

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA



LA ANSIEDAD EN ESCOLARES
UN ESTUDIO COMPARATIVO DE DOS
SISTEMAS DE EDUCACION:
TRADICIONAL Y ACTIVO

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A

M. GRETA ALVAREZ MAILLARD



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.

25033.08
UNAM 44
1976
-44
ej 1

N. 162164

Apr. 360



I N D I C E

Pág.

INTRODUCCION. 1

CAPITULO I.

1) Puntos de vista sobre la ansiedad. 3
2) Teoría Psicoanalítica. 3

ORIGEN DE LA ANSIEDAD

3) Teoría Neopsicoanalítica. 7
4) Teorías actuales. 9

LA ANSIEDAD EN NIÑOS ESCOLARES

5) Teorías no fisiologistas de medición de ansiedad. 17
6) Teorías fisiologistas. 19
7) Técnicas para medir ansiedad. 22
 a) Fisiológicas. 22
 b) Psicológicas. 23

CAPITULO II. METODOLOGIA

A) Planteamiento del problema. 24
 a) La muestra: descripción. 25
 b) Procedimientos. 26
 c) Descripción del método activo. 27
 d) Descripción del método tradicional. 30
B) Descripción de los instrumentos de Sarazon. 32
C) Confiabilidad y Validez de la escala de TASC. 37
D) Tratamiento estadístico. 37

CAPITULO III.

Tablas. 40
Descripción de los datos. 43

CAPITULO IV.

SUMARIO Y CONCLUSIONES.....	45
BIBLIOGRAFIA.....	50
APENDICES	
a) Cuadros de datos suplementarios.....	53
b) Protocolo de la prueba utilizada.....	62

I N T R O D U C C I O N

"La Ansiedad en Escolares. Un estudio comparativo de dos-Sistemas de Educación: Tradicional y Activo".

Se propone hacer una pequeña investigación en 2 grupos de escolares pertenecientes a escuelas activa y tradicional midiendo el nivel de ansiedad a través de los instrumentos de Sarason-desarrollados con ese enfoque. Con el propósito de saber que si se encuentran diferencias significativas serán debido al sistema escolar, se trabajará con muestras pareadas en las variables: Sexo, Edad, Grado Escolar y Nivel Socio-Económico.

El desarrollo del tema se hará a través de: Introducción, cuatro capítulos y la Bibliografía correspondiente.

En una Revisión Bibliográfica, se presentarán los antecedentes tanto de las investigaciones como de trabajos semejantes-realizados en el mismo campo.

Se seleccionó una muestra de 80 sujetos de 8 años de edad equitativamente divididos por sexos y por sistema escolar.

Se obtuvieron datos demográficos y se les aplicó individualmente las pruebas de Sarason: TASC, DSC, LSC, como se indica en su debido lugar.

Se presenta también el tratamiento estadístico a llevar a cabo con los datos: Análisis de varianza.

Se presentan y discuten los resultados, y las tablas correspondientes. Finalmente se presentan el sumario y las conclu-

siones de la investigación.

Sumario y Conclusiones. Por el diseño y tratamiento del tema lo consideramos dentro del área experimental.

C A P I T U L O I

1.- PUNTOS DE VISTA SOBRE LA ANSIEDAD.

Intruducción.- No se intenta en esta tesis remontarse a -
lejanos escritos sobre la ansiedad, dado que las opiniones y de-
finiciones constituyen un material muy abundante. Creo que se jus-
tifica aquí insertar sólo las principales opiniones y que de una
y otra forma pertenecen a diversas escuelas cuyos puntos de vis-
ta no difieren en la esencial.

A manera de resumen introducimos aquí las que directa o -
indirectamente involucran la temática infantil que es la que nos
proporciona nuestro estudio. Si los problemas del adulto, según-
las diversas tendencias tienen su origen en la infancia más tem-
prana, los niños en edad escolar deben por fuerza tener el mismo origen
génico-ambiental que parte de aquí a una problemática dependien-
do del medio más inmediato en que haya vivido.

TEORIA PSICOANALITICA

TEORIA FREUDIANA

¿Qué es o qué se entiende por ansiedad o miedo? O dicho -
de otra forma ¿El niño en edad escolar está ansioso? Nuestra for-
ma común de hablar sugiere ¿El niño tiene miedo? Efectivamente,-
el niño reacciona ante una amenaza real, una estimulación que --
proviene del medio escolar y cuyas respuestas conductuales giran
en torno a los diversos estímulos que pueden ser internos y ex--

ternos. Los internos, propios de la limitación que el niño sabe que tienen en desventaja y competición; y los externos los nuestros, los otros niños sus padres y hermanos.

ORIGEN DE LA ANSIEDAD

Freud hace hincapié en que la primera experiencia de ansiedad en la vida humana ocurre en el momento del nacimiento, como consecuencia del precipitado éxodo del neonato en el cambio radical del ambiente interno ante nuevos estímulos; además sus necesidades fisiológicas no son gratificadas automáticamente como eran in-utero, siendo el infante incapaz de obtener gratificación por sus propios medios. Surgiendo así una fuerte tensión, proveniente de acuerdo con esta teoría, de una frustración de las necesidades del individuo.

Así podemos resumir que Freud concibió la reacción de ansiedad bajo tres criterios fundamentales:

- 1).- Como un fenómeno basado en la experiencia.
- 2).- Como un carácter displacentero y correlacionado a comitantes fisiológicos.
- 3).- Como inconscientemente experienciada.

Genéticamente hablando, señala Freud, (1929) lo peligroso es el estado de casi absolutamente impotencia que caracteriza el período durante e inmediatamente después del nacimiento. Gradualmente esta primera situación de peligro se hace más específica --

cuando el infante va aprendiendo que la aparición y desaparición de ciertos objetos de sentimientos de displacer están de algún modo asociados a la aparición y desaparición de ciertos objetos: -- ejemplo, personas de su medio ambiente.

El interés de explicar y eventualmente tratar los síntomas de personas que sufren de neurosis motivó a Freud a hacer un exhaustivo análisis sobre la ansiedad.

