociales.

1.3.1. Factores personales.

Los factores personales son todos los que se relacionan con el carácter individual de cada persona como pueden ser: el desinterés, la motivación, la autoestima y las expectativas; todos ellos están estrechamente relacionados entre sí.

1.3.1.1. Aspectos personales.

Para comenzar con este apartado, Núñez y cols. (En: www.psicopedagogia.com) mencionan que el logro del aprendizaje tiene que ver con

diversos factores tales como: la capacidad cognitiva del alumno, su motivación, su manera de ser, entre otras.

Por otra parte, Edel (2006) distingue los factores individuales (disposición, habilidades, actitudes y capacidades) y algunas conductas del estudiante como el interés que refleja la manera como se involucra en su propio aprendizaje, lo cual depende de su motivación y autonomía.

El desinterés, según Avanzini (1985), también se debe a la falta de motivación del buen trabajo que realiza el estudiante, es decir, cuando comprueba que no provoca ninguna reacción positiva, y en contraparte, cuando su mal trabajo no causa disgustos. Para que el alumno trabaje con regularidad, se debe valorar su trabajo para que tenga la percepción de que agrada a sus superiores o de que corresponde a lo que esperan de él.

En relación con el planteamiento anterior, “un alumno puede fracasar en la escuela por: a) Desinterés con todo lo relacionado a la escolaridad, b) Pasividad escolar, cuando se realizan las tareas sólo con estímulo constante, y c) La oposición escolar, cuando se manifiesta malestar y rechazo al colegio de forma clara.” (www.psicopedagogia.com)

Las variables antes descritas pueden afectar la autoestima del alumno de manera negativa, debido a que en este caso la escuela se convierte en un agente estresor debido a la incomodidad que le produce el trabajo escolar y por consecuencia, refleja un bajo rendimiento académico.

Otro de los aspectos que afecta la autoestima del estudiante, según Tierno (1993), son las exigencias perfeccionistas por parte de los padres, porque pueden desarrollar inseguridad en su trabajo escolar, pues se convencen de que su trabajo no es lo suficientemente bueno.

En relación con las expectativas se dice que: “El nivel de aspiraciones de los hijos depende en gran parte de las expectativas de los padres sobre ellos. Muchas veces se proyectan en los hijos las aspiraciones que en sí mismos no pudieron ver cumplidas. De este modo, el nivel de aspiración de los muchachos se eleva [...] por encima de las propias capacidades, con el riesgo de continuas frustraciones.” (Tierno; 1993: 28)

Si no hay correlación entre las expectativas de la familia y del estudiante, se pierde el sentido del trabajo, lo cual inevitablemente deriva en el desinterés de éste por todo lo relacionado con la escuela.

Asimismo, se expresa lo siguiente: “si se asume que el protagonista del aprendizaje es el propio sujeto, y que la confrontación ante determinadas materias o expectativas [...] no son de su interés, no es desatinado pensar que su motivación y compromiso bajan al punto que afectan el rendimiento socialmente esperado en los estudios.” (Solórzano; 2003: 18-19)

Como se apreció, son diversos los aspectos personales que afectan el rendimiento académico de los estudiantes: la motivación, otorgada por parte de maestros y padres de familia, o la ausencia de ésta; el desinterés sobre el trabajo en la escuela o sobre una sola materia; la autoestima, en relación con su trabajo cuando

es reconocido o ignorado y las expectativas o metas que pretenden lograr mientras que sean propias o se compartan con la familia.

Así como los aspectos individuales son influyentes en el rendimiento académico, también lo son las condiciones fisiológicas.

1.3.1.2. Condiciones fisiológicas.

Es necesario estar en óptimas condiciones físicas para tener eficiencia en cualquier actividad que se realice, especialmente las académicas.

“Es importante destacar que dificultades de salud física (anemia, enfermedades, etc.), factores genéticos o fisiológicos y problemas de claro origen emocional (depresión, psicosis, neurosis, etc.) influyen significativamente en la conducta, al punto que pueden afectar al sujeto y repercutir negativamente en el rendimiento académico, de ahí que deban descartarse de entrada mediante un buen diagnóstico para someter a tratamiento especializado.” (Solórzano; 2003: 18)

Lo anterior tiene relación con lo siguiente: de acuerdo con Alves (1990), existen factores ajenos a la situación docente y a ellos mismos, que afectan el rendimiento académico, inhabilitando a los alumnos para su acreditación debido a que éstos pueden presentar enfermedades, desnutrición, agotamiento, desajuste psicológico, problemas familiares, por citar algunos impedimentos.

Algunas causas del fracaso escolar en relación con este rubro, según Tierno (1993), se presentan en tres esferas: la orgánica, la intelectual y la afectivo-volitiva,

pero sólo se hará referencia en este apartado a la primera, que se refiere a la disminución física, a los aspectos sensoriales y fisiológicos.

Este autor menciona que es conveniente que el profesor tome en cuenta las enfermedades crónicas (diabetes, tuberculosis, enfermedades crónicas cardíacas y cerebrales); los defectos físicos como: tartamudez y estrabismo; las etapas de crecimiento, que vienen acompañadas por la fatiga física, y las condiciones higiénicas como: la alimentación, el sueño y la carga de trabajos escolares.

Es necesario que el profesor maneje con especial cuidado estas situaciones que se pueden presentar, y evitar en todo lo posible las burlas de los compañeros de clase, ya que puede haber consecuencias indeseables como: reacciones neuróticas por parte del afectado y la resistencia a integrarse con los demás

También es importante considerar que las personas que presentan esta problemática deben ser orientados con metodologías pedagógicas especiales por parte de personas capacitadas

Un tercer factor que influye en el rendimiento académico es la capacidad intelectual, que incide principalmente en el ámbito educativo y se explica en el siguiente apartado.

1.3.1.3. Capacidad intelectual.

Es de importancia tener en claro qué es la inteligencia, para ello se aborda la siguiente definición: “la inteligencia humana no es una realidad fácilmente

identificable, es un constructo utilizado para estimar, explicar o evaluar algunas diferencias conductuales entre las personas: éxitos/fracasos académicos, modos de relacionarse con los demás, proyecciones de proyectos de vida, desarrollo de talentos, notas educativas, resultados de test cognitivos, etc.” (Pizarro y Crespo, citados por Edel; 2003: 4)

La inteligencia se puede concebir también como: “el conjunto de habilidades cognitivas y verbales que procesan, integran y organizan el aprendizaje y toda la experiencia escolar y lo van relacionando con los aprendizajes y experiencias anteriores, por medio de la codificación y categorización de sus contenidos, de modo de permitir la aplicación a situaciones nuevas.” (Bravo citado por Edel; 2003: 9)

Entonces, la inteligencia es la capacidad que tiene un individuo de incorporar y aceptar las experiencias en su vida y tratar de utilizarla en las actividades o situaciones donde se enfrente a la resolución de problemas.

Haciendo referencia a lo dicho por Powell (1975), la inteligencia está estrechamente relacionada con el rendimiento escolar. Existen tres tipos de estudiantes: los que tiene un alto nivel de inteligencia, los estudiantes normales y los subnormales. Por lo general, los primeros tienen un alto aprovechamiento académico, los segundos, un nivel normal y los terceros tienen un nivel por debajo de lo normal y son etiquetados como estudiantes de lento aprendizaje, debido a sus limitaciones intelectuales.

Aunque esto puede presentarse, no se considera como una verdad absoluta, así lo confirma el siguiente autor: “No sólo la oligofrenia (deficiencia intelectual)

causa inadaptación y fracaso. A menudo, los niños superdotados manifiestan desinterés por el trabajo escolar, ya que éste no satisface plenamente su nivel intelectual [...] Inteligencia no es sinónimo de éxito escolar; al contrario muchas veces acaba en el fracaso”. (Tierno; 1993: 37).

Entonces, las teorías anteriormente señaladas no coinciden por completo, pues mientras Powell sostiene que a mayor inteligencia hay un mayor rendimiento académico, Tierno afirma que la inteligencia superior no necesariamente determina un alto nivel académico sino que, por el contrario, en ocasiones puede acabar en el fracaso escolar.

Sin embargo, lo anterior no es determinante, pues existen muchos factores que afectan el rendimiento académico y que nada tienen que ver con la inteligencia como son: la familia, los problemas emocionales y la falta de hábitos de estudio, los cuales se muestran a continuación.

1.3.1.4. Hábitos de estudio.

“Los hábitos de estudio son el mejor y más potente predictor del éxito académico, mucho más que el nivel de inteligencia o de memoria. Lo que determina nuestro buen desempeño académico es el tiempo que dedicamos y el ritmo que le imprimimos a nuestro trabajo.” (www.ice.urv.es)

Con base en la página electrónica ya señalada, los hábitos de estudio no se enseñan directamente; desarrollarlos es una necesidad en la escuela, pues mientras

más elevado sea el nivel de estudios (primaria, secundaria, preparatoria y universidad) más es la exigencia en cuanto a la actividad académica se refiere y además el alumno debe aprenderlos por sí mismo.

Los educandos deben contar con estrategias y herramientas necesarias para obtener un buen aprovechamiento académico como: saber organizar su tiempo, tomar apuntes, desarrollar técnicas de atención y concentración con el fin de aprender de manera eficaz y elevar así el rendimiento académico.

Por otro lado, Sánchez (citado por Solórzano; 2003), menciona que el rendimiento académico es afectado por diversos factores, uno de ellos es el trabajo en la escuela, que debe ser confrontado con hábitos de estudio y que si no se cuenta con éstos, se puede dificultar el aprendizaje e influir negativamente en el rendimiento académico.

Es importante tomar en cuenta el siguiente planteamiento: “En cuanto al sujeto de estudio que aprende, vale la pena considerar que algunas investigaciones muestran como el entrenamiento o desarrollo de habilidades de estudio, el manejo del tiempo, la disciplina, la lectura efectiva, la toma eficiente de apuntes, la búsqueda de información en bibliotecas y otras fuentes, el estilo particular de aprendizaje, la creatividad, la aplicación de estrategias de resolución de pruebas o problemas, tienen un impacto estadísticamente significativo en el manejo y retención de información y en el desempeño académico en general.” (Solórzano; 2003: 17-18)

Para concluir con este apartado, se puede expresar que los hábitos de estudio son herramientas que desarrolla el estudiante para apoyarse en ellas durante su

paso por los diferentes niveles educativos y, de esa forma, elevar su propio rendimiento académico. De acuerdo con lo mencionado por el autor anterior, valdría la pena que los docentes iniciaran con el desarrollo de estas habilidades desde el nivel básico de instrucción para que al llegar a los niveles más altos no se les dificultara tanto incluirlos como base de su aprendizaje.

El siguiente apartado muestra los elementos pedagógicos que participan en el proceso educativo.

1.3.2. Factores pedagógicos.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentran factores educativos que están relacionados entre sí, como la organización institucional, la didáctica y las actitudes de los profesores, los cuales condicionan el rendimiento académico de los alumnos como se confirma a continuación.

1.3.2.1. Organización institucional.

La forma en que esté organizada la institución educativa influirá en el proceso educativo de los alumnos, ya que ésta se guiará hasta el final de cada ciclo escolar con base en los planes y programas de estudio considerados inicialmente.

Así, “Para ejecutar los comportamientos académicos de manera efectiva se requiere tiempo, lugar y orden adecuados para cada estudiante y para cada actividad, además de contar con los materiales y medios necesarios para realizarlos.

La organización de las actividades académicas de acuerdo con estos factores posibilita la ejecución completa y correcta de los comportamientos académicos.” (Fuentes; 2005: 25). Cuando hay una adecuada organización de todas las actividades que se deben realizar, se optimiza el tiempo y con el trabajo adecuado se logran las metas preestablecidas.

Es de importancia ajustar los comportamientos académicos que se requieren que conozca el estudiante para cada nivel y curso, es decir, que el tiempo sea suficiente para cubrir las actividades académicas necesarias para el aprendizaje y determinar el grado tanto de importancia como de coherencia entre los conocimientos anteriores y los que se pretende que conozca. Por ejemplo, para que alumno pueda sumar, es importante que primero conozca los números, su nombre, orden y símbolo.

Además la institución educativa debe proveer al estudiante de elementos necesarios para su proceso educativo: “La escuela brinda al estudiante la oportunidad de adquirir técnicas, conocimientos, actitudes y hábitos que promuevan el máximo aprovechamiento de sus capacidades.” (Levinger, citado por Edel; 2003: 7)

Por otro lado, es necesario evaluar constantemente el proceso de enseñanza-aprendizaje “con el fin de poder hacerle las adecuaciones que sean necesarias sobre la marcha. Además, estas evaluaciones se deben hacer en colaboración con los alumnos por dos razones principales: porque ellos son (o deberían ser) los más

interesados en su proceso de aprendizaje, y porque ellos tienen mucho que decir para evaluar la buena marcha de este proceso.” (Zarzar; 2000, 41)

La evaluación constante del proceso educativo permitirá conocer los elementos que deben ser modificados de acuerdo con las potencialidades de los alumnos o en el momento que se detecte algo que esté obstaculizando el aprendizaje. Tomando como base lo dicho por Zarzar (2000) es conveniente que en la última sesión de clase el grupo emita su opinión acerca del curso, del programa, de los materiales utilizados por el profesor, así como de la actuación de él mismo.

Cuando no se cumple con todos los aspectos ya mencionados, se puede afectar el rendimiento académico de los alumnos, ya que si los planes y programas de estudio no responden a las cualidades de los alumnos, no hay congruencia entre ellos.

1.3.2.2. La didáctica.

La didáctica comprende la metodología que es utilizada en la práctica educativa, es decir, las técnicas y métodos que son aplicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la didáctica grupal presentada por Zarzar (2000) es de importancia que el maestro motive al alumno haciéndolo participe de su aprendizaje con el uso de técnicas y métodos adecuados para cada materia. Cuando éstos son utilizados de

manera responsable, se logra una influencia eficaz en el rendimiento escolar del grupo.

Este tipo de didáctica no se maneja en todas las instituciones educativas, “en la mayoría de las clases elementales y secundarias, se utiliza la llamada pedagogía <<tradicional>>”. (Avanzini; 1985: 69). Ésta es comúnmente atacada por los padres de familia y por los propios maestros, pues es considerada obsoleta; dicho autor justifica esta ciencia al sostener que toda pedagogía se hace tradicional a partir del instante en que se admite y es practicada en su totalidad; además, considera que los métodos activos al emplearse frecuentemente se tornan tradicionales.

La didáctica tradicional aplicada en su totalidad afecta de manera negativa al alumno, por tanto, es él quién debe ajustarse a la escuela, ya que no es tomado en cuenta para la participación de su proceso educativo pues todo el trabajo formativo se centra en el maestro.

Paradójicamente, partiendo de que el aprendizaje es un acto del alumno y no del maestro, es conveniente que: “para asegurar el rendimiento de los estudiantes, hay que empezar por asegurar el de los profesores y administradores de la educación.” (Gilly, citado por Solórzano; 2003: 17)

Para terminar y con base en lo anterior, es necesario que el docente examine y perfeccione su técnica didáctica para conducir satisfactoriamente el aprendizaje del estudiante y su aprovechamiento escolar aumente. La vía para continuar con este pensamiento radica en lo siguiente: “La observancia de las normas establecidas por la didáctica, seguida con inteligencia y sentido de oportunidad, asegurará al profesor

más eficiencia en su enseñanza y, por lo tanto, mejor rendimiento en el aprendizaje de sus alumnos.” (Alves; 1990: 349)

En el siguiente punto se examinan las actitudes de los profesores y la forma en que afectan sobre el rendimiento escolar de los alumnos.

1.3.2.3. Actitudes del profesor.

La manera en que actúe el maestro frente a sus alumnos afectará de manera innegable a éstos, ya sea positiva o negativamente, en su desempeño escolar.

En conformidad con Avanzini (1985), el papel del maestro no se limita solamente en ser el responsable de transmitir los conocimientos como se cree, también es considerado como el mediador entre la cultura y el alumno. Su labor, de igual forma, es saber fomentar el interés por aprender y llegar a identificarse con él. Cuando esto no sucede, es posible que el rendimiento académico del alumno disminuya y esté propenso a fracasar en la escuela. Además el éxito o fracaso escolar depende también de la simpatía o antipatía que sientan los educandos por su profesor.

“Si el educador-docente quiere ahorrarse fracaso al educando-discente, debe comenzar por enseñarle a aprender, poner en sus manos el <<instrumento>> con el que pueda continuar aprendiendo” (Tierno; 1993: 23-24). Lo mencionado anteriormente muestra que el docente debe ser capaz de brindarle al discente las herramientas necesarias para adquirir nuevos aprendizajes.

De acuerdo con Alves (1990) se determina que el principal responsable de que disminuya el rendimiento escolar del alumno es el profesor, cuando éste muestra una o varias actitudes como las siguientes:

- Inhabilidad técnica.
- Desinterés en la ejecución de la clase.
- Disminución de incentivos y procedimientos motivadores.
- Falta de planeación de la clase.
- Mala ejecución de la disciplina.
- Trabajo rutinario e ineficaz.
- Carencia de estrategias pedagógicas.

Las actitudes de los docentes, de acuerdo con los autores ya mencionados, influyen de manera determinante en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, ya que pueden conducirlos al éxito o fracaso escolar. Los maestros necesitan establecer una relación de cordialidad e identificación con sus alumnos para elevar su desempeño escolar, porque si no lo hacen pueden correr el riesgo de que sus discípulos pierdan el interés por la clase hasta el punto de disminuir su rendimiento académico y fracasar en la escuela.

Como ya se estableció en los apartados anteriores, existen factores personales y pedagógicos que influyen en el aprovechamiento escolar de los educandos. En el siguiente punto se abarcan los aspectos sociales.

1.3.3. Factores sociales.

Son todos aquellos que tienen que ver con el entorno social donde interactúa el individuo.