El anticipó que con el resultado de su análisis estaría capacitado para comprender rasgos del funcionamiento humano, tanto el aspecto patológico como el normal. / Freud se preguntó si la ansiedad experimentada por gente normal era cualitativamente la misma que la soportada por neuróticos y esperaba encontrar diferencias sólo de frecuencia y severidad pero vió que eran básicamente distintas.

La Ansiedad de la vida cotidiana con la que todos estamos familiarizados la denominó "Ansiedad realista", ésta nos llega como algo racional e inteligible y observa que es una reacción a la percepción de un peligro externo, esto, es un daño que es esperado.

La ansiedad neurótica, en contraste, es la que no se refiere a un objeto particular o a un estado en situaciones determinadas. Es propiamente irracional y tiene más relación con el fenómeno de la infancia que con el de la vida adulta.

Así puntualizó / Freud que la ansiedad infantil tiene poco -

que ver con la ansiedad realista, pero que ésta por otra parte es tá relacionada a la ansiedad neurótica de los adultos; y como esta última se deriva del poco uso de la líbido reemplaza el objeto de amor faltante por un objeto externo o situación.

Freud al conocer la importancia crucial de la ansiedad para una teoría del desarrollo de la personalidad, escribió un pequeño libro llamado "El problema de la ansiedad" (1923) donde definió a la ansiedad como: un estado de displacer acompañado de una descarga motora en cierta dirección; afirmando a la vez que la ansiedad es un fenómeno fundamental y el problema central de las neurosis.

Postuló Freud que el concepto psicoanalítico de la ansiedad debe enfocarse desde un punto de vista genético, evolutivo, y se refiere al complejo de experiencias motoras, sensoriales y fisiológicas que repentinamente afectan al sistema nervioso inmaduro al hacer que se convierta en el prototipo de todas las subsecuentes reacciones de ansiedad.

El punto importante aquí es que esta primera reacción de ansiedad es automática; de la que puede deducirse que es el estado más indefenso en el que el organismo humano puede encontrarse, sin previo aprendizaje y con el cual frecuentemente vienen asociados un gran número de reacciones físicas displacenteras.

Otto Fenichel, (1945) seguidor de la misma teoría define "La ansiedad primaria como creada por estímulos internos y externos todavía no manejables, en cuanto que experimentada como un --

sentimiento consciente doloroso; y se experimenta pasivamente, como algo que ocurre al yo y tiene que ser soportada. (Pág. 195)

TEORIA NEOPSICOANALITICA

El neopsicoanálisis fue un movimiento que surgió durante la década 1930-1940 debido a transformaciones naturales de la teoría de Freud que la inician Harry S. Sullivan junto con Karen Horney, (1966) y que como toda teoría sufre los embates de la crítica para renovarse. Al asumir posturas modificadas cambia la orientación del Psicoanálisis original de lo biológico e instintivo e individual a lo cultural y ambiental.

El Movimiento obtuvo mucho ímpetu del trabajo del antropólogo Abraham Kardiner y de Ana Freud, Kardiner encontró en vez de un patrón de desarrollo de la personalidad básica esperado, de acuerdo a la teoría de Freud, que el desarrollo de la personalidad y sus características variaban ampliamente en el mundo, de la misma manera que varían los patrones sociales costumbres y culturales.

En otras palabras los neopsicoanalistas no dieron todo el debido crédito al concepto freudiano de la ansiedad primaria.

Karen Horney (1967) define a la ansiedad como una respuesta emotiva al peligro igual que el miedo. Y su diferencia es una calidad de difusión e incertidumbre, y lo que la provoca es lo que pertenece a la esencia de la personalidad. (Pág. 15)

Para H.S. Sullivan (1953) la ansiedad es la resultante de

las relaciones de uno para con otros.

La transmite la madre al hijo y resurge más tarde ante las amenazas a la seguridad de uno. (Pág. 190)

Edith Jacobson (1964) considera la ansiedad como un motor de represión, un fenómeno de descarga que no se limita a la infancia sino que aparece en otras épocas. (Pág. 27)

Esta Psicoanalista considera la ansiedad como un efecto -- que se encarga de comunicar al yo que hay un peligro o que está -- próximo.

Fisher (1970) copia a Jacobson que un segundo tipo de peligro es el que ya usa como señal de ansiedad cuando el nivel de excitación orgánsmica es muy baja, y un tercer tipo que resulta como una señal de ansiedad para el yo es cuando se le impide el -- curso a un patrón de descarga de tensión. (Pág. 37)

Ernest Schachtel (1959) afirma que es un afecto de convi--vencia que produce ansiedad, "Es una descarga difusa sin objetivo fijo de la tensión que sucede siempre que el individuo ha perdido su sentido de seguridad, familiaridad, e inadaptación ambiental". (Pág. VI)

Por otro lado la función de los efectos de actividad intentan establecer un eslabón afectivo emocional entre el organismo -- que podrá comprometerse con actividades que satisfagan sus necesidades, desarrollar sus capacidades y encaminar su vida. (Pág. 10). Lo que significa que un desbalance en estas funciones mencionadas

haría surgir el estado ansioso en el sujeto.

El concepto de Shcachtel es importante porque nuestro estudio participa de la situación y presión medio ambiental sobre el sujeto.

Por otra parte Noyes (1968) conceptúa la ansiedad como un miedo persistente a factores amenazantes, profundo, de la vida -- mental acompañado de una sensación vaga pero que presiente un daño o desastre futuro. (Pág. 250)

Hemos visto en los párrafos anteriores la naturaleza y las diversas clases que existen de ansiedad según las teorías Freudianas y Neofreudianas; ahora clasificaremos las modernas tendencias y conceptos que existen sobre la ansiedad en la época actual. Los autores pueden considerarse como influidos por el ambiente social: por el factorialismo o por el conductismo.

LAS TEORIAS ACTUALES

La ansiedad en su naturaleza comprende aquí toda la persona humana. Charles Spielberger (1970) dice que la ansiedad es un estado subjetivo de sentimiento de aprehensión y tensión, percibidos conscientemente y acompañados por la activación del sistema nervioso autónomo, cuyo nivel ansioso fluctúa en tiempos y personas como respuesta a estímulos internos y externos. (Pág. 17)

Otros autores como Henry Pierson definen la ansiedad como "Un malestar psíquico-físico que se caracteriza por un temor difuso, un sentimiento de inseguridad o de desgracia inminente, mien-

tras que el nombre de angustia parece reservarse para aquellas sensaciones fisiológicas que acompañan a la ansiedad tales como opresión torácica, trastornos vasomotores, etc. (Pág. 28).

Para algunos autores rusos como Basowitz. H. Kprchin Persky H. (1955) "La ansiedad es una experiencia consciente de una amenaza intensa o de un concepto previo que se deriva internamente y -- que no está relacionado con ninguna amenaza externa. (Pág. 13)

IAZARUS, AVERILL, OPTON (1969) dicen que "La ansiedad como resultado de la reducción de información, es la de amenaza o un estado de daño anticipado". Para otros muchos autores, "La ansiedad es una emoción que ellos definen y caracterizan de diversas maneras". Hillman (1961) (Izard y Tomkiss, S.S.) (1971): La conciben como afecto de gran potencia que determina lo que el individuo percibe, piensa y hace ciega a la persona; la hace disminuir el pensar e inmoviliza sus músculos para la acción; otros por el contrario "conciben la ansiedad como un impulso" Mawrer (1939) Miller -- (1966), Spence T. Taylor (1952).

Los conductistas, en cambio, como Dollard y Miller convienen en que, es un impulso aprendido; depende básicamente de la estimulación y por lo tanto su respuesta está en relación con el estímulo que percibe; de esa manera podrá aprenderse, podrá inhibirse, generalizarse a la situación original del aprendizaje. Los mismos Dollard y Miller afirman que la ansiedad, la vergüenza y el deseo de agradar que compelen muchas de nuestras acciones son impul-

sos adquiridos.) Irwing G. Sarason (1972) (Pág. 164) dice que los estados de la ansiedad son de naturaleza psicológica y fisiológica acompañados de sentimientos de aprehensión vaga, palpitaciones del corazón y frecuencia urinaria, Sarason describe la naturaleza de la ansiedad en los niños como procedente de un sustrato social que se va a caracterizar por las circunstancias que rodean el crecimiento de los niños.

Hemos definido la ansiedad en estos momentos como un estado general que atañe a todos los individuos sin especificar si -- son adultos o son niños.

Seymour B. Sarason (1968) sin embargo, se ha especializado y ha hecho experimentos con escolares, obteniendo un cuadro asombroso sobre, "que es lo que origina la ansiedad".

Nuestra pregunta básica ahora es ¿Cuál es el origen de la ansiedad? ¿A que se debe la ansiedad?

Sarason S.B. (1968) considera que todos los efectos que produce la ansiedad en los niños se debe a la experiencia que los niños reciben en la casa, o sea el hogar paterno, y a la experiencia que los niños adquieren en la escuela. La escuela puede significar para ellos la iniciación de una etapa social que puede retribuirles bienes o que puede retribuirles traumas.

Sarason S.B. (1968) en la obra que citamos dice que hay varias fuentes potenciales de ansiedad y desórdenes conductuales -- procedentes de la etapa de Kinder y otra procedente de la escuela primaria consiste en la confrontación con el medio social que los -

rodea.

Además de los padres, el niño se tiene que enfrentar a -- una nueva autoridad, es decir, el maestro, pero además el niño -- va a enfrentarse a una situación social, los otros niños, e inmediatamente surge la ansiedad. Cuando el niño no consigue éxito o cuando el niño se enfrenta a situaciones peyorativas producidas por las circunstancias surge la ansiedad. (Pág. 446)

Para A. Bandura (1969) los desórdenes ansiosos representan las manifestaciones nacidas por conflictos infantiles, reactivados. (Pág. 442) Dollard y Miller la hacen surgir de conflictos -- inconscientes aprendidos en la infancia y niñez de la vida posterior; este conflicto es el resultado de la educación paterna; el niño está necesariamente desorientado, confuso, alucinado. (Pág. 439)

Para Catell R. e Yvan Scheier (1961) las **fuentes** de la ansiedad son el grado de debilidad del yo, la fuerza del super yo o inclinación a la culpa y el grado de susceptibilidad temperamental a la amenaza, el grado de esfuerzo desviado y el esfuerzo en la dinámica cognoscitiva. (~~Pág. 352~~) (~~Pág. 115~~)

La ansiedad se puede producir por actividades innatos, por impulsos, por efectos, por la cognición y por las condiciones externas. Todos ellos admiten por lo menos indirectamente, que la ansiedad está surgiendo de la fuente de la socialización o de la confrontación del niño con el medio ambiente que lo rodea; los -

padres, la escuela y las circunstancias que rodean a los padres y a la escuela.

Para Sarason S.B. (1960) los problemas del niño preescolar tienen su fuente en: (Pág. 10)

1a. Experiencia escolar.

2a. Bajo logro de actividades.

3a. Posibles efectos de dificultades físicas.

4a. El aprendizaje o la psicodinamia dentro de estos aspectos junto con los problemas de lectura, los factores biofisiológicos, los factores psicológicos sociales, el papel que juega el maestro dentro de la enseñanza escolar.

Para E.J. Alton (1967) la ansiedad se adquiere cuando el niño está expuesto a adultos neuróticamente ansiosos, entonces el niño adquiere respuestas ansiosas a través de la observación de lo que él aprende observando, del reforzamiento y la experiencia traumática que surge de esto, cubrirá todos los acontecimientos inesperados o amenazantes; a los niños a los que no puede enfrentar el conflicto ansioso, es el niño más difícil de conceptualizar -dice Anthony (1969)- porque sus antecedentes apenas son visibles.

Psicodinámicamente podríamos decir que el conflicto de la ansiedad resulta de fuerzas intrapsíquicas opuestas profundamente asentadas en el sujeto.

Básicamente ¿Cuántas son las clases de ansiedad? los autores defieren mucho en clasificar la ansiedad.

Sarason I.G. (1957), menciona 2 clases de ansiedad:

1).- La fisiológica y 2).- La psicológica.

Otros autores como Víctor Frankl, y L. Moreno Masserman, - etc. añaden la ansiedad existencial; otros, como Stanley Lesse -- (1970) denominan la ansiedad: objetiva, instintiva y ética.

Respecto a la clasificación de la ansiedad los autores se muestran muy diversos en su clasificación; ya que los factores -- que intervienen en ella son muchos.