1.3.3.1. Condiciones de la familia.

Las características de este grupo social tienen que ver, principalmente, con dos aspectos muy relacionados entre sí: el nivel socioeconómico y el nivel cultural.

En relación con lo antes mencionado se expresa que: “la riqueza del contexto del estudiante (medida como nivel socioeconómico) tiene efectos positivos sobre el rendimiento académico del mismo. Este resultado confirma que la riqueza sociocultural del contexto (correlacionada con el nivel socioeconómico, mas no limitada a él) incide positivamente sobre el desempeño escolar de los estudiantes. Ello recalca la importancia de la responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y la escuela en el proceso educativo.” (Piñero y Rodríguez, citados por Edel; 2003: 4)

Otra idea relacionada con la anterior, señala que: “Es cada vez más creciente la gran influencia que ejercen las actitudes y conductas de los padres y en términos generales la familia, sobre el aprendizaje de los niños y jóvenes” (Andrade y cols.; s/f: 7). En el mismo planteamiento, y de acuerdo con el punto de vista de Bustos (citado por Andrade y cols.; s/f), la familia cumple con dos objetivos: ser protectora del desarrollo psicosocial de sus integrantes y difundir la cultura a la que pertenece.

La participación de los padres de familia en el desempeño académico de sus hijos es fundamental.

Así lo confirma Tierno (1993), quien sostiene que si los padres se integran activamente en la educación de sus hijos, esta conducta condicionará el éxito escolar de estos últimos, mucho más que el nivel cultural y socioeconómico.

Retomando las ideas expresadas por los autores anteriores, es de suma importancia que tanto los padres de familia como los maestros participen de manera conjunta para apoyar el proceso educativo del niño, con el fin de que se desarrolle en un ambiente seguro y propicio para su formación y, además, se motive para alcanzar el éxito académico.

Por otro lado, el nivel cultural de la familia puede afectar al niño de manera tanto positiva como negativa. Según Tierno (1993), se distinguen cuatro casos:

1. Los padres (no necesariamente instruidos) que aprecian y valoran la cultura. Ellos brindan respeto a los representantes de ésta, principalmente los maestros.
2. Los de un grado cultural bajo y que además la desprecian. No le dan la mínima importancia a este aspecto y les tiene sin cuidado.
3. Los padres con un nivel satisfactorio pero que no aprecian la cultura. Ya que le dan mayor importancia a las cuestiones económicas.
4. Y por último, aquellos cuyo nivel de cultura es satisfactorio y que además aprecian la cultura. Son los que reúnen los requisitos apropiados para el éxito.

De acuerdo con las actitudes que tengan los padres hacia la educación, serán transmitidas dichas pautas de conducta en manera de pensar y actuar de sus hijos, por tal motivo, los padres deben ser cautelosos de no predisponer o condicionar a sus hijos a tener un nivel cultural inferior.

El medio ambiente en el que se desarrolla el individuo puede proporcionar seguridad, protección o bienestar pero también roces, presiones y control social, como se concibe en el siguiente apartado.

1.3.3.2. Los amigos y el ambiente.

Las relaciones entre compañeros de grupo son sólo uno de los diversos tipos de relaciones sociales que el individuo aprende a lo largo de su vida, esto se genera en la escuela donde él convive con sus semejantes y va estructurando su personalidad.

“El apoyo social que nos proporcionan las personas con las que interactuamos es muy importante sobre determinadas condiciones de la persona. El apoyo social que ofrecen los que están a nuestro alrededor suministra una gran protección, seguridad, bienestar, etc., al mismo tiempo que proporcionaría la fuerza y la confianza suficiente para superar el estrés y los inconvenientes que sufren los alumnos ante los temidos exámenes”. (Hansell, citado por Requena; 1998: 234).

En conformidad con lo dicho por Hartup (citado por Edel: 2003) las relaciones entre personas con características similares, como la edad y el sexo contribuyen a un

buen proceso cognitivo y social, así como a la actuación futura como adultos, es decir, la habilidad que tiene el niño de relacionarse con los demás. Cuando dentro de la situación escolar, el niño no puede adaptarse, éste es rechazado y se muestra apático, agresivo y problemático para relacionarse socialmente, por lo cual está en peligro de disminuir su rendimiento académico y, en caso extremo, probablemente abandone la escuela.

Con base en lo propuesto por Requena (1998), las redes de amigos, en cuanto a niveles intermedios de tamaño, densidad y homogeneidad, pueden apoyar la tolerancia educativa, que es entendida como la aptitud que tiene el educando de lidiar con las presiones y cargas de la escuela, la integración del estudiante en su medio social y así aumentar sus probabilidades de éxito escolar. Cuando los niveles de las redes de amistad llegan a niveles demasiado altos o bajos, no hay una adaptación del estudiante con su grupo de amigos y puede llegar a oponerse respecto a la jerarquía de la estructura escolar.

La inadaptación es una de las causas del fracaso académico, de esta manera lo concibe el siguiente autor: “El alumno inadaptado vive su situación como una dificultad de relación con el ambiente; lo que se traduce en problema de relación personal con educadores y compañeros.” (Tierno; 1993: 30)

Como se ha podido apreciar, existen diversos factores que intervienen de manera determinante en el desempeño escolar de los alumnos, desde sus características personales, pasando por los aspectos propiamente manejados por los maestros hasta el medio familiar y la convivencia entre amigos. Uno de ellos en

particular, que es el estrés, será desarrollado de manera amplia en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

EL ESTRÉS.

En este capítulo se desarrollan los orígenes del estrés, algunas de sus conceptualizaciones, los tipos principales de estrés y sus fases, así como su presencia en el entorno escolar.

2.1. Antecedentes históricos.

En el siglo XIV la palabra estrés se utilizaba para indicar dureza, periodos angustiosos, adversidad o aflicción.

Los orígenes del estrés, según Lazarus (2000), provienen del campo de la ingeniería, en el siglo XVII, con Robert Hooke, quién ayudó a los ingenieros a diseñar estructuras, como puentes, que pudieran resistir las inclemencias del tiempo (terremotos y embestidas de vientos) y que, además, pudieran resistir cargas pesadas.

Los estudios realizados por Hooke influyeron en la forma de conceptualizar la tensión en áreas como la de la fisiología, la psicología y la sociología. También se interesó en estudiar las características de los metales, como el hierro forjado, que es maleable y no se rompe; y el hierro fundido: que es muy duro pero se rompe con facilidad.

La idea anterior contribuyó mucho en el área de la psicología, ya que tenía un valor práctico y fácilmente comparable, debido a que se asumió que, así como se medía la capacidad de los metales para soportar ciertas cargas, asimismo en las personas podría ser factible evaluar la capacidad que tienen para resistir el estrés.

En la Segunda Guerra Mundial, este término tomó gran importancia, porque los soldados combatientes se desplomaban ante la batalla militar, es decir, se mostraban abatidos, temerosos y renuentes a luchar, debido a los trastornos provocados por el estrés.

De acuerdo con lo dicho por Sánchez (2007), los antecedentes históricos de este vocablo surgen en el campo de la metalurgia y la física para explicar la fuerza aplicada a un objeto y su efecto en la deformación del mismo. De acuerdo con esta idea su significado pasó a las ciencias de la salud, donde se concebía como una presión que causaba cambios en las funciones del organismo.

En 1920, Claude Bernard demostró que los seres vivos cuentan con mecanismos de defensa para enfrentar las adversidades del medio ambiente; también estudió las consecuencias del desequilibrio en el organismo al enfrentarlo a presiones del exterior y examinó un aspecto importante de la vida: la facultad dinámica de adaptación al cambio por parte de los organismos vivos.

Los estudios del Bernard fueron tomados como referencia, para su continuación, en la primera mitad del siglo XX, por Walter Bradford Cannon, “que bautizó al “estado dinámico” con el nombre de “homeostasis”, y demostró que el

cuerpo se podía adaptar para enfrentarse a peligros externos importantes.”
(Sánchez; 2007: 16)

En consecuencia, Cannon sentó las bases para el primer estudio científico del estrés, que fue realizado por Hans Selye, llamándolo en primera instancia como el “Síndrome de adaptación”, que es la respuesta no específica del organismo a la demanda del ambiente exterior.

De acuerdo con los orígenes del estrés, tanto Lazarus como Sánchez coinciden con el surgimiento y auge del término, así como la manera en que es concebido, en el siguiente punto, se abordan diversas definiciones acerca de él.

2.2. Formas de conceptualizar el estrés.

Para comenzar con este apartado, es conveniente contestar a la siguiente interrogante: ¿Qué es el estrés?

El origen de la palabra estrés parece haber llegado del idioma inglés, aproximadamente entre los siglos XII y XVI, del término francés antiguo *destresse*, que tenía como significado ser colocado bajo estrechez u opresión.

En referencia a Sánchez (2007), la palabra estrés procede del latín *stringere*, que significa presionar, comprimir u oprimir.

De acuerdo con Madders (1984), el vocablo estrés proviene de la voz inglesa *stress*, empleada en el sentido de una presión física ejercida sobre y entre distintas

partes del cuerpo, como resultado se produce una deformación; entonces es usada la palabra tensión.

De donde quiera que sea la procedencia del vocablo, lo importante es que los significados coinciden en ser puesto bajo presión, tensión u opresión.

Tomando como referencia lo señalado por Fontana (1989), el estrés es un término un tanto complicado de definir y no aceptado universalmente, ya que tiene muchos significados y es usado de diversas formas por médicos, ingenieros, psicólogos, consultores administrativos, lingüistas, por mencionar algunos.

“Los médicos hablan del estrés en términos de mecanismos fisiológicos; los ingenieros, en términos de soporte de carga; los psicólogos, basándose en el cambio conductual; los consultores administrativos se refieren a las necesidades de la organización; los lingüistas lo consideran como acentuación silábica.” (Fontana; 1989: 2)

Por otro lado, “El estrés puede tener no solamente una connotación negativa; también puede indicar energía vital, ya que un cierto grado de estrés es benéfico en la medida en que implica dinamismo y espontaneidad. Se trata en este último caso de eustrés (estrés positivo), que es diferente del distrés (estrés negativo).” (Sánchez; 2007: 14)

Queda claro que el estrés puede llegar a tener variadas apreciaciones y diversas acepciones, también se habla de él como benéfico para realizar algunas actividades, en tanto que no sea exagerado porque se puede llegar caer en una situación negativa.

Una definición inicial de estrés, para fines de la presente investigación, incluiría cuatro aspectos:

1. La presencia de una situación identificable.
2. La situación es capaz de alterar el equilibrio psicológico y fisiológico.
3. El desequilibrio trae consecuencias fisiológicas, cognitivas y emocionales.
4. Estos cambios traen desadaptación de la persona.

No obstante la definición anterior, se exponen a continuación tres enfoques fundamentales en la conceptualización del estrés, a saber: el estrés como estímulo, como respuesta y como interacción persona-estímulo.

El estrés como estímulo.

Desde los tiempos de Hipócrates, se hablaba de que el medio ambiente afectaba en los individuos de manera que repercutía en su salud y enfermedad. Existen estímulos potencialmente estresantes, tales como: el ruido, la temperatura, la discriminación, la pobreza, discapacidad física entre otros, que pueden llegar a ser molestos y provocar cambios negativos en la persona.

La idea anterior es confirmada por Trianes (2002), quien menciona que el estrés se basa en los estímulos del entorno y pueden llegar a ser dañinos o amenazadores, puesto que consiguen modificar el funcionamiento del organismo y la estabilidad psicológica del individuo. Cuando tales estímulos llegan a prolongarse

por períodos largos el estrés no puede soportarse e, inevitablemente, aparecen daños psicológicos o fisiológicos que pueden ser irreversibles.

De acuerdo con esta autora, existen dos tipos de acontecimientos potencialmente estresores para niños y adultos: los mayores y los menores. Los primeros pueden ser grandes catástrofes y acontecimientos excepcionales que ponen en peligro la integridad física y psicológica como: terremotos, inundaciones, secuestros, violaciones, muerte de algún ser querido, por citar algunos; los segundos, son las actividades propias de la vida cotidiana, es decir, los ajetreos diarios.

En relación con lo señalado anteriormente, se señala que la acumulación de los acontecimientos menores llega a provocar con mayor facilidad problemas psicológicos que los acontecimientos mayores.

En los infantes, las situaciones estresantes surgen desde su nacimiento y desarrollo hasta la interacción con sus padres en cuanto al aspecto afectivo y a las exigencias paternas y sociales se refiere, como: el control de esfínteres, cambios en la alimentación, autocontrol, identificación con sus iguales, entre otros. Después deben superar progresivamente la dependencia de los padres y adquirir autonomía en el contexto social. A estas actividades Sroufe y Rutter, citados por Trianes (2002), las denominan tareas del desarrollo.

Después de este escenario, continúa otro ambiente propio del niño que es la escuela, donde experimenta retos o sucesos importantes en su proceso de desarrollo y que a determinadas edades plantean tareas evolutivas, como por ejemplo: el

aprendizaje de la lectura y escritura, que llegan a favorecer el crecimiento personal o a transformarse en factores que amenazan dicha evolución.

Entre los acontecimientos que pueden llegar a ser estresores en los niños se encuentran los externos y los internos. Los primeros son: la pérdida, amenaza o daño, los desafíos o retos del entorno, la novedad, ambigüedad e incertidumbre de los sucesos, el exceso de información y el exceso de estimulación. Los segundos, tienen que ver con el aspecto físico y psicológico del niño, como las características del temperamento: alta reactividad emocional o timidez.

Haciendo referencia a lo establecido por Milgran, citado por Trianes (2002), se propone la siguiente clasificación de acontecimientos que influyen en el niño, y que afectan de menor a mayor grado sus niveles de estrés:

- Tareas rutinarias. Sucesos que ocurren en la vida cotidiana, es decir, pequeñas contrariedades de la vida.
- Actividades o transiciones normales del desarrollo. Asociadas a las etapas del desarrollo o a las tareas evolutivas, las cuales incluyen: control de esfínteres, relación con los padres, exigencias escolares, relaciones con sus compañeros, por mencionar algunos.
- Acontecimientos convencionales. Suelen ser de corta duración y son considerados positivos como: el nacimiento de un hermano, cambio de escuela o de domicilio.

- Acontecimientos negativos. Hechos que producen dolor o daño pero no amenazan la vida (intervención quirúrgica menor, ser golpeado en la escuela, privar de actividades favoritas, entre otras).
- Alteraciones familiares graves. Pérdida del medio de sustento, peleas familiares y divorcio o separación de los padres.
- Desgracias familiares. Entre ellas están: fallecimiento, accidentes, suicidios o enfermedades graves de algún miembro de la familia.
- Desgracias personales. Como por ejemplo, violencia o maltrato físico, abuso sexual, lesiones permanentes, rechazo de iguales, presenciar actos violentos, peligro de la vida por alguna enfermedad.
- Desgracias catastróficas. Son hechos que están fuera de control debidos a desastres naturales (inundaciones, terremotos, incendios) y al hombre (acciones terroristas, guerras, secuestro de uno de los padres).

Los acontecimientos estresantes de más frecuencia se clasifican en tres áreas del funcionamiento infantil:

Área familiar. Como es el nacimiento de un hermano, hostilidad en el vínculo con los padres, fallecimiento de un familiar o amigo íntimo, enfermedad de los abuelos y cambio de residencia.

Área escolar. Cambio de escuela, repetición de ciclo escolar, cambio de maestro, aumento del trabajo como estudiante, controversias con amigos y suspensiones en varias materias.

Área social. Pérdida de un amigo, rechazo de los compañeros, comienzo o ruptura en una relación de noviazgo, ingreso a un grupo social o deportivo.

El estrés como respuesta.

De acuerdo con Trianes (2002), el estrés como respuesta se refiere a la reacción del individuo ante los estímulos estresores. Hans Selye, señaló la importancia de las respuestas fisiológicas del organismo frente a tales estímulos.

Selye calificó la respuesta del estrés como el Síndrome General de Adaptación, el cual identificó como un proceso de tres episodios:

Fase de alarma: en este período son muy comunes las reacciones de naturaleza fisiológica, liberadas por la presencia de un estímulo estresor, es decir, el nivel de adrenalina en la sangre se eleva, se acelera el pulso cardiaco y la respiración.

Merril (1991), concuerda con lo presentado por Selye y lo explica específicamente a nivel de las reacciones físicas, ya que sostiene que el estrés es experimentado a través de estresores tanto internos como externos y que éstos son transmitidos al hipotálamo, a la glándula pituitaria y al sistema nervioso autónomo, entonces la adrenalina fluye hacia las extremidades del cuerpo, la presión sanguínea aumenta, se bombea azúcar para alimentar los músculos, mientras que el colesterol y la grasa se inmovilizan en el torrente sanguíneo y, además, el tiempo de coagulación de la sangre se reduce.

Después de este período continúa el de resistencia, que se explica a continuación.

Fase de resistencia: esta etapa es la continuación de la fase de alarma, el organismo está dispuesto a hacerle frente al estímulo estresor y las características mencionadas anteriormente desaparecen de manera gradual hasta volver a la normalidad. En esta fase se valora la capacidad que tiene el individuo para soportar las situaciones de estrés.

Fase de agotamiento: si el lapso de resistencia continúa por mucho tiempo, se puede producir un daño irreversible en el organismo. Se da paso al agotamiento cuando el estresor es severo y se prolonga demasiado, entonces aparecen nuevamente los síntomas de la primera fase y el organismo puede estar en peligro de sufrir trastornos y disfunciones orgánicas.

Según Fontana (1989), tales reacciones se dan como consecuencia de un estrés excesivo y se identifican principalmente en tres áreas de la persona: la cognitiva, la emocional y la conductual.

- Área cognitiva. Se manifiesta una disminución de la concentración y atención, se eleva el nivel de distractibilidad (se pierde el hilo de lo que se está diciendo o pensando), se presenta un deterioro de la memoria a corto y a largo plazo, la velocidad de la respuesta se torna impredecible, se incrementa la continuidad de errores (en las tareas cognoscitivas y de manipulación), se deteriora la capacidad de organización y planeación a largo plazo y además de esto aumentan los

delirios y trastornos del pensamiento (se pierde la objetividad y la capacidad crítica).