Básicamente podemos decir que la ansiedad es tal y como la define E. Levitt (1969) es solamente psíquica y fisiológica, al -- igual que Sarason I.G. y otros muchos.

Por lo tanto no debemos extendernos más porque la ansiedad, tal y como la clasifican estos autores tiene siempre un aspecto -- de tipo social y de tipo ambiental que viene a poner en situación emocional al individuo cuando responde a los estímulos que se le -- presentan.

Pensamos que para estudiar debidamente la ansiedad, la di- visión o clasificación final debería ser caracterológica o natu-- ral, es decir la que proviene de la dotación genética: la tensio- nal y la situacional que es también existencial y que todas ellas producen reacciones peculiares del individuo al medio ambiente -- que lo rodea.

En los niños en edad escolar las clases de ansiedad que se manifiestan son precisamente de este tipo. Reacciones o respuestas dadas a estímulos sociales que incluyen la familia y la escuela como las primeras convivencias que lleva consigo y la segunda, la tensional que surge de la caracterológica, y de las circunstancias del medio ambiente, del maestro y de los niños que son el núcleo social con quienes conviven y cuyas respuestas están perfiladas por las reacciones y respuestas de los otros niños.

Creemos haber llegado así a clasificar la ansiedad, sin la necesidad de decidir si la manifestación de la ansiedad en niños-escolares tiene o no una manifestación anormal. Como quiera que sea los niños reaccionan siempre emocionalmente de mayor o menor grado dependiente de las circunstancias a que está sometido dentro del ambiente escolar familiar.

LA ANSIEDAD EN LOS NIÑOS ESCOLARES

¿Tienen los niños ansiedad? ¿A que se debe la ansiedad? -- Sarason S.B. (1968) se pregunta ¿Por qué unos niños responden ansiosamente y otros no? ¿Por qué unos anticipan y logran un cierto nivel de ejecución y otros responden catastróficamente ante la situación que nunca antes habían experimentado? (Pág. 12) Dando por hecho que las teorías reseñadas encuentran y confirman la misma fenomenología de la ansiedad, nosotros nos preguntaríamos ¿cuáles son los factores que intervienen en la ansiedad?.

Ya se vió como el mismo Sarason S.B. (1960) concibe la fe-

nomenología ansiosa, en especial en los niños cuyos, "Atributos-descriptivos de la ansiedad" no son sino indicadores de un conjunto complejo de relaciones entre los eventos interiores y externos. (Pág. 13)

Dos son los factores que en la escuela producen un alto grado de ansiedad:

El familiar y el maestro (Pág. 13)

Sarason S.B. (1960) ha querido revelar que estos elementos son altamente influenciadores de la situación ansiosa pero precisamos que además existen otros estímulos externos que envuelven la ansiedad o la enmascaran.

El hecho de que algunos niños responden ansiosamente y otros no ¿Descarta acaso la influencia paterna o escolar? Creemos que no, más bien hay que pensar que aparte de la propia personalidad del niño que puede acarrearla consigo, hereditariamente existen por igual elementos socioculturales que pueden aumentarlo o disminuirlo sin ser precisamente la familia o el maestro.

Como el mismo Sarason S.B. (1960) resume, los aspectos productores de la ansiedad son:

- a).- Las actitudes familiares.
- b).- Los factores de la personalidad.
- c).- Las diferencias de sexo.
- d).- Del contexto intraescolar.
- e).- Los patrones socio-culturales.

a).- TEORIAS NO FISOLOGISTAS DE MEDICION DE ANSIEDAD.

Redondo y Ortiz (1973) han probado a través de las teorías Freudiana, Neofreudiana, existencialistas y conductistas que hasta la II Guerra Mundial el fenómeno de la ansiedad había sido un tópico teórico y propio de la clínica, a partir de entonces la -- psicología experimental logró someter la ansiedad a medición.

Esta medición se ha llevado a cabo mediante la creación de instrumentos diversos que intentan medir la ansiedad o alguna -- fuerza de la misma.

Uno de los primeros inventarios en que se midió el efecto en parte de la ansiedad fue el M.M.P.I., pero posteriormente fueron apareciendo otras exclusivamente dedicadas a la ansiedad: el IPAT, M.A.S., IDARE de Spielberger y el Freeman Test.

Todos ellos aparecieron en Estados Unidos y han pagado las froteras con éxito relativo.

Para los niños aparecieron, además el TASC, el GASC y CMAS para medir ansiedad.

En los E.U. la investigación ha sido sistemática y anundan te y se ha empleado en escolares y universitarios principalmente y algunos otros instrumentos con pacientes clínicos y con reos.

En México de la tesis ya mencionada de Redondo José Ma. y Ortiz Velia (1973) realizada con cirujanos se ha trabajado en -- cierta medida con adultos.

La Maestra Ma. Luisa Morales y el Psicólogo Lucio Cárdenas

emplearon la prueba Ibare junto con la de inteligencia Beta en -- los universitarios en la facultad de medicina del primer año de -- la UNAM, en 1972.

La prueba TASC de S.B. Sarason (1960), que es la que nos -- ocupa en este momento, se ha trabajado en forma sistemática en es colares estables dentro de la investigación del Desarrollo de la Personalidad del Escolar mexicano (memoria Miami) como parte de -- este estudio en (1963) la Psicóloga Zita Chao utilizó el TASC en -- unión a la prueba de figuras ocultas de Witkin con escolares de -- primaria.

El primer grupo de niños de 9 años y 8 meses.

El segundo grupo de niños de 12 años y 3 meses.

Todos ellos estudiantes en escuelas del Distrito Federal y que representaban básicamente 2 niveles y tres sistemas escolares.

1) Sistema privado. 2) Sistema público dentro de la Unidad Independencia. 3) Sistema Público en la zona centro de la ciudad.

Las conclusiones de la psicóloga Chao indican (Pág. 91) -- que el sistema escolar influye más en la ansiedad de los sujetos -- de sexo femenino que en los de sexo masculino, en los grupos que -- ella reporta.

También es un factor influyente la tensión emocional produ -- cida por los maestros, en cuanto personas de autoridad.

En el presente estudio tratamos de investigar si en las es -- cuelas tanto tradicional como activa, se produce el estado de an -- siedad infantil, dentro de nuestro medio y de nuestro país.



b).- TEORIAS FISILOGISTAS.

La fisiología de la ansiedad.- Quienes han investigado la ansiedad no se han preguntado qué es, sino que han respondido fenomenológicamente considerando la ansiedad, "como el resultado -- de un complejo de cambios somáticos, relacionados con la respuesta de orientación es decir, la comparación obtenida de una situación y otra que corresponden a las necesidades del organismo. (J. M. Freigenberg (1969) (Pág. 362)

E. Levitt (1967) dice que las respuestas fisiológicas a la estimulación emocional son autónomas, función que responde a un ajuste interno del cuerpo sin esfuerzo consciente o voluntario -- del sujeto. (Pág. 92)

Esta reacción adopta dos formas: la simpática o sea la función que activa los procesos y la parasimpática que actúa para -- conservar los recursos del cuerpo (Pág. 92) (Cannon 1923).

Por los años 20 del siglo actual, Bard había sugerido que las reacciones fisiológicas y la experiencia emocional surgen simultáneamente de los centros cerebrales, tálamo e hipotálamo. -- (Cannon W.B.) (Pág. 25)

Pero su teoría era muy simple y posteriormente J.W. Papez y Paul McLean la modificaron seccionando el sistema límbico. Sus resultados les condujeron a situar en el sistema límbico la sede emocional y por lo tanto también de la ansiedad. (levitt 1967) -- Pág. 93)

En los años 50 surgió la hipótesis de Lindsley (1951) Malmo (1957) y Donald O. Hebb (1956) sobre la emoción como parte importante y difusa por todo el sistema reticular activador (S.R.-A.) Para Lindsley el S.R.A. funciona e influencia al sistema nervioso central (S.N.C.) Lindsley (1951) (Pág. 67)

Malmo (1956) dice que existe en el S.R.A. una operación de control de retroalimentación cuyo propósito es mantener un óptimo nivel de estimulación, opinión de que participa Hebb (1966) (Pág. 268) (Pág. 367 o 381)

Por otra parte la teoría de la activación general supone que la ansiedad como emoción es fisiológicamente inespecífica y que la experiencia subjetiva de la emoción específica existe sólo a nivel cognoscitivo y psicológico.

Los resultados obtenidos de experimentos diversos realizados por Duffy (1951), Schachtel y Wheeler (1962) confirman lo dicho. Estos últimos autores, inyectaron, adrenalina a un grupo de sujetos; a otros se les dió placebo; y a un tercero, clorpromazina. Después se les proyectó una película divertida siendo el grupo adrenalizado el que tuvo un número mayor de muestras de diversión (Schachstel, Wheeler (1962) Pág. 121-128).

En 1956 apareció un trabajo de Selyw llamado el GAS (Sag) "Síndrome de adaptación general" cuyos puntos básicos son:

- 1).- Reacción de alarma, generalizada, inespecífica, activación de los procesos orgánicos para rectificar-

alguna patología corporal.

- 2).- Etapa de resistencia en la que el cuerpo se adapta lo mejor posible para cubrir la condición que se viene activando.
- 3).- Etapa de agotamiento que acontece si fracasa la segunda.

Fox (1957) dijo que la reacción de alarma es la experiencia de la ansiedad en si misma o sea señal de peligro.

La etapa de resistencia correspondería a la movilización y funcionamiento de los mecanismos de defensa (Levitt Pág. 101).

Observamos, pues, en estos estudios presentados que se habla de una fenomenología y no de una casualidad, como afirman Redondo y Ortiz en su tesis (1973), los resultados sobre la experimentación de ansiedad no han resuelto los problemas, ni siquiera el fenomenológico.

Los más conspicuos concuerdan en que existe una estimulación externa que propicia las respuestas fisiológicas que pueden ser del tipo psicológico y del tipo ambiental; pero también explican que no se ha profundizado suficientemente en la investigación genética como técnica posible para descubrir la importancia que supone la carga o información genética como causante en muchos casos de la activación psicofisiológica.

Resumiendo lo hasta aquí dicho, tanto la escuela Rusa como la Occidental convienen en que el aprendizaje, los procesos cog-

noscitivos, el desarrollo perceptual y la propia personalidad -- son parámetros que no pueden dejarse a un lado en el momento de hablar de la ansiedad.

TECNICAS PARA MEDIR LA ANSIEDAD

a).- Fisiologistas.

La metodología es la gran ventaja sobre el pasado. El uso de instrumentos de medición es imprescindible en la investigación. En el caso de la ansiedad hay que tener en cuenta también, como escribe Lader (1971), ciertos sentimientos subjetivos de la ansiedad y sus cambios en el cuerpo tales como expresión facial, taquicardias, sudoración de las manos. La glándulas sudoríparas-palmares son muy sensibles a los factores psicológicos y sirven para probar la sensibilidad táctil. Para ello se usan galvanómetros, diversas clases de electros, aparatos de presión y para -- los fenómenos no tan obvios las técnicas psicológicas.

E. Levitt (1967) escribe al respecto "que la validez de un reporte subjetivo de sentimientos de ansiedad es algunas veces por la tendencia a negar como un recurso defensivo contra la conciencia de ansiedad. Las reacciones del SNA rara vez se pueden controlar voluntariamente y por tanto su medición mediante psicogalvanómetros, y a veces la observación directa, impiden que las negativas nos influencien. Muchas de las reacciones fisiológicas de ansiedad se han tomado como definiciones operacionales de **ansiedad situacional o tensional.**

Los resultados no son muy halagueños. Las cuatro clásicas-medidas fisiológicas -presión sanguínea, taquicardias, respiración y resistencia eléctrica de la piel- son componentes del detector de mentiras, cuya impopularidad es notoria, y no es válido científicamente.