- Área emocional. Se eleva el nivel de la tensión física y psicológica (disminuye la relajación muscular y se incrementa el grado de ansiedad), hay un aumento de la hipocondría (enfermedades inventadas por el individuo, además de un decremento en la salud y bienestar), surgen cambios de la personalidad, se agudizan los problemas de personalidad que ya se tenían, hay debilitamiento de las normas morales y emocionales, aparecen signos de depresión y pérdida de la autoestima.
- Área conductual. Aparecen problemas del habla (tartamudez), reducción en los intereses y el entusiasmo, ausentismo a tareas obligatorias (faltar a la escuela o al trabajo), aumenta el consumo de drogas (alcohol, cafeína, nicotina, y drogas ilegales), los niveles de energía descenden, surgen dificultades para conciliar el sueño, se incrementa el cinismo (culpar y mofarse de los demás), se rechaza todo lo que genera un cambio o renovación, se delegan a los demás las propias responsabilidades, los problemas se resuelven cada vez de manera más superficial, se manifiestan patrones de conducta excéntricos (comportamientos extraños e impredecibles) y hay amenazas de suicidio.

Cabe mencionar que la incidencia de tales efectos y el nivel de gravedad, varían de una persona a otra. Pocos son los individuos que los presentarán en su

totalidad, de acuerdo al grado de resistencia que tengan para soportar las situaciones extremas de estrés.

El estrés como relación acontecimiento-reacción.

En este modelo teórico se considera al estrés como producto de la interacción entre un estímulo y la respuesta.

Lazarus y Folkman, “consideran que el estrés ha de ser entendido como una relación que se establece entre la persona y el ambiente” (Trianes; 2002: 20). La interacción del individuo con su entorno puede ser percibido por éste como amenazante y consigue poner en riesgo su bienestar.

El ambiente por sí solo no es causa de estrés, sino la interacción de la persona y lo que suceda en su entorno, el cual podría exigirle recursos fuera de su alcance o la resolución de algún problema que es incapaz de remediar.

El factor que determina la relación entre situación y reacción personal es la apreciación o valoración cognitiva. Los autores antes mencionados enfatizan la existencia de dos procesos determinantes y explicativos de las diferencias entre las personas en cuanto a su manera de actuar ante tales situaciones.

En el primer proceso destaca la evaluación que se divide en cognitiva primaria y cognitiva secundaria:

En la primera, se valora la situación, la cual puede ser irrelevante para la persona, desfavorable o perjudicial, o positiva.

En la segunda, interviene el afrontamiento, el cual es comprendido como la manera en que la persona hace uso de sus recursos para dar la cara a las situaciones que juzga como estresantes.

Para terminar con este apartado, Lazarus propone el concepto que integra los componentes del estrés acerca de los tres enfoques antes señalados, el cual reúne lo siguiente:

- La existencia de una demanda del entorno;
- La percepción de esa demanda como amenaza, pérdida o daño por parte del sujeto;
- El hecho de que el sujeto no dispone de recursos suficientes para responder a dicha demanda;
- La experiencia emocional negativa; y
- El peligro de inadaptación o psicopatología.

En el siguiente apartado se mencionan los tipos de estrés psicológico que el individuo enfrenta ante situaciones que lo generan.

2.3 Tipos de estrés psicológico.

Según Lazarus (2000), hay tres tipos de estrés psicológico:

1. El daño: este acontecimiento ya ocurrió y ha dejado, como consecuencia, un perjuicio físico, psicológico, material o social. Hay daños irremediables (pérdidas) y superables (principalmente los materiales).

2. La amenaza: resulta cuando el sujeto está expuesto a un daño que todavía no ocurre, pero que es probable que suceda en el futuro. Esto afecta emocionalmente al individuo de manera negativa y puede causar en él, actitudes de incertidumbre, desaliento o desánimo. Aunque puede aminorar su gravedad tratando de afrontarla.
3. El desafío: constantemente sucederán acontecimientos que son valorados como oportunidades y activan a la persona para luchar en contra de los obstáculos que dan cabida al estrés. La dificultad contribuye al desafío, es decir, que se puede dar la cara con determinación y fortaleza a la situación estresante. Puede ser considerado como un reto, a mayor dificultad mayor aliento y ánimo.

2.4. Los pensamientos y el estrés.

El estrés de la persona puede ser producido, en gran medida, por sus pensamientos. De acuerdo con Palmero (2002), existe una clasificación de las distorsiones del pensamiento que operan en contra de los individuos generando así estrés.

1. Filtración: La persona percibe el estímulo de estrés poniendo especial atención en los aspectos negativos, además de magnificarlos. En cuanto a los aspectos positivos, simplemente, no los toma en cuenta.

2. Polarización: Solamente hay dos categorías: positivo o negativo; todo o nada; blanco o negro; éxito o fracaso. Existen sólo los extremos, no hay términos medios.
3. Generalización: Comenzando con un simple acontecimiento, se deduce una conclusión general. Se desencadena una serie de pensamientos negativos que subyuga a la persona y hace que invente una situación muy diferente a la realidad.
4. Interpretación del pensamiento: La persona cree saber lo que los demás piensan de ella (frecuentemente aspectos negativos), sin necesidad de que ellos manifiesten algo.
5. Personalización: Se mencionan dos tipos de personalización. El primero consta de lo siguiente: el individuo sufre debido a la creencia de que lo dicho o hecho por la gente, es en relación a él. El segundo: El sujeto se compara con los demás y se angustia al querer saber si es mejor.
6. Falacia del control: La persona se siente abandonada debido a que cree que carece de control en su vida y culpa al destino de su sufrimiento.
7. Falacia de justicia: El individuo se ve a sí mismo como juez calificador que considera saber lo que es la justicia, además de que identifica a quienes son injustos e imagina formas de castigo para ellos. Es juez y verdugo a la vez.
8. Culpabilidad: El sujeto busca responsabilizar a alguien de sus desgracias.
9. Tiranía de los “deberías”: La persona se cree experta en las normas y que aparte tienen la característica de ser muy rígidas, y si la gente las incumple se enfurece.

10. Descalificación de lo positivo: Se resiste a aceptar toda experiencia positiva de los demás y da por hecho que no valen por alguna razón. Mantiene una postura negativa en todo momento que es contradicha por la experiencia diaria.
11. Adelantar conclusiones: El individuo elabora interpretaciones negativas a pesar de no existir hechos que las sustenten. Se pronostican resultados desfavorables de una situación que aún no se presenta.
12. Amplificación de los hechos: La persona exagera la importancia de los sucesos, es decir, amplía de manera desmesurada los errores pequeños tanto de sí misma, como de los demás.
13. Minimización de los hechos: Se resta importancia a los acontecimientos tanto negativos como positivos, propios, de los amigos o enemigos. El sujeto minimiza los aspectos favorables de él mismo o de los demás.

Como se pudo distinguir, las distorsiones del pensamiento sólo consideran aspectos negativos en las personas y hacen que actúen de manera contraria a los demás, conjuntamente con esto, la persona se ve envuelta en un ambiente estresor que causa en él sentimientos de frustración y angustia.

En el siguiente punto se sitúa al estrés, específicamente, en la vida escolar del estudiante.

2.5. El estrés en el ambiente escolar.

La escuela provee un ambiente que puede desarrollar ciertas características en los estudiantes, que no necesariamente aporta la familia. Pero así como proporciona beneficios, también puede llegar a ser una fuente generadora de estrés en el niño, debido a que la institución educativa podría convertirse en un agente muy demandante para algunos estudiantes y crear dificultades que influyen de manera adversa en su desarrollo personal.

Comienzos de la escolarización.

La transición de la casa a la escuela supone una adaptación del niño a nuevas actividades, a nuevos horarios, en un ambiente inexplorado y con gente que aún no conoce.

“La entrada a la escuela puede ser particularmente estresante para el nuevo alumno, que afronta la separación del contexto familiar y cambia su rutina en casa por el contacto con un grupo formalizado de compañeros de clase [...], los niños pequeños recién llegados a la escuela dan muestras de estrés, están retraídos, dudosos y ansiosos, mostrándose muscularmente tensos, inmóviles y con mirada temerosa, en sus primeras interacciones con los compañeros de clase.” (Trianes, 2002: 101)

Existe una diferencia entre las niñas y los niños al momento de iniciar la escuela. Las primeras, se notan más concentradas en sus tareas, menos

comunicativas con sus compañeras y tratan de atraer la atención del docente por buscar la seguridad que brinda un adulto. Los segundos, son más independientes y más inclinados a la exploración además de que buscan socializar con sus compañeros.

Con respecto a lo señalado por Trianes, existen tres dimensiones del temperamento:

1. La emocionalidad o control de las emociones: como llantos y pataletas.
2. Actividad: tendencia a jugar o estar activo.
3. Sociabilidad: interacción con otros niños y adultos.

De acuerdo con lo anterior el estrés se manifiesta en lo siguiente:

- Conductas regresivas: tales como chuparse el pulgar, morderse las uñas y mojar la cama.
- Retraimiento social: se presenta cuando el niño ya no quiere jugar y se aparta de los demás.
- Poca concentración en tareas: las realiza mal o simplemente no las hace.
- Cambios de conducta: puede llegar a la regresión de alguna conducta no apropiada; por ejemplo, si es obediente, ahora se torna desobediente.
- Pérdida del apetito o del sueño.
- Irritabilidad: se disgusta constantemente.
- Quejas físicas: como, dolor de cabeza, de estómago, de ojos.
- Problemas con compañeros: si el niño era apacible, se vuelve conflictivo.

Demandas del jardín de niños y primaria.

Algunas fuentes principales de estrés se mencionan a continuación:

Trabajos escolares: entre ellos se encuentran los exámenes y tareas que se lleva el niño para realizar en casa, donde se puede mostrar temeroso y angustiado si obtiene bajas calificaciones, considerando las expectativas de los padres.

Interacciones sociales en la escuela: esta fuente de estrés es diferente en las chicas y en los chicos. Las niñas se preocupan más por no relacionarse lo suficiente con sus congéneres y a sentirse solas en la clase o en el recreo. Los niños tienen un problema mucho más agudo, el *bullying*, que se observa cuando el niño es agredido repetidamente por otros que, generalmente, están, constituidos en una pandilla.

Trato con el docente: que es asociado al estrés cuando éste ridiculiza a sus alumnos y suele mostrar favoritismos o, simplemente, se tienen dificultades con él.

Normas disciplinarias en el aula: el establecimiento de reglas a seguir puede ser para muchos una fuente importante de estrés y más para aquellos que muestran una menor capacidad de autorregulación, de igual forma al momento de obtener un castigo.

Actividades extraescolares: participaciones en obras de teatro, danza, deportes, entre otras.

Hablar en público: exponer un tema ante la clase, declamar o dirigir el acto cívico.

Las manifestaciones de estrés aparecen en conductas regresivas, ansiedad, depresión (tristeza, decaimiento), somatizaciones mediante el dolor (vómito, dolor de cabeza o estómago), y rebeldía (no querer ir a la escuela).

Dificultades de aprendizaje.

La adquisición de nuevos aprendizajes puede suponer problemas que abrumen a los niños y pueden provocar sentimientos de frustración y desadaptación a la vida escolar. El niño puede perder la confianza en sí mismo y sentirse fracasado.

Con la idea anterior, no sólo se responsabiliza a la inteligencia sino también a la motivación que tenga el estudiante. Lo que para unos estudiantes puede ser una novedad, para otros representa algo que no despierta su interés.

Asimismo, las dificultades de aprendizaje se presentan en niños que presentan un déficit y dificultad específica para la lectura, la escritura y las matemáticas. Tales aprendizajes son base fundamental para los aprendizajes posteriores y si no se dominan, el alumno está propenso al fracaso y a una difícil adaptación escolar. Se puede generar un autoconcepto negativo y, como consecuencia, una falta de autoconfianza.

El niño es capaz de darse cuenta del éxito o del fracaso comparándose con sus compañeros. El éxito ayuda a incrementar el autoconcepto positivo y la

sensación de autoeficacia. El fracaso disminuye la confianza y conforma una visión de sí mismo más pobre y negativa.

Miedos y fobias a la escuela.

El miedo es una reacción a sucesos que son advertidos como amenazantes. La fobia es un temor absurdo y exagerado que puede conducir a incapacidades. Tanto el miedo como la fobia se asocian a la ansiedad que abrumba a la persona cuando se enfrenta a estímulos que los provocan.

“La fobia a la escuela es un temor exagerado a ir al colegio. Puede mostrar síntomas de miedo intenso, ansiedad, síntomas físicos como vómitos, mareos, y comportamientos de resistencia y oposición a ir o entrar a la escuela, como por ejemplo, gritar y patear, vestirse muy lentamente para llegar tarde...” (Trianes, 2002: 118)

La Asociación Americana de Psicología (APA), indica las siguientes manifestaciones de estrés:

- Dificultad extrema para asistir a la escuela acumulando ausencias.
- Trastorno emocional severo, mostrando miedos excesivos, cambios de humor, quejas de sentirse mal, incluso sin una causa sintomática, cuando se enfrenta a la escuela.
- Regresar de la escuela a la casa, con el permiso de los padres.

Los niños que muestran estas características fóbicas suelen ser considerados de inteligencia normal y pueden ser, frecuentemente, niños inmaduros, dependientes y más deprimidos que los que no presentan estas manifestaciones.

Temor al fracaso.

En conformidad con Trianes (2002), existen tres dimensiones de las atribuciones causales acerca del éxito o fracaso que hacen los niños.

1. El lugar de la atribución: el éxito o fracaso se puede deber a causas internas al niño (habilidad innata o esfuerzo) y a causas externas (mala suerte en un examen).
2. La controlabilidad: asume que el niño cree que es capaz o no de influir en la causa; que puede ser controlable (esfuerzo) o incontrolable (habilidad innata)
3. La estabilidad: supone identificar si es un factor ocasional o permanente. Un ejemplo de esto es, la suerte (buena o mala) sería un factor externo, incontrolable e inestable; el esfuerzo como origen de esfuerzo o fracaso, sería interno, controlable y estable, si es un hábito.

Entonces como las causas internas pueden ser controladas, el grado de estrés disminuye porque el sujeto tiene la certeza de un resultado específico, pero cuando las causas externas influyen en las posibilidades de éxito o fracaso, el nivel de estrés tiende a elevarse porque no se tiene la seguridad de obtener resultados positivos.

Para concluir con este capítulo, se puede indicar que se ha dado a conocer la naturaleza general del estrés, sus orígenes y sus conceptualizaciones más importantes así como el impacto que tiene en el conocimiento, en la conducta y en las emociones de los individuos a partir de sus inicios en la escuela.

En el siguiente capítulo se abordarán las características específicas de los sujetos de la presente investigación, los niños.

CAPÍTULO 3

EL NIÑO EN SITUACIÓN ESCOLAR.

En el presente capítulo, se abordarán las características generales de los sujetos de este estudio, con relación a las etapas por las que pasa y específicamente en el período de las operaciones concretas para el desarrollo del pensamiento, el origen y evolución del comportamiento moral, el desarrollo de la personalidad, así como los aspectos físicos y psicomotores de los niños.

3.1. Desarrollo del pensamiento.

Con referencia a Labinowicz (1987), que interpreta las ideas propuestas por Piaget, el desarrollo del pensamiento pasa por cuatro períodos que componen el proceso mental:

1. Sensorio-motriz. (Del nacimiento a los dos años). Este período se caracteriza por el inicio de la motricidad y del desarrollo preverbal.
2. Preoperatorio. (De los dos a los siete años). Aparece la capacidad para articular palabras y la habilidad de iniciar el pensamiento prelógico.
3. Operaciones concretas. (Va de los siete a los once años). Inicia el pensamiento lógico, formando conceptos y enlazándolos a la realidad física.
4. Operaciones formales. (De los once en adelante). Continúa progresando el pensamiento lógico y también inicia el desarrollo cognitivo abstracto.

Para fines de la presente investigación, sólo se hará referencia al período de las operaciones concretas, donde se encuentran situados los sujetos de estudio.

Existen cuatro principales áreas o nociones del pensamiento en dicho período:

- a) Conservación. En esta área del pensamiento, el niño tienen la capacidad de *descentralizar*, lo que significa que puede retener dos características de un objeto, por ejemplo: al observar un par de bolas de plastilina de la misma proporción y una de ellas pasa por un proceso de transformación (moldear la plastilina a una forma alargada), es capaz de sostener que siguen teniendo la misma cantidad. Es decir, establece la equivalencia entre cantidades y justifica su respuesta con argumentos lógicos, a esto se le denomina noción de *conservación*. Además, el niño, cuenta con las siguientes capacidades lógicas:

Compensación.- Es capaz de retener mentalmente dos dimensiones de un objeto, al mismo tiempo.

Identidad.- Incorpora la equivalencia del objeto en su justificación.

Reversibilidad.- Mentalmente invierte una acción física para regresar el objeto a su estado original.

- b) Clasificación. Esta noción se refiere a agrupar objetos en función de las similitudes o diferencias (tamaño, forma, color). El niño toma en cuenta todas las características de los objetos para clasificarlos y está preparado para identificar mentalmente conjuntos menores que forman parte de

conjuntos mayores y justificar su selección. A este proceso de clasificación se le llama *Inclusión de clase*. Frente a los objetos, el niño puede jerarquizarlos y comprender la inclusión de clase en los diversos grados de la organización.

- c) Seriación (relaciones ordenadas). En esta área, el niño tiene la capacidad de coordinar la comparación de objetos y construir una serie ordenada, por ejemplo: palillos de diferentes tamaños, que deben ser situados de menor a mayor tamaño.

En esta dimensión opera la *transitividad* que, de acuerdo con Labinowicz (1987), consiste en que el niño puede establecer deductivamente la relación entre dos elementos que no han sido comparados efectivamente, a partir de otras relaciones que si han sido establecidas perceptivamente. El infante es capaz de seriar con dos características de un objeto y hacer un razonamiento cuando el elemento no está presente.

- d) Pensamiento egocéntrico. Es el marco de referencia infantil. En la etapa de las operaciones concretas, el niño muestra una marcada disminución de su egocentrismo y acepta que existen puntos de vista diferentes al de él, además, se hace más consciente de las necesidades de los demás y está más abierto al intercambio de ideas.

3.2. Origen y evolución del comportamiento moral.

En concordancia con Moraleda (1999), la evolución del comportamiento moral se divide en dos etapas, la moral heterónoma y la moral autónoma.

La moral heterónoma o moral de obediencia, inicia desde el nacimiento y concluye a los siete años, aproximadamente.

El origen de las normas o preceptos proviene de la autoridad de los mayores, los cuales indican los principios fundamentales de convivencia y de conducta moral a seguir.

El valor de las reglas reside en el prestigio de la persona que la ha impuesto.

Domina una moral realista (que está cimentada en aspectos materiales del comportamiento), donde la gravedad de su desacato es medida por su dimensión material, sin tomar en cuenta las intenciones o circunstancias individuales del individuo.

Surge el pensamiento animista (las acciones son atribuibles al universo) origina el sentido de la justicia inmanente, que se refiere a lo siguiente: cuando se llega a efectuar una mala acción, automáticamente se recibe un castigo o, por el contrario, cuando se realiza un acto bueno, se obtiene un premio o beneficio. Generalmente en la justicia inmanente se enfatiza el aspecto negativo o malo.

Las peores faltas en esta moral son el insulto y la desobediencia hacia los adultos.

Continuando con lo dicho por Moraleda, la moral autónoma del niño en edad escolar tiene tres períodos. Cabe mencionar que el primero muestra las últimas manifestaciones de la moral heterónoma, antes señalada.

Primer período (6-7 años): El niño aún no tiene la capacidad de comprender la diferencia que existe entre el bien y el mal. Es necesario que los adultos le señalen los criterios a seguir para la cualidad moral.

Segundo período (8-9 años): El niño empieza a diferenciar con independencia de los adultos, el bien y el mal en las acciones, además se da cuenta de la importancia que tiene el valor moral en las intenciones al ejecutar un acto y al momento de calificarlo. Es decir que, de acuerdo a la operación de su conciencia es capaz de juzgar las acciones, ya que tiene interiorizadas las reglas del comportamiento y además las razona.

Tercer período (10-12 años): Emite juicios de manera personal considerando la intención con que se lleva a cabo una acción, y considera injusto juzgar actos en los que no son tomadas en cuenta las intenciones. El niño es capaz de razonar con capacidad lógica y puede manifestar su punto de vista sobre las opiniones de los demás. En esta etapa comienza la plenitud de su desarrollo moral.

Para comprender mejor las diferencias entre la moralidad heterónoma y la moralidad autónoma se presenta el siguiente cuadro comparativo de esta división del pensamiento moral según Kohlberg, citado por Moraleda (1999):

Conceptos morales	Etapa 1 Moralidad de la restricción o moral heterónoma	Etapa 2 Moralidad de cooperación o moralidad autónoma
Puntos de vista	El niño cree que todo lo bueno y lo malo que considera él, lo cree todo el mundo.	El niño tiene la disposición de convivir con los demás y aceptar otros puntos de vista.
Intencionalidad	Juzga los actos de acuerdo a las consecuencias físicas reales.	Emite juicios de los actos por sus intenciones, no por las consecuencias.
Reglas	Respeto las reglas, las considera sagradas e inalterables.	Reconoce las reglas y considera que pueden ser cambiadas hasta por él mismo
Respeto por la autoridad	Obedece y guía su conducta de acuerdo a las normas impuestas por los adultos.	Respeto de igual manera a los adultos y a sus iguales y juzga a las personas de manera más realista.
Castigo	Considera que todo castigo debe ser severo tomando en cuenta la maldad de un acto.	Está a favor de un castigo más leve, de arreglar el problema que se suscita y restaurar su condición.
"Justicia inmanente"	Confunde las leyes morales con las leyes físicas y cree que todo accidente o percance es un castigo enviado por Dios.	Es capaz de reconocer que los percances naturales no son un castigo.

3.3. Desarrollo de la personalidad.

En referencia a los preceptos manejados por la teoría cognoscitiva, el desarrollo de la personalidad se finca del nacimiento hasta, aproximadamente, los seis años de edad, en el marco del vínculo padre-hijo, dónde se puede dar de dos formas, relación satelizada, o no satelizada.

De acuerdo con Ausubel (1999), se presentan estos dos tipos de relación padre-hijo:

1. Satelización. Se dice que un niño está satelizado cuando gira en torno a su padre, es decir, que el descendiente está en función de todo los mandatos de su progenitor y acepta un rol subordinado, ya que depende de él para sobrevivir.
2. No satelización. En la relación no satelizada, el niño no cumple con la voluntad del padre sino la de él, además se opone a obedecer los mandatos de su superior y no acepta un status menor al de su progenitor.

La relación satelizada.

“En una relación de este tipo, la parte subordinada reconoce y acepta un rol servicial y deferente, y la otra parte, a su vez, lo acepta como una entidad intrínsecamente valiosa de su órbita personal.” (Ausubel; 1999: 17)

En cuanto a la idea de que el adulto acepte al hijo de manera intrínseca, supone ser aprobado tal como es, con sus defectos y virtudes, sus capacidades y potencialidades o su competencia e incompetencia.

En resumen, el niño satelizado:

- Reconoce y acepta el rol servicial.
- Busca aprobación de su progenitor.
- Busca aprobación de sus superiores para confirmar que es valorado.
- Acepta la autoridad de sus padres, al no revelarse.
- Adquiere un status biosocial derivado, es decir, que depende de su padre.

Además de ser querido y valorado por sus padres sin tomar en cuenta sus capacidades o limitaciones.

Los sentimientos que se desarrollan en el niño satelizado son de seguridad intrínseca y de elevada autoestima, además de ser inmunes a circunstancias de rendimiento o posición.

La relación no satelizada.

Por otro lado, las dos partes que intervienen en este trato, se pueden correlacionar de manera diferente. El sujeto subordinado considera la dependencia como un hecho pasajero y que debe ser corregido, y al mismo tiempo no acepta un status servil como persona.

El niño no satelizado:

- Considera la dependencia del padre como un hecho temporario lamentable.
- Cree que puede ser aceptado parcialmente, en función de su potencial o competencia actual.
- Adquiere un status biosocial primario, es decir, que depende de sí mismo.
- La *no* satelización se produce porque no existe una aprobación intrínseca del niño y porque el niño se resiste a satelizarse.

Los sentimientos que se desarrollan en el niño no satelizado son de seguridad extrínseca que depende de la competencia. La autoestima, en este caso, varía entre el nivel de aspiraciones y el cumplimiento de estas, al ser percibidas por el niño.

La desvalorización del yo.

Desde que el niño nace hasta los cuatro años, los padres asumen un rol de subordinación a las necesidades de él. El niño experimenta una independencia volitiva o de la voluntad (sus progenitores satisfacen todas sus necesidades), y una dependencia ejecutiva en las tareas cotidianas (vestirse, peinarse, preparar su alimento).

La edad promedio para terminar con la etapa de independencia volitiva y dependencia ejecutiva es a los cuatro años.

Los padres cambian su actitud: se tornan menos complacientes y atentos, su tolerancia es menor, ya no consuelan tanto al infante, entonces éste comienza a percibir tal cambio y comienza a desvalorizar su yo.

La desvalorización del yo en el niño se va suscitando cuando:

- Se percata de su insignificancia en el poder doméstico.
- Se da cuenta de que sus padres son libres y no están obligados a complacerlo.
- Advierte que sus progenitores satisfacen sus necesidades, sólo por altruismo y buena voluntad.
- Descubre que depende de ellos tanto en el aspecto volitivo como en el ejecutivo.
- Ve que necesita una independencia ejecutiva y dependencia volitiva.

La satelización como solución a la desvalorización del yo.

Para el niño, “El único status estable y no marginal al que puede aspirar para poder retener un nivel razonablemente elevado de autoestima le exige adoptar un rol volitivamente dependiente y subordinado a sus padres. Dado que le es imposible ser omnipotente, lo mejor que puede hacer es ser un satélite de personas que *lo son.*”

(Ausubel; 1999: 26)

El niño procede de la siguiente manera:

- Acepta que no puede competir con su padre y admite su rol derivado y decide satelizarse.
- Comparte la omnipotencia de su progenitor al convertirse en su aliado, creando un vínculo sólido.
- Experimenta seguridad al contar con una relación emocional y volitiva dependiente de personas más fuertes y protectoras
- Se da cuenta que es aceptado y valorado como persona.
- Retomando lo anterior, la solución satelizante a la desvalorización del yo es más estable y menos traumática.

Algunos requisitos para la satelización son: el niño debe sentir que es realmente aceptado y además valorarse a sí mismo, debe percibir las intenciones benévolas de sus padres y notar que es valorado y apreciado por los demás.

Consecuencias de la satelización.

El niño:

- Renuncia a su omnipotencia e independencia volitiva.
- Obtiene sentimientos intrínsecos de seguridad y adecuación (autoestima).
- Muestra un bajo nivel de aspiración.
- Manifiesta obediencia por voluntad propia.

- Adquiere una noción de madurez de su yo: disminución de las necesidades hedonistas, aumento de responsabilidades e incremento de la independencia ejecutiva.
- Se identifica incondicionalmente con los valores paternos.

La solución no satelizante.

Cuando el niño es privado de la autoestima que proporciona la aceptación paterna, él mismo trata de procurarse un status primario y sentimientos de adecuación, basado en sus propias capacidades para controlar su ambiente. Ante esto se originan dos consecuencias:

1. Las aspiraciones del niño se mantienen en el nivel de omnipotencia.
2. O se reducen a la desvalorización total.

Consecuencias de la no desvalorización del yo.

En este contexto, el niño que no se sateliza, generalmente no experimenta ninguna desvalorización del yo, ni sentimientos de seguridad y adecuación sobre una base derivada.

El niño buscará la seguridad y autoestima en fuentes externas, como su competencia o habilidad.

En relación a sus aspiraciones de independencia volitiva, no renunciará a ellas hasta llegar a concretarlas.

La adquisición de una posición extrínseca primaria resulta, para el niño, una obligada necesidad.

Un nivel alto de aspiraciones tiende a elevar su autoestima, esto se constata con lo siguiente:

1. Los niños que son valorados extrínsecamente por sus padres tienden a concebir sus capacidades como omnipotentes y mantienen un nivel de aspiración elevado pese a sus fracasos.
2. Al percibir que no son valorados por sus progenitores cuentan con un alto grado de autosuficiencia, además de poseer una limitada disposición voluntaria a la obediencia en edad escolar.

El desarrollo de la personalidad cuenta con diversas características que inician del nacimiento a los primeros años de vida y pasa cambios importantes que suelen causar un impacto en los individuos, algunos más que otros.

3.4. Desarrollo físico y conciencia sexual.

Los sujetos de la presente investigación, cursan el sexto grado de educación primaria y sus edades oscilan entre los once y doce años. En referencia a Gesell (2000), los niños se encuentran finalizando su infancia y la adolescencia se va haciendo presente a través de cambios físicos, como se mencionan a continuación.

Niñas.

- Las chicas de esta edad, comienzan un rápido crecimiento que se ve reflejado en tanto en la altura como en el peso.
- Se va observando un aumento definido del pecho, oscurecimiento de los pezones y cierto desarrollo del vello axilar y púbico.
- La menstruación se puede presentar al término de los doce años, o va despertando interés cada vez más fuerte. Cuando ésta se presenta antes de lo previsto, resulta un tanto difícil, para la niña, su aceptación y puede producir cierto grado de ansiedad.
- Aparecen cambios repentinos de humor antes y durante su período menstrual.
- Tienden a consultar información con sus madres, acerca de los cambios físicos y sexuales.

Niños.

- Se observa un crecimiento tanto del pene como del escroto.
- Comienza a aparecer vello en el pubis, en las axilas y en el bozo.
- Hay un incremento de peso llamado obesidad puberal.
- Empiezan a interesarse más por el sexo que antes.
- Se encuentran menos abiertos a comentar sus cambios físicos y sexuales con sus madres.
- Por lo general, ya tiene noticias sobre la eyaculación, aún sin haberla experimentado.

- A menudo se producen erecciones espontáneas o por diversos estímulos.
- La masturbación es habitual a esta edad y suele ser practicada sin compañía o en grupos.
- Prefieren obtener esta información de un amigo o cualquier otra fuente ajena a la esfera familiar.

Para dar término a este apartado, existen diversos factores que experimentan los niños de esta edad y que son parte de su maduración como persona. El desarrollo del pensamiento, la evolución en su comportamiento moral y el desarrollo de su personalidad que están determinados por el plano familiar así como su desarrollo físico y sexual en donde experimenta cambios importantes que definirán su vida como adulto.

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.

En el presente capítulo se hará referencia al proceso de investigación de campo que fue desarrollado, así como a la interpretación y análisis de resultados obtenidos.

4.1. Descripción metodológica.

En este apartado se mencionará en detalle la caracterización metodológica: el tipo de enfoque, de investigación y de estudio, el alcance que logra, así como las técnicas de recolección de datos utilizados y la población de estudio.

4.1.1. Enfoque cuantitativo.

Este enfoque de la investigación científica emplea un proceso cuidadoso, sistemático y empírico con el fin de generar conocimientos a través de la medición y análisis de fenómenos que se presentan en la realidad, utilizando el razonamiento deductivo que inicia con teorías establecidas, conduciendo así a la estructuración de hipótesis que serán sometidas a su comprobación en un contexto real.

Según Hernández (2006), este tipo de estudio cuenta con las siguientes características:

El investigador debe plantear un problema de estudio delimitado y concreto.

Debe inspeccionar si dicho problema ha sido estudiado con anterioridad.

Con base en la revisión de la literatura, tiene que elaborar un marco teórico que será la base de su investigación.

Después continúa con la elaboración de hipótesis (creencias del investigador) apoyadas por la teoría.

La recolección de datos se sustenta en las mediciones de las variables, incluidas en las hipótesis. Tales mediciones se convierten en valores numéricos y se analizan por medio de la estadística, con esto se van distribuyendo los datos obtenidos en secciones para responder al planteamiento del problema.

Con el análisis de los resultados obtenidos se corrobora o se descarta a las hipótesis establecidas previamente y al seguir fielmente el proceso antes descrito se demuestran la confiabilidad y validez de los datos, originando así nuevos conocimientos.

Una característica muy importante del enfoque cuantitativo es que debe ser lo más objetiva posible, es decir, que los efectos suscitados en la investigación no deben ser influenciados o manipulados por el investigador.

El estudio cuantitativo tiene como finalidad dar a conocer las relaciones causales entre las variables que intervienen en el problema de investigación para construir y demostrar teorías.

Por último, en este enfoque existen dos realidades: la subjetiva y la objetiva. La primera trata acerca de las creencias, suposiciones o sospechas de los individuos

y poseen cierto valor para ellos, éstas pueden llegar a ser muy vagas o estar muy bien organizadas con base en las teorías. La segunda realidad es la objetiva que es independiente de las ideas que el investigador tenga sobre ella, son hechos que se manifiestan en el entorno.

Es conveniente registrar y analizar los acontecimientos que se dan en la realidad para entenderla mejor y así demostrar si existe relación entre la subjetividad y la objetividad. Cuando no es así, se deben modificar las creencias tomando en cuenta los hechos reales y adaptándose a éstos.

4.1.2. Investigación no experimental.

De acuerdo con Kerlinger, citado por Hernández (2007), este tipo de investigación sistemática y empírica se lleva a cabo sin manipulación intencional de las variables, a través de la observación del fenómeno ya existente en su ambiente natural para continuar con su análisis. El investigador no interviene en la situación externa, ni puede controlarla, solamente se limita a observar las variables y los efectos ya sucedidos.

4.1.3. Estudio Transversal.

Al iniciar una investigación, está se puede dirigir hacia lo siguiente: “a) analizar cuál es el nivel, estado o la presencia de una o diversas variables en un momento dado; b) evaluar una situación, comunidad, evento, fenómeno o contexto en un punto

del tiempo, y c) determinar o ubicar cuál es la relación entre un conjunto de variables en un momento. En estos casos el diseño apropiado (bajo un enfoque no experimental) es el *transversal* o *transeccional*.” (Hernández; 2007: 142)

El diseño transversal tiene como función la recolección de datos en un determinado momento y tiempo. Su intención es describir las relaciones presentes entre las variables y analizarlas en un período de tiempo y espacio. Puede abarcar grupos de personas, objetos, comunidades, situaciones o eventos.

Los diseños transversales o transeccionales se dividen en tres tipos: exploratorios descriptivos y correlacionales-causales.

4.1.4. Diseño correlacional-causal.

Este tipo de diseño mide-analiza o evalúa-analiza las correlaciones o relaciones causales entre categorías, conceptos, objetos o variables en un momento específico y se limita a establecer tales relaciones sin especificar el sentido de la causalidad, además intentan responder a las preguntas de investigación.

El investigador debe tomar en cuenta que: “la causalidad implica correlación, pero no toda correlación significa causalidad” (Hernández; 2007: 146). Es decir que, primero se debe establecer la correlación entre variables o conceptos y después se determina si existe causalidad entre ellos. Cuando se establece esta última, los diseños correlacionales-causales tienden a ser explicativos.

En tales diseños, las causas y los efectos ya sucedieron en la realidad o están ocurriendo mientras se lleva a cabo la investigación, el papel del investigador debe limitarse sólo a observarlos y reportarlos.

Por otro lado, el objetivo principal del diseño correlacional es evaluar el grado de relación existente entre dos categorías, iniciando con el estudio de cada variable por separado y posteriormente analizando la correlación.