Además las medidas fisiológicas se aplican desventajosamente. Se requieren equipos caros y procesos analíticos super especializados, no pueden hacerse en grupo, ya por los instrumentos en sí, ya por lo costoso del procedimiento económico. Otras técnicas de medición fisiológica son hábiles, se levantan o caen rápidamente y sujetas a variaciones diversas difícilmente explicables, y fácilmente afectadas por las condiciones del experimentador más que por el tratamiento experimental en sí. (Pág. 56-57)

b).- PSICOLOGICAS

La psicología ha desarrollado sus propios instrumentos de medidas, pruebas, inventarios, cuestionarios, escalas que aunque no tienen aparentemente la precisión de los instrumentos mecánicos se compensa a través de la rigidez metodológica en su construcción. Debemos hacer notar que este tipo de instrumentos psicológicos miden áreas que son a veces prohibitivas para los instrumentos mecánicos; puesto que son sensibles a detectar fenómenos que no son siempre acompañados por manifestaciones químicas de los perceptores sensoriales.

C A P I T U L O I I

M E T O D O L O G I A

C A P I T U L O I I

METODOLOGIA

A.- PLANEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Basándonos en los datos proporcionados por las diferentes fuentes investigadas, como hemos visto, condensan información diversa sobre el tema ansiedad.

Seymour B. Sarason y colaboradores iniciaron una serie de pasos para estructurar una prueba de ansiedad que permitiera una medida de la misma sin recurrir a situaciones terapéuticas.

Los fines que se buscaban con esta escala, eran que por su estructura pudiera aplicarla el maestro sin necesidad de mayor experiencia que la que generalmente se requiere para aplicar cualquier tipo de examen.

Siguiendo las indicaciones de Sarason hemos intentado observar la ansiedad producida en el niño por la situación escolar.

POR LO TANTO EN ESTE CAPITULO NOS PROPONEMOS INVESTIGAR LA VARIABILIDAD EXISTENTE ENTRE LA ANSIEDAD EN NIÑOS Y NIÑAS DE 8 AÑOS DE EDAD, RESIDENTES EN EL DISTRITO FEDERAL Y PRODUCIDA POSIBLEMENTE POR LOS METODOS EDUCATIVOS DE LAS ESCUELAS DE TIPO TRADICIONAL Y LAS DE TIPO ACTIVO, MEDIDOS POR TASC, DE S. B. SARASON, PARA NIÑOS ESCOLARES.

Formulación de Hipótesis:

- Ho, No existen diferencias significativas entre el nivel de ansiedad medido por TASC entre los niños de la escuela-tipo tradicional.
- Ho₂ No existen diferencias significativas medidas por TASC-respecto al sexo entre los alumnos de la escuela tipo - activo y los alumnos de la escuela tipo tradicional.
- Ho₃ No existen diferencias significativas del nivel de ansiedad entre las niñas de la escuela tipo tradicional - y las niñas de la escuela tipo activo.
- H₁ Existen diferencias significativas del nivel de ansiedad entre los niños de la escuela tipo activo y los niños de la escuela tipo tradicional, medidos por TASC.
- H₂ Hay diferencias significativas del nivel de ansiedad -- entre las niñas de la escuela tipo activo y las niñas - de la escuela tipo tradicional, medidos por TASC.
- H₃ Existen diferencias significativas del nivel de ansiedad entre los niños de la escuela tipo activo y los niños de la escuela tipo tradicional.

a) LA MUESTRA: Descripción.

La muestra que se tomó para hacer este estudio procede de dos colegios con características socioeconómicas, similares pero con sistemas de educación pertenecientes a la escuela acti-

va y a la escuela tipo tradicional.

Las características de las escuelas son las siguientes:

Particulares

Mixtas

Laicas

Bilingues

S U J E T O S: Se escogieron 20 niños y 20 niñas de la -
E. Activa de 8 años de edad. El que la muestra sea pequeña se-
debe a que los grupos son muy reducidos en la escuela Activa,-
y no fue accesible una muestra mayor.

También se investigaron factores de tipo socioeconómico, -
escolar y familiar, de acuerdo a un cuestionario previo denomi-
nado demográfico para observar que variables podrían influir -
en la investigación en virtud de que había sido planeada para-
hacer un estudio comparativo.

b) PROCEDIMIENTOS

La selección se fundó en algunas características de los -
escolares de las cuales las principales son las siguientes:

- 1o. Que la prueba de Sarason fuera aplicada a escolares del
2o. año de primaria, habiendose iniciado en el curso es-
colar desde el primero de primaria en la escuela corres-
pondiente; considerando que la experiencia previa en el
mismo colegio podría dar mayor o menor grado de ansie--

- dad, por el conocimiento previo del sistema escolar al que está asistiendo.
- 2o. El momento escolar que se escogió fue anterior a las -- pruebas semestrales, unos dos meses antes.
 - 3o. La edad requerida para niñas y varones fue de 8 años.
 - 4o. El pago mensual en ambos colegios fue similar para que no variara el factor socio-económico.

DESCRIPCION DEL METODO ACTIVO POR LA DIRECTORA DEL COLEGIO

Es una escuela bicultural en donde se llevan los programas de inglés en todas las áreas, es decir, no se imparte sólo como lengua sino como Historia, Ciencia, Arte, etc.

Se basa en los intereses del alumno para obtener los conocimientos, esto se hace con más énfasis en Español debido a -- que en el inglés es más complicado.

Los niños están motivados para dar diariamente las noticias las cuales se comentan y de ellas se sacan frecuentemente, temas para estudio (localizaciones geográficas, antecedentes - históricos, relaciones aritméticas, etc...) de los textos libres, se seleccionan aquellos que resulten de mayor interés y se aprovecha todo lo imaginable de cada uno (información gramatical, ortografía, redacción, contenido, etc.

Tanto de las noticias, como de los textos surgen los temas para conferencias, éstas se programan y los alumnos anotan

su fecha en la que se comprometen a darla.

De la conferencia casi siempre se derivan muchas actividades de investigación, para lo cual los niños acuden frecuentemente a lugares fuera de la escuela para realizar dichos trabajos.

El diario de clase es llevado entre todos, lo que constituye una experiencia muy útil que a la vez sirve de autoevaluación a la maestra, pues día con día se analizan todas las actividades del día anterior.

El sistema de calificación numérica no funciona en este tipo de educación activa por lo que prefieren usar sólo dos letras convencionales que son "S" satisfactorio y "N", necesita mejorar; de esta manera se disminuye la competencia y se califica al alumno por su propio esfuerzo, no por comparación con los demás. En el aspecto de conducta, se hace una autoevaluación por medio de una gráfica de colores y cada quien dice el color que quiere marcar y se discute con toda la clase; esto es un modo de desarrollar el juicio crítico y de aprender a conocer mejor.