La utilidad del estudio correlacional es conocer la manera en que actúa una variable sabiendo el comportamiento de otras variables o conceptos relacionados.

“La correlación puede ser positiva o negativa. Si es positiva, significa que sujetos con altos valores en una variable tenderán a mostrar altos valores en la otra variable [...] Si es negativa, significa que sujetos con altos valores en una variable tenderán a mostrar bajos valores en la otra variable.” (Hernández; 2007: 64)

Este diseño tiene un valor explicativo y parcial, es decir, que el vínculo entre dos conceptos aporta cierta información explicativa y parcial porque pueden existir otros factores que intervienen en esta relación.

4.1.5. Técnicas de recolección de datos.

Son las estrategias específicas que se encargan de recolectar los datos particulares de una población o grupo a investigar.

Las técnicas forman parte importante de la metodología y son útiles para guiar un procedimiento determinado de interacción con los sujetos que forman parte de la población.

Existe gran variedad de técnicas de recolección de datos. Para propósitos de la presente investigación se tomaron en cuenta las técnicas estandarizadas, que en este caso, midieron la variable independiente (estrés) y, por otra parte, los registros académicos que contenían los valores de la variable dependiente (rendimiento académico).

4.1.5.1. Técnicas estandarizadas.

Según Hernández (2007), son pruebas o inventarios desarrollados por especialistas en investigación y son utilizados para medir un gran número de variables. Tales instrumentos cuentan con su propio sistema de aplicación, codificación e interpretación.

Una de las ventajas de este tipo de técnicas es que disponen de estudios estadísticos que ponen a prueba su confiabilidad y validez, características fundamentales en el proceso de investigación.

Entre las técnicas estandarizadas se encuentran los test psicométricos, cuestionarios, escalas, pruebas proyectivas y de inteligencia, por mencionar algunas.

4.1.5.2. Registros académicos.

Esta técnica, generalmente, es expresada mediante las calificaciones que son asignadas a los alumnos por sus profesores con la finalidad de medir el rendimiento académico.

El trabajo del investigador se restringe a recuperar esa información, además debe sujetarse a que la validez de los datos obtenidos se encuentra en manos de terceras personas.

Por otro lado, el valor de los registros académicos radica en que son los que determinan el éxito o fracaso de los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

El escenario donde se llevó a cabo la investigación, fue en los grupos de sexto grado del Colegio Casa del niño de Uruapan, Mich. El procedimiento que se maneja para la asignación de calificaciones es distinto entre los profesores.

El maestro de 6to. A, concibe al rendimiento académico como el logro de los objetivos a través del proceso enseñanza-aprendizaje. Para asignar la calificación toma en cuenta los siguientes aspectos: trabajos en equipo y de investigación, tareas, participación dando un porcentaje de un 40% y un 60% al examen.

Para la maestra de 6to. B, el rendimiento académico es el cumplimiento de objetivos y actividades programadas; respecto los aspectos que considera importantes para asignar calificaciones a sus alumnos son: trabajos, tareas, participación, trabajo en equipo y examen, otorgando un 20% a cada uno.

El maestro de 6to. C define el rendimiento académico como el aprendizaje óptimo en todos los sentidos al aplicar los conocimientos. Los elementos que toma en cuenta para las calificaciones son: tareas, participación, revisión de libros y libretas y trabajos de investigación dando un 75% y el 25% restante a los exámenes.

4.2. Población y muestra.

En este apartado se describirá la población así como la muestra que se tomaron en cuenta para la presente investigación.

4.2.1. Delimitación y descripción de la población.

La población según Selltiz (1980), “es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Hernández; 2007: 158). Es decir, una población comparte características en común y se distingue de otras.

La investigación fue realizada en el Colegio Casa del Niño, que cuenta con una población total de 718 alumnos a nivel primaria. Esta se centró, únicamente, en los alumnos de sexto grado A, B y C, sus edades van de los 11 a los 12 años, con 55 niñas y 70 niños, formando un total de 125 estudiantes entre los tres grupos. El nivel socioeconómico de la población varía desde el bajo, medio y alto, predominando el nivel medio.

4.2.2. Proceso de selección de la muestra.

La muestra es definida como: "...un subgrupo de la población de interés (sobre el cual se habrán de recolectar datos y que se define o delimita de antemano) y tiene que ser representativo de ésta" (Hernández; 2007: 156). Así pues, la muestra se puede entender como un subconjunto de miembros con características significativas de la población.

Hay dos tipos de muestra: probabilística y no probabilística. Sólo se mencionará la segunda, ya que fue empleada en este estudio.

Las muestras no probabilísticas son aquellas dónde la elección de los sujetos o unidades de análisis dependen de las características de la investigación, del propósito que tenga el investigador o de circunstancias externas al proceso. Una característica importante para tomar en cuenta es que tiene la desventaja de no poder generalizar los resultados obtenidos.

La muestra no probabilística intencional, de acuerdo con Kerlinger (2002), es aquella en la que los sujetos son seleccionados conforme a las intereses del investigador y con finalidades distintas a las de generalización de resultados.

El investigador tomó una muestra que consta de 125 alumnos del sexto grado A, B y C, del Colegio Casa del niño, con un rango de edad de 11 a 12 años. Sin embargo, se descartaron 39 pruebas debido a que rebasaron el nivel aceptable de mentira propuesto por la escala de ansiedad de Reynolds y Richmond (CMAS-R).

4.3. Proceso de investigación.

El proceso de investigación se llevó a cabo con base en el desarrollo de las diversas partes que conforman el presente estudio.

Primeramente, se realizó la selección de las variables a investigar: la variable dependiente, el rendimiento académico; y la variable independiente, el estrés. Además se formularon tanto la hipótesis de trabajo como la hipótesis nula.

El escenario donde se hizo la investigación fue en los sextos grados de educación primaria del Colegio Casa del Niño.

Posteriormente, se diseñó el fundamento teórico que sustenta la investigación y que consta de tres capítulos teóricos, dos de ellos relacionados con las variables del estudio y el otro con base en el ámbito escolar de los sujetos estudiados.

Después de la construcción del marco conceptual y bajo la supervisión de cinco asesores, se procedió con la selección y administración del instrumento estandarizado para continuar con la medición de la variable independiente (estrés).

La administración del instrumento denominado: Lo que pienso y siento (CMAS-R), Escala de Ansiedad de Reynolds y Richmond que consta de 37 reactivos que valoran el nivel de ansiedad y estrés en niños, se aplicó a los grupos de sexto grado A, B y C del Colegio Casa del Niño. Esta prueba contiene una subescala de mentira y si el puntaje es mayor a lo aceptado por esta, tal prueba se tiene que descartar. La aplicación se realizó conforme a las recomendaciones que marca el manual del mismo instrumento.

Consecutivamente, se calificaron las pruebas estandarizadas, obteniéndose así los puntajes naturales y percentiles, descartándose así a 39 de las 125 pruebas aplicadas, conforme a la escala de mentira, quedando un total de 86.

En seguida, se llevó a cabo la revisión de los registros académicos donde se encuentran las calificaciones de los sujetos investigados. También, se entrevistó a directivos y profesores de la institución para conocer la manera en que toman en cuenta los criterios para evaluar el trabajo escolar de los alumnos.

Posteriormente, se vació la información recabada en la investigación de campo y se efectuó su procesamiento estadístico en el programa Microsoft Excel. En todos los casos se obtuvieron las medidas de tendencia central y de variación.

Finalmente, se realizó el análisis e interpretación de los resultados obtenidos que en seguida se exponen.

4.4 Análisis e interpretación de resultados.

En el siguiente apartado se hará el análisis e interpretación, de acuerdo a los datos obtenidos a través de la investigación de campo.

4.4.1. El rendimiento académico de los alumnos de sexto grado de primaria del Colegio Casa del Niño.

La definición respecto a esta variable es: “El rendimiento académico es un proceso multidisciplinario donde intervienen la cuantificación y cualificación del aprendizaje en el desarrollo cognitivo, afectivo y actitudinal que demuestra el estudiante en la resolución de problemas asociado al logro de los objetivos programáticos propuestos.” (Puche, citado por Sánchez y Pirela; 2006: 11)

Una segunda definición es la siguiente: “El rendimiento académico es entendido como una medida de las capacidades correspondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación”. (Pizarro, citado por Andrade y cols. En www.unesco.cl)

De acuerdo con la página electrónica www.psicopedagogia.com, este concepto es calificado como un logro que puede obtener el alumno en el entorno escolar.

Retomando las definiciones anteriores, el rendimiento académico es el nivel de aprendizaje obtenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje que involucra la

cualificación y la cuantificación. La primera, conforme a Sánchez y Pirela (2006), se refiere al grado de asimilación de los contenidos y la segunda es en la que se adjudica al estudiante una calificación expresada por un número.

En el ambiente escolar el rendimiento académico es expresado mediante la asignación de calificaciones. Conforme a lo dicho por Zarzar (2000), la calificación se otorga a través de un número mediante el cual se determina el nivel de aprendizaje del alumno.

La idea anterior se confirma con la siguiente definición: “Las calificaciones escolares son el reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre distintas áreas o materias, que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad.” (Cascón, citado por Edel; 2003:3)

Por lo tanto, en la presente investigación se considera como criterio del rendimiento académico el promedio de calificación de los alumnos de sexto de primaria del Colegio Casa del niño.

Conforme a los resultados obtenidos en el rendimiento académico de sexto grado grupo A se encontró que:

En cuanto a la media aritmética se obtuvo un puntaje de 8.0.

Conceptualmente, la media aritmética se define como la medida de tendencia central que muestra la suma de un conjunto de datos, dividida entre el número de datos.

Asimismo se obtuvo la mediana. Esta es definida por los estadísticos como la medida de tendencia central que muestra el valor medio de un conjunto de valores ordenados. El punto abajo y arriba del cual cae un número igual de datos. El valor de la mediana en el presente estudio fue 8.3.

Por otra parte, la moda es la medida que ocurre con más frecuencias en un conjunto de datos. En esta investigación se identificó que la moda es el puntaje 8.7.

También se obtuvo el valor de la desviación estándar como medida de dispersión. Esta se calcula, según la estadística obteniendo la raíz cuadrada de la suma de las desviaciones al cuadrado de una población, dividida entre el total de datos (Hernández, 2003). El valor obtenido de esta medida es de 0.9.

Los datos logrados en la medición del rendimiento académico del grupo de sexto grado A se muestran en el anexo número 1.

De acuerdo con los resultados presentados, se puede afirmar que el rendimiento académico en los alumnos de sexto grado grupo A es *Bueno*, puesto que la media aritmética presentada, se ubica en el punto central del rango de calificaciones aprobatorias, las cuales abarcan de seis a diez.

También se observa que las calificaciones de los alumnos son bastante homogéneas puesto que la desviación estándar encontrada es menor a 1.

Respecto a los resultados obtenidos en el rendimiento académico del grupo de sexto grado B se encontró lo siguiente:

En cuanto al promedio general, se obtuvo un puntaje de 8.3. El valor de la mediana fue de 8.4. En este grupo se identificó que la moda es el puntaje 8.6 y una desviación estándar de 0.8.

Los datos obtenidos en la medición en el grupo de sexto grado B se muestran en el anexo número 2.

De acuerdo con los resultados presentados se puede afirmar que el rendimiento académico en el sexto grado grupo B es *Bueno* puesto que las medidas de tendencia central se encuentran por arriba del ocho, es decir, más cercanas a los puntajes altos de la escala.

Asimismo, se observa que hay una gran homogeneidad en los promedios de los alumnos, ya que se encontró una desviación estándar menor a 1.

Con relación a los datos obtenidos en el rendimiento académico del grupo de sexto grado C se encontró que:

En cuanto a la media aritmética se obtuvo un puntaje de 7.9. El valor de la mediana fue 7.8. En este grupo se identificó que la moda es el puntaje 7.4 y una desviación estándar de 0.5.

Los datos recabados en la medición del grupo de sexto grado C se muestran en el anexo número 3.

Respecto a los resultados presentados se puede afirmar que el rendimiento académico en el sexto grado grupo C es *Regular*, debido a que la media aritmética

presentada se ubica en el punto central del rango de calificaciones, es decir, por debajo de ocho, pero muy por arriba del siete.

Asimismo, se observa que las calificaciones de los alumnos son muy homogéneas, puesto que la desviación estándar es bastante pequeña.

4.4.2. El nivel de estrés en los alumnos del sexto grado de primaria del Colegio Casa del Niño.

En la presente investigación, el estrés se abordó a través de tres perspectivas: el estrés como estímulo, como respuesta y como relación acontecimiento-reacción.

En el primer enfoque, de acuerdo con Trianes (2002), el estrés se basa en los estímulos del entorno que, cuando se prolongan, pueden llegar a ser dañinos o amenazadores y consiguen modificar el funcionamiento del organismo y la estabilidad psicológica del individuo.

De acuerdo con esta autora, existen acontecimientos potencialmente estresores para los niños como son las actividades propias de la vida cotidiana en el entorno familiar y escolar.

Los acontecimientos que provocan estrés con más frecuencia, conforme a lo dicho por Trianes (2002), se clasifican en tres áreas: familiar, escolar y social. Centrando la atención en el área escolar, incluye lo siguiente: cambio de escuela, repetición del ciclo escolar, cambio de profesor, aumento del trabajo como estudiante, controversias con amigos y suspensiones en las materias.

En el segundo enfoque, Trianes (2002), sostiene que el estrés como respuesta, se refiere a la reacción del individuo ante los estímulos estresores. Hans Selye señaló la importancia de las respuestas fisiológicas del organismo ante tales estímulos, el cual denominó como el Síndrome General de Adaptación, que comprende tres momentos: fase de alarma (intervienen reacciones de naturaleza fisiológica), fase de resistencia (el organismo hace frente al estímulo estresor, además de valorarse la capacidad del individuo para soportar situaciones de estrés) y fase de agotamiento (cuando el estresor es severo y prolongado se pueden sufrir trastornos y disfunciones orgánicas).

En el tercer enfoque, Lazarus y Folkman “consideran que el estrés ha de ser entendido como una relación que se establece entre la persona y el ambiente” (Trianes; 2002:20). La interacción del individuo y los sucesos de su entorno puede ser percibido como amenazante y poner en riesgo su bienestar.

Para concluir con lo anterior, Lazarus propone un concepto integrador del estrés, compuesto por los tres enfoques mencionados:

- La existencia de una demanda del entorno;
- La percepción de esa demanda como amenaza, pérdida o daño por parte del sujeto;
- El hecho de que el sujeto no dispone de recursos suficientes para responder a dicha demanda;
- La experiencia emocional negativa; y
- El peligro de inadaptación o psicopatología.

Con relación a los resultados obtenidos en el nivel de estrés del grupo de sexto grado A, se encontró una media de 78, una mediana de 80, una moda de 77 y una desviación estándar de 20. Todo esto en medidas normalizadas en percentiles.

Los datos obtenidos en la medición del nivel de estrés en los alumnos de sexto grado A se muestran en el anexo número 4.

De acuerdo con estos resultados se puede afirmar que el nivel de estrés que presentan los alumnos de sexto grado grupo A, está en el límite superior del nivel aceptable de estrés, sin llegar a exceder los niveles normales que indica la prueba, y las medidas de tendencia central indican puntajes también aceptables.

En función del puntaje de la desviación estándar, se puede afirmar que los datos no son del todo homogéneos, puesto que esta medida es alta.

Respecto a los resultados obtenidos en el nivel de estrés del grupo de sexto grado B se encontró una media de 72.5, una mediana de 77, una moda de 82 y una desviación estándar de 24.9.

Los datos obtenidos en la medición del nivel de estrés en el grupo de sexto grado B se muestran en el anexo número 5.

De acuerdo con estos resultados se puede afirmar que el nivel de estrés que muestran los alumnos del sexto grado B se sitúa en el límite superior de estrés que es considerado aceptable, sin superar los niveles normales acordes a la prueba de estrés, además las medidas de tendencia central indican puntajes admisibles de los términos normales.

Con relación al puntaje de la desviación estándar, se puede confirmar que los resultados que arrojó la investigación no son homogéneos, puesto que esta medida de dispersión es alta.

Con referencia a los resultados obtenidos en el nivel de estrés de los alumnos de sexto grado grupo C, se encontró una media de 85.5, una mediana de 98, una moda de 99 y una desviación estándar de 24.7.

Los datos obtenidos en la medición del nivel de estrés en el grupo de sexto grado C se muestran en el anexo número 6.

De acuerdo con estos resultados se puede afirmar que el grado de estrés que presenta este grupo rebasa el límite aceptable de estrés, ubicándose por arriba del nivel normal conforme a la prueba, y las medidas de tendencia central, también muestran puntajes por arriba de los términos normales.

En cuanto al puntaje de la desviación estándar, se puede confirmar que los resultados no son homogéneos, debido a que es una medida alta.

4.4.3. Influencia del nivel de estrés sobre el rendimiento académico de los alumnos de sexto grado de primaria, del Colegio Casa del Niño.

De acuerdo con Trianes (2002), el estrés influye en el temperamento del niño y se manifiesta, principalmente, en el ámbito escolar mostrando poca concentración en tareas, realizándolas mal o simplemente no las hace.

Conforme a lo dicho por esta autora, algunas de las fuentes principales de estrés son:

Trabajos escolares: entre ellos se encuentran los exámenes y tareas que se lleva el niño para realizar en casa, dónde se puede mostrar temeroso y angustiado si obtiene bajas calificaciones, considerando las expectativas de los padres.

Interacciones sociales en la escuela: esta fuente de estrés es diferente en las chicas y en los chicos. Las niñas se preocupan más por no relacionarse lo suficiente con sus congéneres y a sentirse solas en la clase o en el recreo. Los niños tienen un problema mucho más agudo, el *bullying*, que se observa cuando el niño es agredido repetidamente por otros que, generalmente, están, constituidos en una pandilla.

Trato con el docente: que es asociado al estrés cuando éste ridiculiza a sus alumnos y suele mostrar favoritismos o, simplemente, se tienen dificultades con él.

Normas disciplinarias en el aula: el establecimiento de reglas a seguir puede ser para muchos una fuente importante de estrés y más para aquellos que muestran una menor capacidad de autorregulación, de igual forma al momento de obtener un castigo.

Actividades extraescolares: participaciones en obras de teatro, danza, deportes, entre otras.

Hablar en público: exponer un tema ante la clase, declamar o dirigir el acto cívico.

El estrés se manifiesta en: conductas regresivas, ansiedad, depresión, somatizaciones mediante el dolor (vómito, dolor de estómago o cabeza) y rebeldía (resistirse a ir a la escuela).

Lo anterior contribuye a que el aprendizaje se dificulte y el niño pierda la confianza en sí mismo y además, esté propenso al fracaso y a una difícil adaptación escolar.

En la investigación realizada en el grupo de sexto grado A se encontraron los siguientes resultados:

Entre el nivel de estrés y el promedio general de calificaciones existe un coeficiente de correlación de -0.26 de acuerdo a la prueba "r de Pearson".

Esto significa que entre el nivel de estrés y el rendimiento académico existe una correlación negativa débil (Hernández, 2006).

Para conocer la influencia que tiene el nivel de estrés en el rendimiento académico en este grupo se obtuvo la varianza de factores comunes, donde mediante un porcentaje se indicará el grado en que la primera variable influye en la segunda. Para obtener esta varianza solo se eleva al cuadrado el coeficiente de correlación obtenido mediante la r de Pearson (Hernández, 2006).

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.07, lo que significa que el rendimiento académico del grupo de sexto grado A se ve influido negativamente en un 7% por el nivel de estrés.

Estos resultados se encuentran gráficamente en el anexo número 7.

De acuerdo con estos resultados, se corrobora en este grupo la hipótesis nula que dice que el estrés no influye significativamente en el rendimiento académico de los niños de sexto grado de primaria del Colegio Casa del Niño.

Con relación a la investigación realizada en el grupo de sexto grado B se encontró que de acuerdo con las mediciones se obtuvieron los siguientes resultados:

Entre el nivel de estrés y el promedio general de calificaciones existe un coeficiente de correlación de - 0.11 de acuerdo a la prueba “r de Pearson”.

Esto expresa que entre el nivel de estrés y el rendimiento académico existe una correlación negativa débil (Hernández, 2006).

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa que el rendimiento académico se ve influido en un 1% por el nivel de estrés.

Estos resultados pueden ser observados gráficamente en el anexo número 8.

De acuerdo a estos resultados se corrobora también la hipótesis nula.

Respecto a la investigación realizada en el grupo de sexto grado C, se encontraron los siguientes resultados:

Entre el nivel de estrés y el promedio general de calificaciones de acuerdo con la prueba “r de Pearson”, existe un coeficiente de correlación de -0.26.

Esto significa que entre el nivel de estrés y el rendimiento académico existe una correlación negativa débil (Hernández, 2006).

El resultado de la varianza fue de 0.07, lo que indica que el rendimiento académico de sexto grado grupo C se ve influido en un 7% por el nivel de estrés.

Estos resultados se pueden observar gráficamente en el anexo número 9.

Conforme a estos resultados se corrobora, una vez más, la hipótesis nula.

4.5. Casos individuales que presentan niveles de estrés que requieren atención psicopedagógica.

Respecto a los resultados obtenidos, a continuación se exponen los casos individuales que, de acuerdo con las normas de la prueba CMAS-R, alcanzan o superan un puntaje T de 61. Tal puntaje es indicador de niveles de estrés que requieren canalización o atención de profesionales de las áreas educativa y psicológica. Los casos individuales aludidos se presentan con letra más negra en los anexos 10, 11 y 12.

La prueba CMAS-R incluye tres subescalas, cada una de ellas evalúa subvariables o aspectos particulares del estrés. Se exponen a continuación.

I. Área de ansiedad fisiológica: se asocia con las manifestaciones fisiológicas de la ansiedad como dificultades del sueño, náusea y fatiga.

II. Área de inquietud/hipersensibilidad: está relacionada con una preocupación obsesiva de acuerdo con una variedad de cosas, muchas de las cuales son relativamente vagas y están mal definidas en la mente del niño, aunado a miedos de ser lastimado o aislado en forma emocional.

III. Área de las preocupaciones sociales/concentración: esta escala se concentra en pensamientos distractores y ciertos miedos, la mayoría de naturaleza social o interpersonal, que conducen a dificultades con la concentración y la atención. Esta área es particularmente relevante para el ámbito educativo.

El grupo de sexto grado A cuenta con 11 elementos con un alto nivel de estrés. Los datos se muestran en el anexo número 10.

El sujeto número 3 con un estrés total de 66, muestra nivel de estrés que requiere atención en las áreas I y III.

El alumno número 4 con un estrés total de 81 posee un nivel elevado de estrés y requiere atención en las tres áreas que maneja la prueba.

El sujeto número 6 con 75 puntos de estrés total necesita de apoyo en las dos primeras áreas.

El alumno número 11 con un estrés total de 63, sólo requiere de atención en el área II.

El estudiante número 12 con un puntaje de 68 en estrés total, necesita atención en las áreas I y III.

El alumno 15, con un estrés total de 81, requiere apoyo en las tres áreas.

El estudiante número 19, con 61 puntos de estrés total, necesita atención en el área III.

El sujeto 21 cuenta con un estrés total de 81, requiere apoyo en las tres áreas.

El alumno número 26 con un puntaje de 63 en estrés total, necesita atención en las áreas I y III.

El estudiante 27, de este grupo es el que cuenta con un nivel de estrés superior a sus compañeros con un puntaje de 84 de estrés total, requiere de apoyo en las tres áreas, pero principalmente en la I.

Con relación al grupo de sexto grado B, el nivel alto de estrés se concentra en 10 alumnos. Los datos se pueden observar en el anexo número 11.

El sujeto número 2 cuenta con un nivel total de estrés de 70, requiere de atención en las áreas I y II.

El alumno número 8 con 68 puntos de estrés total, necesita apoyo en el área I y III.

El estudiante número 9 tiene un nivel total de estrés de 63, requiriendo de atención en las áreas I y II.

El individuo número 12 cuenta con un estrés total de 61, necesita de apoyo en el área III.

El sujeto número 14 con un puntaje de 75 de estrés total, requiere de atención en el área I y III.

El alumno número 20 muestra un puntaje de 64 de estrés total, necesita de apoyo en las áreas I y III.

El estudiante número 23 con un estrés total de 81, requiere de apoyo en el área I y III.

El individuo número 24 con 68 puntos de estrés total, necesita de atención en las áreas I y II.

El alumno 26 con un nivel total de estrés de 81, requiere de atención en las tres áreas.

El alumno 27 posee un puntaje de estrés de 64, necesita atención en el área III.

En lo que respecta al sexto grado, grupo C, se encontró que 19 sujetos poseen un puntaje T mayor de 60. Es decir, el 68 % requiere de apoyo profesional para enfrentar el estrés que está experimentando. Únicamente nueve sujetos (32 %) se encuentran con un nivel aceptable de estrés. Estos datos pueden ser observados en el anexo número 12.

CONCLUSIONES.

Conforme a los resultados que arrojó el presente estudio, se concluye lo siguiente:

Con los datos obtenidos a través de la prueba estandarizada “Lo que pienso y siento” de Reynolds y Richmond, se corroboró la hipótesis nula en los tres grupos de sexto grado de primaria del Colegio Casa del Niño, que dice: El estrés no influye significativamente sobre el rendimiento académico de los niños del sexto grado de nivel primaria del Colegio Casa del Niño.

Respecto a los objetivos uno y tres acerca de la definición de rendimiento académico e identificación de los factores que influyen en el rendimiento académico del niño en situación escolar, respectivamente, se han cumplido en su totalidad en el capítulo 1.

Con relación al objetivo particular dos, acerca de la conceptualización del término estrés, se cumplió en el capítulo 2 que aborda la variable estrés, con las diversas definiciones de los teóricos. En el mismo capítulo se logró el objetivo cuatro que habla sobre la relación teórica entre el rendimiento académico y el estrés. Adicionalmente se cumple este mismo objetivo en el capítulo 4 de análisis e interpretación de resultados.

De acuerdo con el objetivo número cinco, éste se alcanza en el capítulo 3, que aborda a los sujetos de estudio en situación escolar.

El objetivo seis que dice: verificar el rendimiento académico de los niños de sexto grado de primaria del Colegio Casa del niño, se consigue mediante los registros académicos proporcionados por los directivos de esta institución.

De igual forma se cubrió tanto el objetivo número siete como el ocho que establecen medir el nivel o grado de estrés de los alumnos de sexto grado, de la institución antes mencionada, conforme a los resultados obtenidos a través del instrumento estandarizado de Reynolds y Richmond y, a la vez, analizados en el capítulo 4.

Es de observar que, analizados individualmente, se encontró que 40 de los 86 sujetos evaluados obtuvieron un puntaje T superior a los 60 puntos (en la escala de Ansiedad Total). De acuerdo con los baremos del test CMAS-R, estos niños poseen un nivel de estrés que requiere de apoyo profesional.

Por lo tanto, se logró cumplir en su totalidad el objetivo general que expresa: corroborar la influencia del estrés sobre el rendimiento académico de los alumnos del 6to. grado de nivel primaria del Colegio Casa del Niño de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

Por lo anterior, se puede argumentar que los propósitos de esta investigación fueron cubiertos totalmente, tanto los teóricos y conceptuales como los de campo.

Adicionalmente, en la parte introductoria del presente estudio, se elaboró la siguiente pregunta de investigación: ¿Influye significativamente el estrés sobre el rendimiento académico en los niños alumnos del 6to. grado de nivel primaria del Colegio Casa del Niño? La respuesta a esta interrogante resultó negativa, es decir,

no existe una influencia estadísticamente significativa de la variable estrés sobre la variable de rendimiento académico.

Este resultado no va de acuerdo con lo teóricamente establecido, donde se sostiene que el estrés influye sobre el rendimiento académico hasta llegar al fracaso e inadaptación escolar.

Para finalizar con este trabajo de investigación se puede decir que es de utilidad para los directivos, planta docente y padres de familia del Colegio Casa del Niño, para que conozcan e identifiquen la manera en que los factores internos y externos afectan a sus alumnos e hijos al desenvolverse en el ambiente escolar y al saber cómo reaccionan ante las exigencias familiares y cómo pueden llegar a afectarlos. De esta manera pueden ser apoyados tanto por padres como maestros para obtener un mejor desempeño escolar.

Debido a que el presente estudio no ha tenido precedentes, éste puede ser tomado como punto de referencia para continuar con investigaciones posteriores aplicadas a toda la institución.

BIBLIOGRAFÍA.

Aisrasián, Peter W. (2003)

La evaluación en el salón de clases.

Ed. Mc Graw Hill, México.

Alves de Mattos, Luiz. (1985)

Compendio de didáctica general.

Ed. Kapelusz, Argentina.

Ausubel, David. Et al. (1999)

El desarrollo de la personalidad.

Ed. Paidós, México.

Avanzini, Guy. (1985)

El fracaso escolar.

Ed. Herder, España.

Banderas Aguilar, Petronila. (2009)

Influencia del estrés en el rendimiento escolar, en alumnos de cuarto, quinto y sexto de primaria.

Tesis inédita de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Don Vasco A. C., de Uruapan, Mich., México.

Fontana, David. (1989)

Control del estrés.

Ed. Manual Moderno, México.

Gesell, Arnold. (2000)

Desarrollo físico del niño y de la niña.

Ed. Paidós, México.

Hernández Sampieri, Roberto. Et al. (2006)

Metodología de la investigación.

Ed. Mc Graw Hill, México.

Hernández Sampieri, Roberto. Et al. (2007)

Fundamentos de metodología de la investigación.

Ed. Mc Graw Hill, México.

Kerlinger, Fred N. (1994)

Investigación del comportamiento.

Ed. Mc Graw Hill, México.

Labinowicz, Ed. (1987)

Introducción a Piaget.

Ed. Addison-Wesley Iberoamericana, EUA.

Lazarus, R. (2000)

Pasión y razón.

Ed. Paidós, México.

Madders, Jane. (1984)

Estrés y relajación.

Ed. Fondo Educativo Interamericano, México.

Merril, Raber. (1991)

Control emocional y salud mental.

Ed. Trillas, México.

Moraleda, M. (1999)

Psicología del desarrollo.

Ed. Alfaomega-Marcombo, México.

Ochoa Gutiérrez, José. (1997)

Ayer glorioso de un mañana prometedor.

Ed. Fimax Publicistas, México.

Palmero, F. Et al (2002)

Psicología de la motivación y emoción.

Ed. Mc Graw Hill, España.

Piaget, Jean. (2002)

Psicología del niño.

Ed. Morata, España.

Powell, Marvin. (1975)

La psicología de la adolescencia.

Ed. Fondo de Cultura Económica, México.

Reynolds, Cecil. Et. Al. (1997)

Escala de ansiedad manifiesta en niños (CMAS-R)

Ed. Manual Moderno, México.

Sánchez, M. (2007)

Emociones, estrés y espontaneidad.

Ed. Itaca, México.

Solórzano, Nubia. (2003)

Manual de actividades para el rendimiento académico.

Ed. Trillas, México.

Stora, Jean Benjamin. (1992)

El estrés.

Ed. Publicaciones Cruz O., México.

Tierno Jiménez, Bernabé. (1993)

Del fracaso al éxito escolar.

Ed. Plaza Janes Editores, España.

Trianes, V. (2002)

Niños con estrés.

Ed. Alfaomega, México.

Zarzar Charur, Carlos. (2000)

La didáctica grupal.

Ed. Progreso, México.

HEMEROGRAFÍA.

Bermúdez Quintero, Sol Beatriz. Et. Al. (2006)

Evaluación de la relación entre el rendimiento académico y estrés en estudiantes de medicina.

Revista MED UNAB; Vol. 9 N° 3, 198-204.

Caldera Montes, Juan Francisco. Et. Al. (2007)

Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de los Altos.

Revista de Educación y Desarrollo; N° 7, 77-88.

Fuentes Navarro, Teresa. (2004)

El estudiante como sujeto del rendimiento académico.

Revista Sinéctica; N° 25, 23-27.

Requena Santos, Félix. (1998)

Género, redes de amistad y rendimiento académico.

Revista Papers; N° 56, 233-242.

OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN.

Rendimiento académico.

www.ice.deusto.es/rinace/reice/volln2/Edel.pdf

www.psicopedagogia.com/articulos

www.redcientifica.com/doc/doc200306230601.html

www.serbi.luz.edu.ve/pdf/rcs/vl2n1/art_13.pdf

www.sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Salud/Reyes_T_Y/cap.2.pdf

www.unesco.cl/Medios/Biblioteca/documentos/aprendizajes_rendimiento_academico_2_medio_santiago_pdf

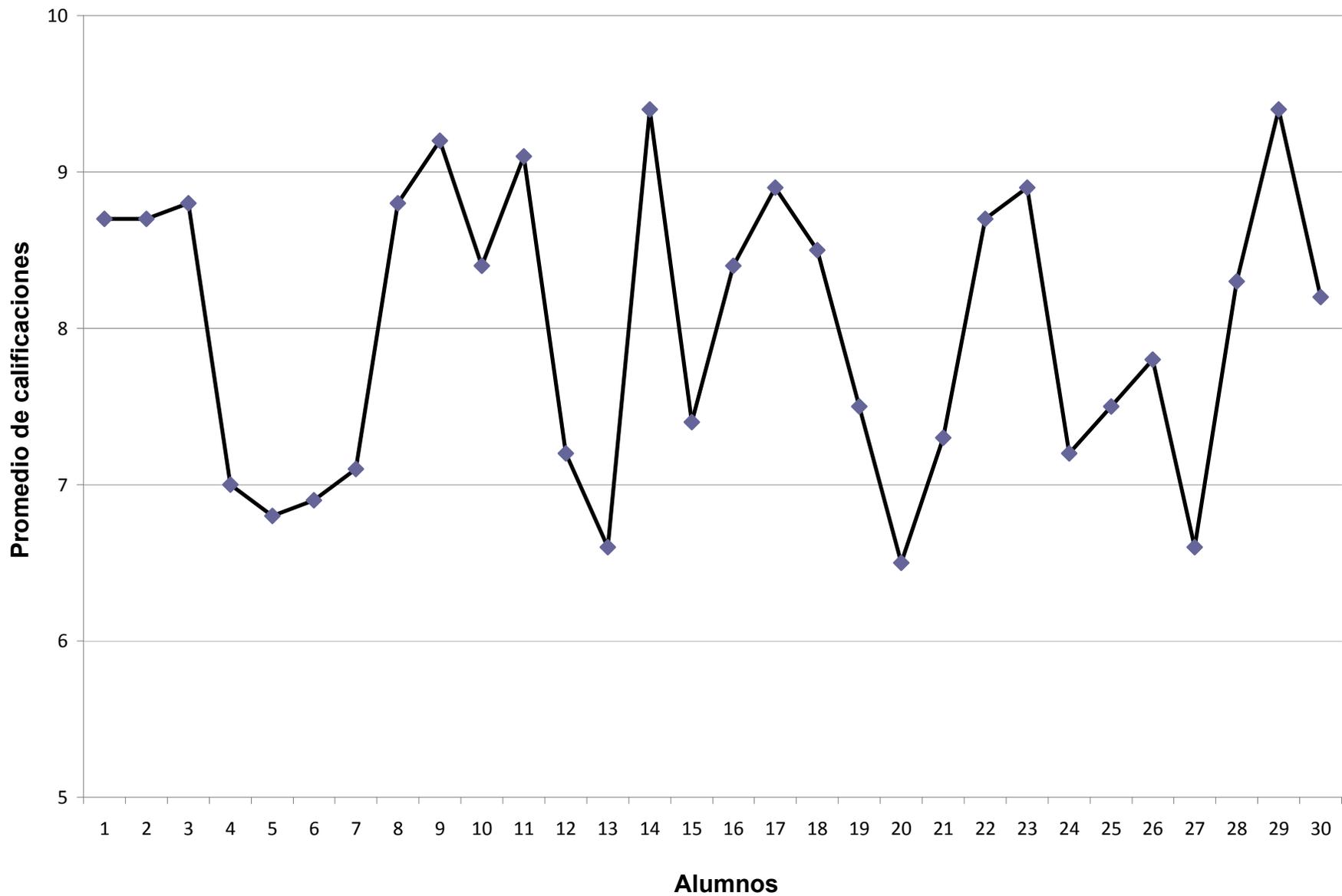
Acuerdo número 200 de evaluación en educación.