No existen las pruebas, como comunmente se conocen en las escuelas tradicionales, trabajan con tarjetas, ficheros y en muchas ocasiones los mismos alumnos elaboran evaluaciones después de sus conferencias, pero nunca se somete al niño a la tortura de un examen, cosa tan nocivo que propicia a la trampa,

a la competencia y al miedo por el estudio.

Las reglas de conducta en el salón no son impuestas sino-manejadas por propios alumnos quienes se comprometen a cumplir las después de establecidas. Asimismo "El Consejo Estudiantil" (representado por niños de toda la escuela) discute durante -- los problemas y busca soluciones, además de que trabaja intensamente en labores sociales, tanto de ayuda al propio plantel-- como para otros fuera de él.

Para que los alumnos con falta de madurez en su coordinación matriz (dislexia) tengan un grado mayor de atención, cuentan con un lexiclub que es llevado por las propias maestras su pervisadas por una doctora especializada en este tipo de problemas.

Los niños de primer año cuentan con sus pequeñas impren--tas en donde reproducen sus textos. Cuentan además con el me--jor número de material posible (proyectores, cintas, filminas, retroproyectores, franelógrafos, mapas, esquemas, láminas, estenciles, libros, etc...)

Actualmente se está trabajando en el proyecto de un laboratorio de ciencias para los alumnos.

El trabajo por equipos es muy conveniente y por eso los - alumnos se sientan en mesas exagonales que son de fácil movilidad y que además se separan a la mitad, así es sencillo hacer- y deshacer dichos equipos.

El círculo Mágico ha funcionado en este último año con -- gran entusiasmo. Esperan ver resultados posteriores, los inmediatos son satisfactorios.

DESCRIPCION DEL METODO TRADICIONAL

La Directora de la Escuela Tradicional explica que:

El método, llamado tradicional, consta de una planeación de la enseñanza que en nuestro país está fundadamente planeado por la S.E.P., con seis años de Primaria, tres de Secundaria y tres de Preparatoria. Este programa está dirigido a todas las escuelas del país, tanto públicas como particulares. Es una regulación que nuestro país impone como elemento vital de la sociedad; y que la formación de la mente y carácter de los niños se supone como la tarea más importante para la formación de -- los futuros ciudadanos de México.

El método del gobierno del plan de estudios está consagrado por el uso, y no puede caracterizarse como un plan peculiar, si no es basándose en la ideología prevalente en cada noción.- El plan constituye una vía de nacionalización según principios pedagógicos definidos. Otros principios tienen su origen en -- cierta orientación política pero al mismo tiempo es flexible - con aquellas escuelas particulares que intentan seguir una propia característica ideológica siempre que respeten los principios básicos de la Constitución.



Esta escuela de tipo tradicional y básicamente conservado ra en cuanto a disciplina y a su programa de Inglés lleva en el área de español las siguientes materias: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, (Historia y Geografía), Educación Física, Educación Artística, Educación Tecnológica, en esta Area la S.E.P. quiere que los alumnos al terminar la primaria salgan con un oficio.

Actualmente se lleva el programa de la S.E.P. que se basa en despertar el sentido de la investigación y de análisis, y - despertar el espíritu crítico y creador del niño.

La S.E.P. dota gratuitamente a todas las escuelas con textos de todas las áreas.

La escuela de evaluación es la siguiente:

- a) Sobresaliente
- b) Bien
- c) Regular
- d) Mínimo, aceptable
- e) Deficiente

No existen los exámenes mensuales, ya que esa evaluación se califica con los ejercicios y la clase diaria y el promedio de éstas de la calificación mensual.

Semestralmente si se hacen exámenes de acuerdo con la --
S.E.P.

En cuanto a la disciplina existen reportes de los maes---
tros para la Directora después de tres reportes con ella el ni
ño puede ser suspendido definitivamente.

B) DESCRIPCION DE LA ESCALA DE SARASON

Este autor ha dado especial importancia en sus investiga-
ciones. El constante reconocimiento de que el significado expe
riencial o conceptual de la ansiedad difiere de su significado
operacional es que mientras el primero representa la "verdade-
ra" cantidad de ansiedad consciente, la segunda constituye una
medida de la verdadera cantidad de ansiedad distorsionada por-
los errores de medida. El grado y tipo de error dependen del -
sistema de medición utilizado. Afortunadamente los errores de-
medida son siempre suficientemente pequeños para que los signi
ficados operacionales no sean enteramente independientes de su
significado operacional o teórico.

Existe la posibilidad de llegar a aproximarse a la meta -
ideal, cuando los instrumentos para la medida de la ansiedad -
no estén solamente libres de error sino que también se deriven
y se basen en el significado teórico del tiempo.

Se puede decir que cuando se manejan cuestionarios las --
fuentes potenciales de error de medida son fáciles de definir-
pero difíciles de medir. No obstante estas fuentes de error, -
los cuestionarios tienen características ventajosas en el sen-

tido que reflejan en forma variable, modos de defensa los cuales se encuentran intensamente relacionados con la ansiedad en términos de su omisión o su experiencia.

EL TASC (DESCRIPCION DE LA PRUEBA DE SARASON)

Sarason pensó que un instrumento sencillo podría ser suficiente para comunicar la ansiedad ante situaciones concretas, ya que la ansiedad constituye una experiencia conciente, independientemente de que sea desconocida o inconsciente su génesis. Concebida en esta forma, se procuró determinar su ocurrencia mediante preguntas directas.

Igualmente, se consideraron algunos aspectos técnicos en la elaboración del cuestionario, por ejemplo:

- 1) Procurar que en ocasiones, contestar si, indicará la admisión de aquella conducta que implicará una experiencia ansiosa, mientras que otras veces señalará lo contrario.
- 2) Que las preguntas contuvieron elementos de anticipación de peligro o consecuencias dolorosas.
- 3) Que pudiera existir un buen muestreo de reacciones ante las situaciones de estímulo.

Se sugirió que no era necesario medir el grado de la reacción frente a cada situación específica, sino más bien -- que era más útil la medida de una calificación a la prueba total.