www.sep.gob.mx/work/appsite/asuntosjuridicos/6220.pdf

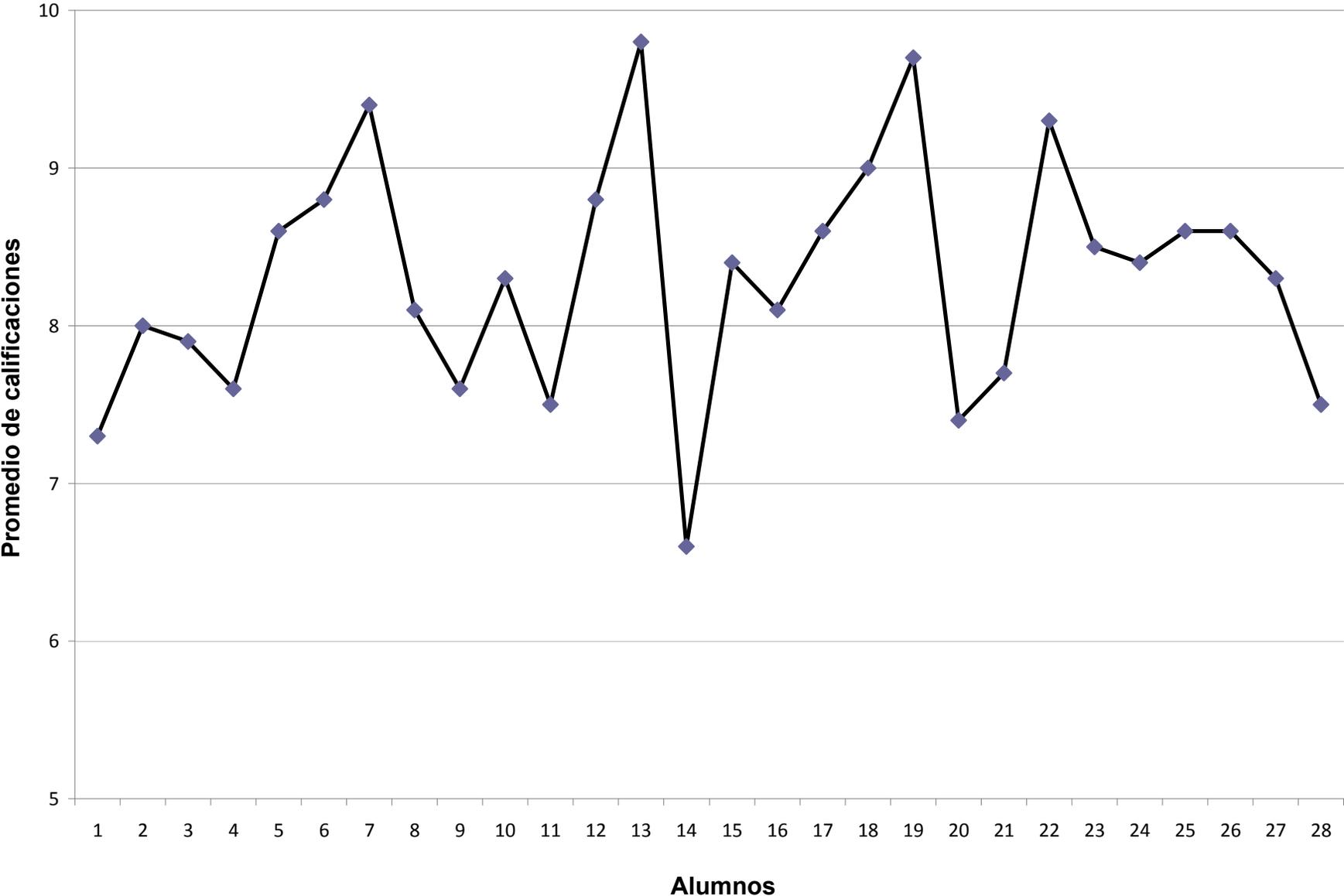
Hábitos de estudio.

www.ice.urv.es/eees/textos_pdf/hab_estudio.pdf

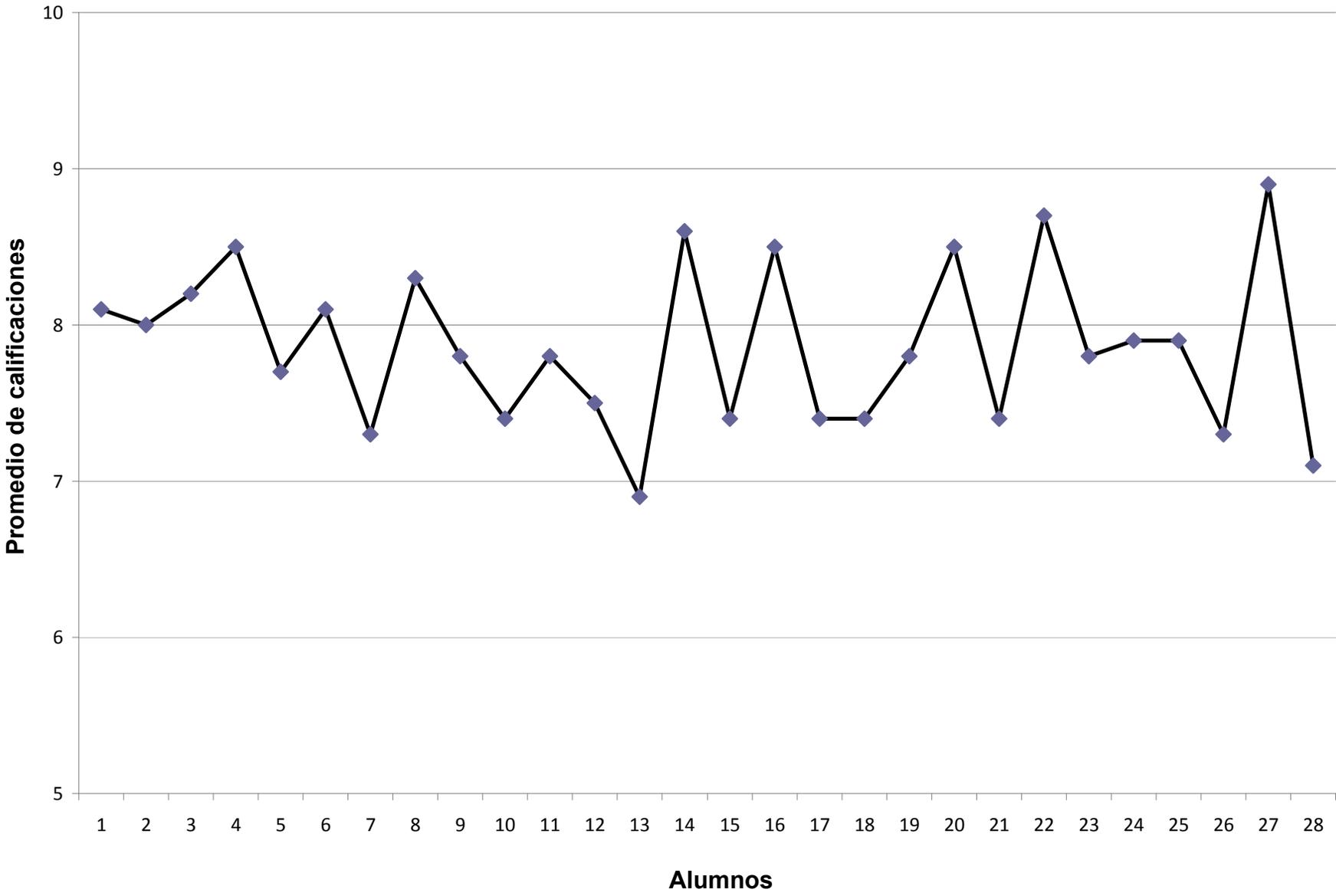
Anexo 1
Rendimiento académico del grupo de sexto grado A



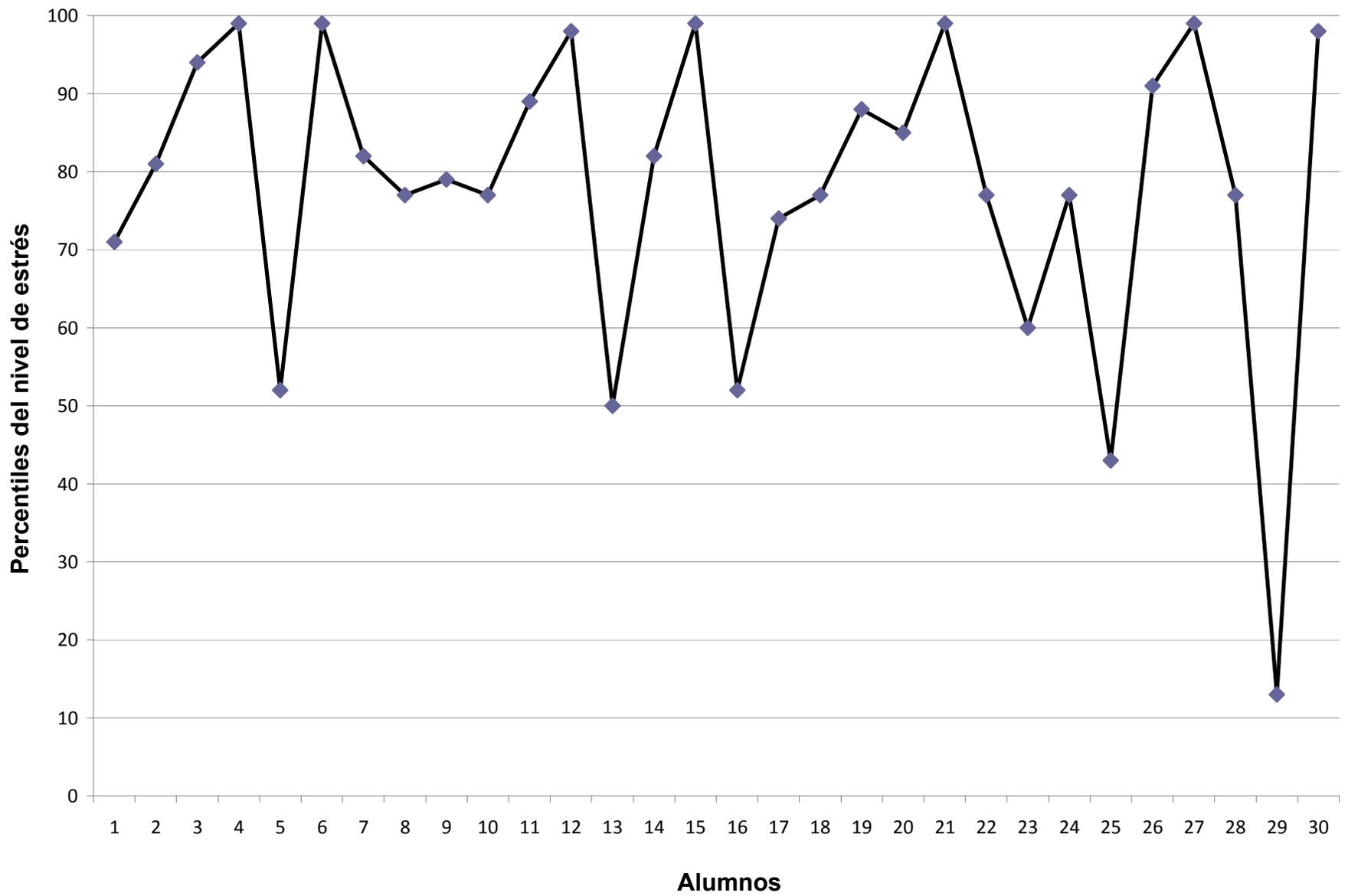
Anexo 2
Rendimiento académico del grupo de sexto grado B



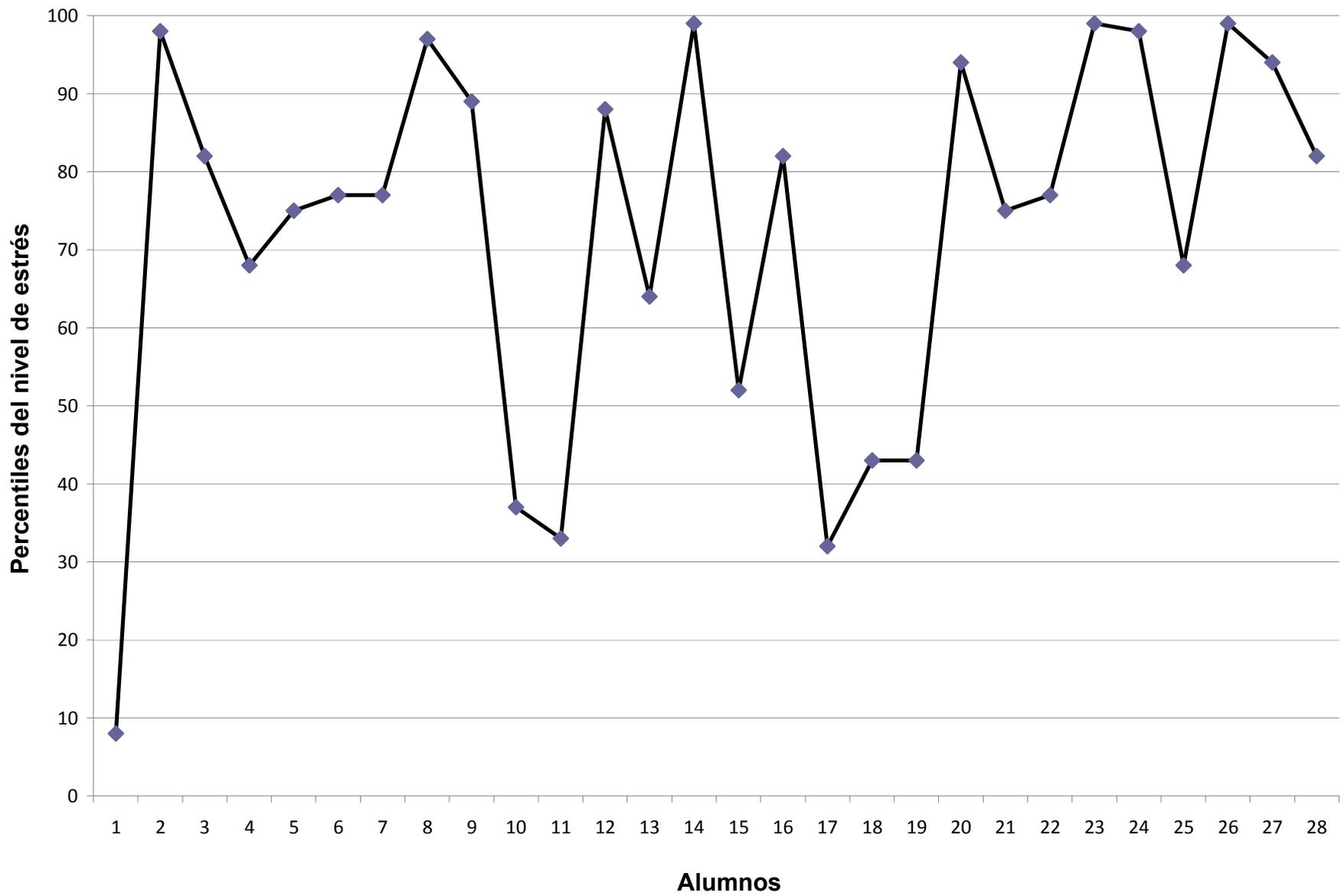
Anexo 3
Rendimiento académico del grupo de sexto grado C



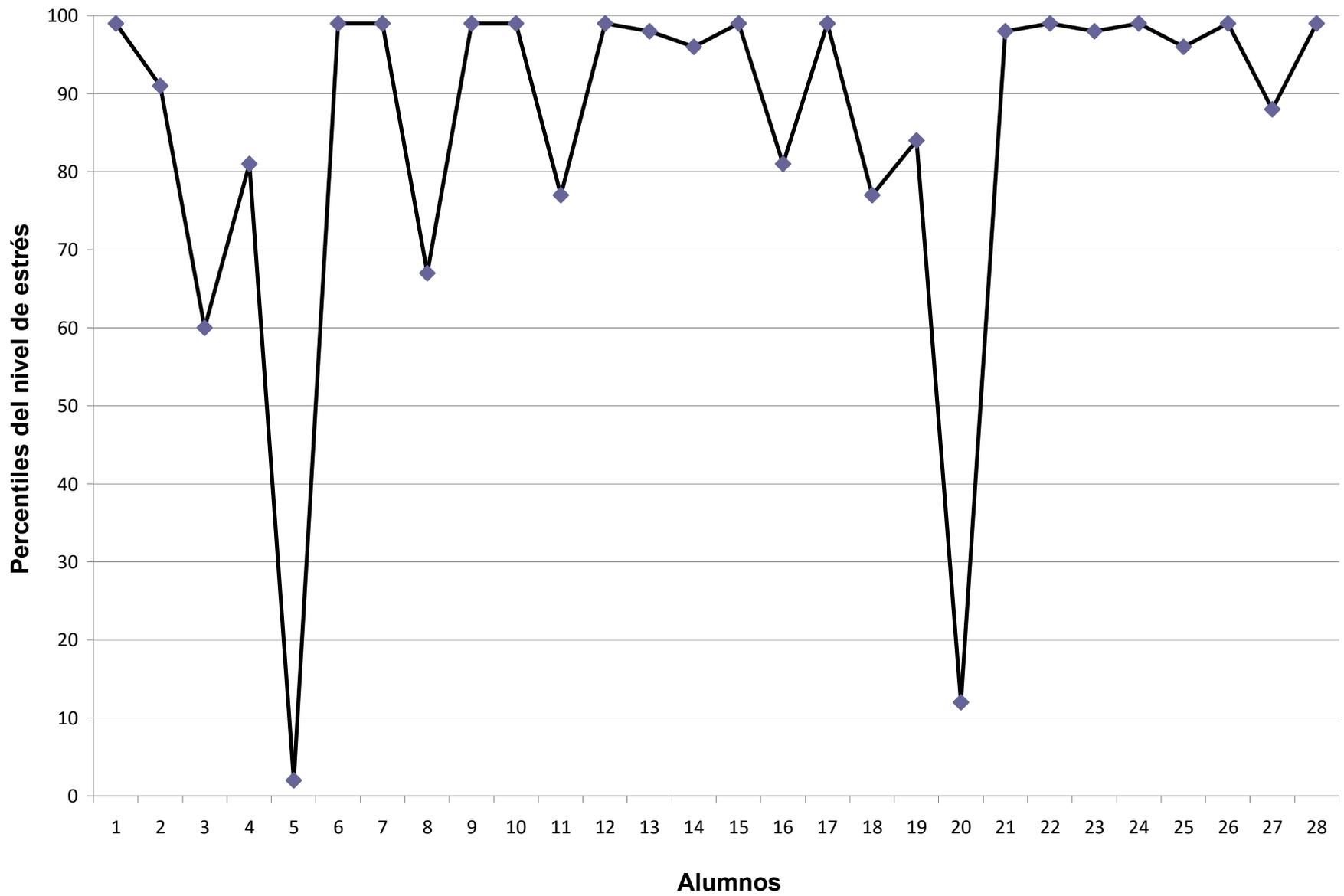
Anexo 4
Nivel de estrés en los alumnos de sexto grado A



Anexo 5 Nivel de estrés en los alumnos de sexto grado B

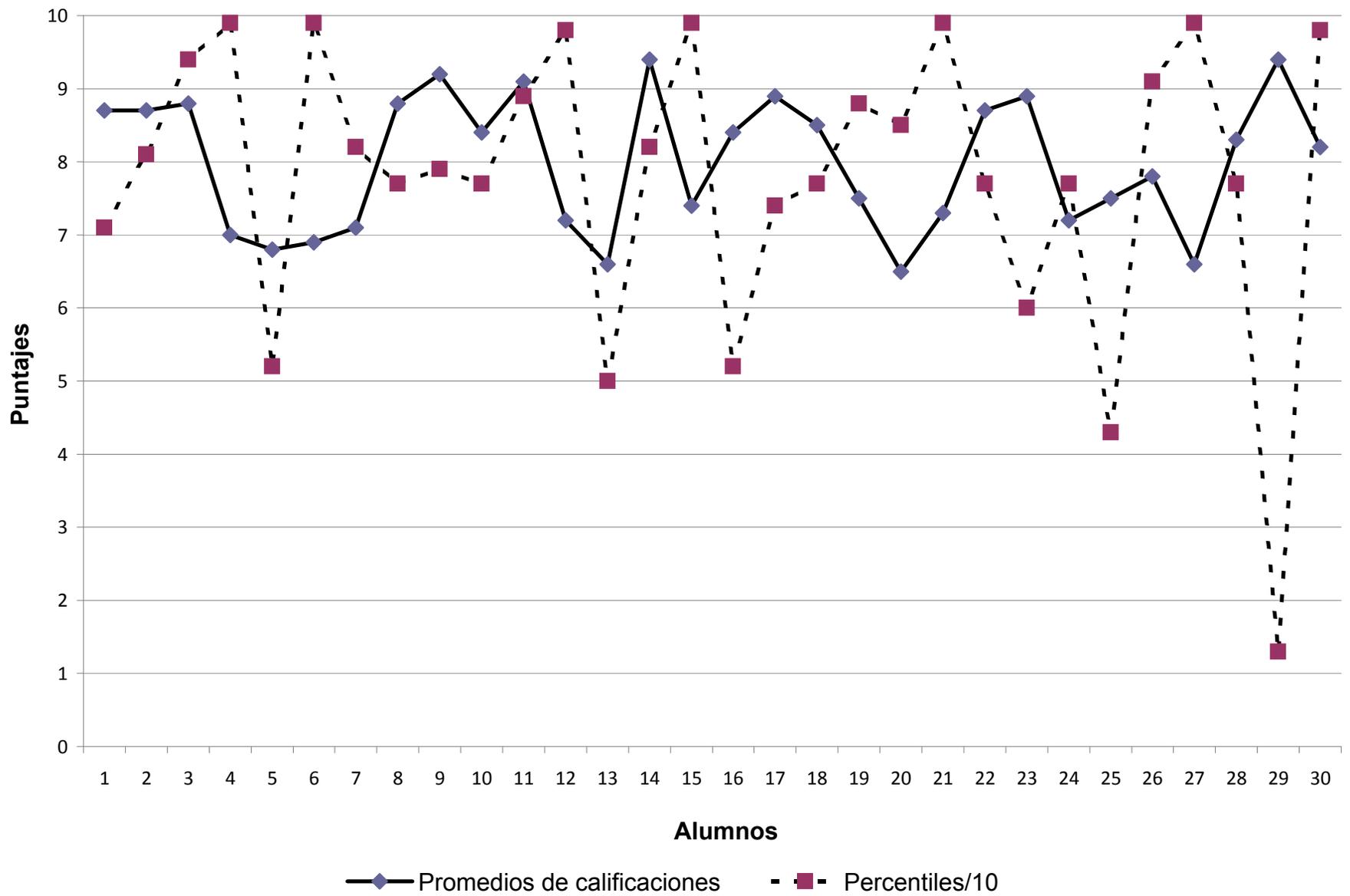


Anexo 6
Nivel de estrés en los alumnos de sexto grado C



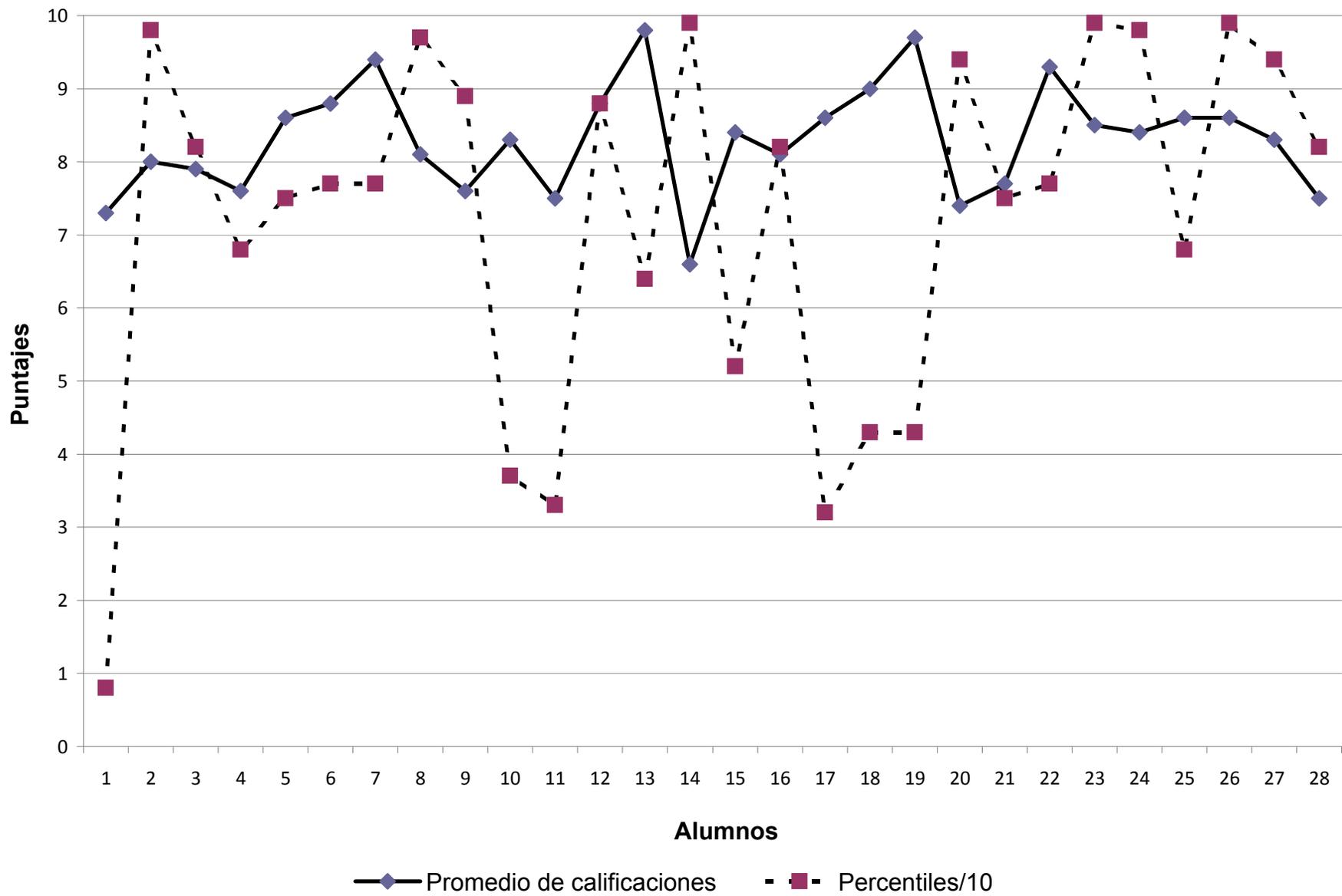
Anexo 7

Correlación entre el rendimiento académico y estrés del grupo de sexto grado A



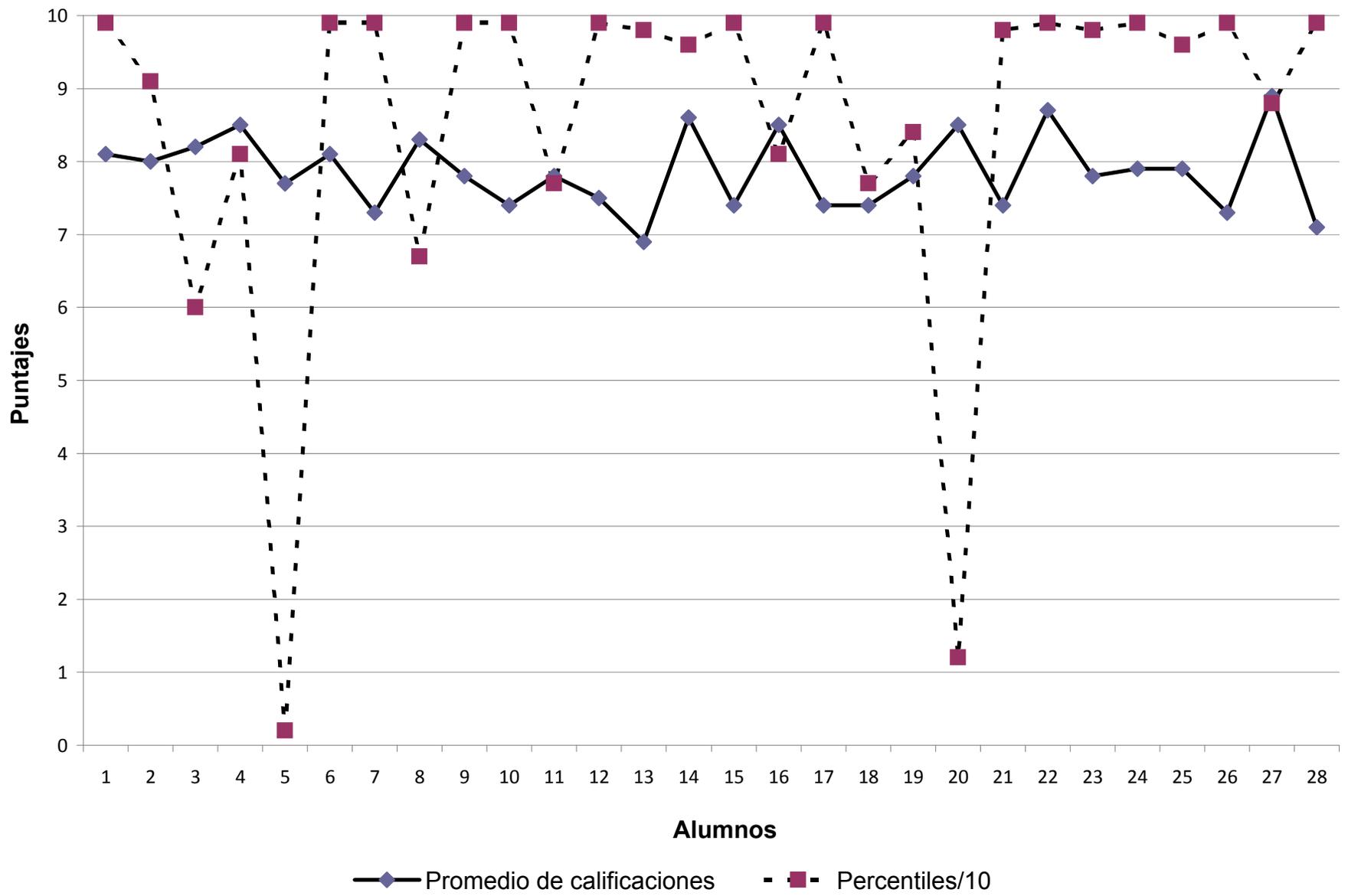
Anexo 8

Correlación entre el rendimiento académico y estrés del grupo de sexto grado B



Anexo 9

Correlación entre el rendimiento académico y estrés del grupo de sexto grado C



ANEXO 10
PUNTUACIÓN T. SEXTO GRADO A

No Alumnos	Estrés Total	I. Ansiedad Fisiológica	II. Inquietud/ Hipersensib.	III. Preocup. Soc./ Concentración	
1	ACYL	55	9	10	13
2	AUMG	58	10	12	13
3	AGHA	66	14	10	18
4	CLGA	81	14	14	15
5	CGJ	51	11	8	10
6	CVR	75	17	13	11
7	CRSL	60	12	12	10
8	FOJA	58	13	11	10
9	GEJA	57	16	9	10
10	HCDA	58	9	12	10
11	MCMA	63	10	13	10
12	MBJA	68	17	12	14
13	MCVM	50	11	8	8
14	MLV	60	13	13	5
15	MZM	81	19	16	17
16	MVCJ	51	7	11	12
17	MCIR	53	10	10	10
18	MVKM	57	9	12	18
19	NRM	61	11	12	15
20	OPO	59	10	11	14
21	PRL	81	15	14	17
22	QJEA	58	13	11	9
23	RRF	49	9	9	10
24	RMJE	58	13	10	10
25	RSDA	46	9	10	8
26	RAKA	63	15	11	13
27	SCR	84	21	13	13
28	VSMY	57	13	9	11
29	VAGG	39	5	7	7
30	ZPD	70	15	15	8

ANEXO 11
PUNTUACIÓN T. SEXTO GRADO B

No. Alumnos	Estrés Total	I. Ansiedad Fisiológica	II. Inquietud/ Hipersensib.	III. Preocup. Soc./ Concentración
1 ANMA	37	9	5	6
2 CMF	70	17	14	10
3 CCAS	60	9	13	10
4 CEUR	55	12	10	12
5 ECE	56	13	12	5
6 EPCE	58	12	11	10
7 FEA	57	10	12	11
8 FGFV	68	17	10	15
9 FOIA	63	15	14	8
10 LMCA	44	9	9	6
11 MMCA	45	7	7	12
12 MPG	61	10	12	14
13 MRR	53	10	11	8
14 MRB	75	21	10	18
15 MBAD	51	9	10	10
16 NARA	60	9	11	14
17 OPK	44	9	10	5
18 RTG	46	9	11	5
19 RLR	46	10	10	5
20 RCJU	64	16	9	16
21 RRLF	56	13	10	9
22 SSAG	57	7	12	15
23 STLA	81	13	12	19
24 TMEE	68	15	13	9
25 TLRF	55	16	8	10
26 VCCG	81	20	13	15
27 VSJC	64	12	12	14
28 ZMBR	60	13	13	5

ANEXO 12
PUNTUACIÓN T. SEXTO GRADO C

No.	Aumnos	Estrés Total	I. Ansiedad Fisiológica	II. Inquietud/ Hipersensib.	III. Preocup. Soc./ Concentración
1	AFAJ	81	20	15	19
2	ALYC	63	14	13	12
3	AOCD	49	7	12	9
4	AAME	59	9	11	15
5	BBA	31	7	3	6
6	CPVD	81	18	12	19
7	DMUA	80	20	13	11
8	EVSD	54	15	7	8
9	GSM E	84	17	14	16
10	GJGG	81	15	13	15
11	HBLJ	57	11	9	13
12	IUKP	81	17	14	15
13	MRCK	70	17	12	10
14	MPJ	67	12	13	15
15	MFA	79	17	15	18
16	MRK	59	9	10	17
17	PGJM	77	17	13	13
18	PFJG	58	10	12	10
19	QU LA	60	14	11	12
20	RVHN	37	7	7	8
21	RMAD	72	20	13	8
22	SOAG	75	17	14	16
23	SVP	70	15	14	9
24	TRMF	81	17	14	13
25	UAYM	67	15	8	19
26	UCIJ	84	17	15	14
27	VHHA	61	12	12	12
28	VPJK	81	24	14	15