La prueba TASC (Test Anxiety for Children) de S.B. Sarason consta de 30 reactivos, esta prueba a su vez está dividida en dos partes, la primera de la pregunta número 1 a la 18 determina el grado de ansiedad de los sujetos en situaciones académicas provocadas por la relación con el maestro y la 2a. parte de la prueba o sea de la pregunta 19 a la 30 nos determina el nivel de ansiedad de los sujetos en situaciones de prueba. El puntaje se obtiene sumando el número de contestaciones afirmativas (si).

Después está la escala de defensa o sea el D.S.C. y que contiene 39 reactivos y se califica sumando el número de respuestas negativas de los reactivos 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 36, que determinan los niveles de defensa del sujeto.

De esta escala (D.S.C.) se desprende la escala de mentira (L.S.C.) que se constituye de los reactivos 3, 7, 10, 13, 17, 21, 25, 27, 31, 34, 37, y trata de determinar el nivel de mentira que el sujeto maneja en situaciones no académicas.

S.B. Sarason (1968) dice que la prueba la pueden hacer los mismos maestros. Sin duda alguna fue su intención reducir al mínimo "la presencia del psicólogo o del investigador". Lo que por una parte puede obviar la situación por otra --

enmascara la realidad de la variable extraña. Su realidad, tanto el maestro como el examinador o psicólogo son variables extrañas que influyen en la ejecución de la prueba. Es muy posible que al examinar los resultados se observe claramente esta presencia.

Que la experiencia clínica con niños de grados tempranos ha demostrado que éstos tienen menos confusión con este tipo de cuestionarios.

Este juicio lo han confirmado en discusiones maestros y administradores en las escuelas. Por otro lado, aunque pudo haberse hecho otra escala para los años superiores, se pensó que un mismo tipo de escala permitiría evaluaciones más apropiadas en estudios longitudinales y accionales.

Los autores procedieron a utilizar una escala de más de 2 reactivos que fue reducida a 30 considerando que algunos de ellos no correlacionaban en forma significativa con la escala total, además de que no existieron diferencias entre la escala original y las nuevas en la dirección del criterio buscado.

Instrucciones: Las instrucciones del inventario o escala se deben dictar de la siguiente manera:

"Ahora te voy a hacer unas preguntas. Estas preguntas son distintas de las que te hacen en la escuela, por que son acerca de lo que tu piensas y sientes y por eso no hay contestación correcta e incorrecta. Oye cada pregunta con cuidado, ---

piensa acerca de ella un momento y luego contestame si o no. --
Acuérdate; tu contestación depende de la forma cómo tú piensas
o sientes. Si no comprendes alguna pregunta, dímelo para que --
te explique. Aquí está la primera pregunta".

Una vez que han sido dadas estas instrucciones, el exami-
nador les va leyendo cada una de las preguntas, anotando en el
cuestionario la respuesta del niño. A los sujetos de secunda--
ria se les aplica de la misma manera, aunque también se les --
dan las instrucciones en forma verbal, ellos tienen que leerlas
en el cuestionario e ir contestando por ellos mismos.

Así se continúa hasta llegar a la pregunta 18, una vez --
que las han contestado se da otro tipo de instrucciones que --
son como siguen:

"En las siguientes preguntas voy a usar la palabra prueba.
Lo que quiero decir con la palabra prueba es cualquier situa--
ción en que el profesor te pregunta algo para tratar de ver --
que tanto sabes o que tanto has aprendido".

"Esto podría ser pidiéndote que contestes en voz alta, o
pidiéndote que escribas en el pizarrón".

¿Comprendes lo que -quiero decir con la palabra prueba? --
Hay una prueba siempre que el profesor te pregunta. A fin de ver
que tanto sabes".

El T.A.S.C. no tiene tiempo de finalización pero por el -
tipo de respuesta que contiene, ya sea afirmando o negando, es

relativamente rápida.

La calificación se obtiene sumando el número de respuestas afirmativas.

VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LA ESCALA

La escala fue válida con los ratings de los maestros con el G.A.S.C. (General Anxiety Scale for Children) con los tests de juegos de Davis E. Ellis.

Con otras pruebas de habilidad mental que mostraron las tendencias que habían sido precedidas, es decir, negativas con inteligencia y positivas con el G.A.S.C. y los ratings de los maestros. En cuanto el test de David E. Ellis la correlación fue de -14 ; con el Otis beta y alpha fue de -28 y -24 respectivamente.

El rango de las correlaciones para los diversos grados escolares elementales varió de $.47$ a $.69$ entre el T.A.S.C. y el G.A.S.C. mientras que la correlación con el P.M.A. (primary mental Hability) fue en el tercero con los ratings de los maestros fueron de $.21$ a $.31$ siendo todas ellas significativas o más de 1% .

B.- TRATAMIENTO ESTADISTICO

Para poder realizar este estudio y dado que lo que intere

sa es observar la ansiedad que puede originarse de los métodos de enseñanza en los niños y niñas, y para obtener la interacción de tales métodos educativos, el diseño que corresponde a la presente investigación es un diseño factorial denominado en la ciencia de la conducta como diseño factorial de $2 \times 2 \times 2$.

Como las variables independientes son los métodos Activo y Tradicional sobre niños y niñas y la prueba de Sarason contiene tres escalas para detectar la variabilidad (TASC) este diseño lo utilizó de la siguiente forma: Análisis de Varianza.

C A P I T U L O I I I

T A B L A S Y D E S C R I P C I O N D E L O S D A T O S

T A B L A I

(Puntajes crudos de 80 escolares mexicanos obtenidos del-
T.A.S.C. en sus respectivas subescalas)

CALIFIC.	Tg.
0	9
1	18
2	18
3	7
4	17
5	17
6	15
7	8
8	11
9	18
10	10
11	13
12	7
13	8
14	8
15	6
16	13
17	6
18	6
19	4
20	4
21	5
22	2
23	6
24	3
25	0
26	1
	<hr/>
	240



T A B L A II

Cuadro general de datos totales, medias (\bar{X}), varianzas --
(S^2) y desviaciones standar en 80 escolares mexicanos.

	GRUPO	STATISTICUM	VARIABLE DEPENDIENTE			
			T.A.S.C.	D.C.S.	M.S.C.	
E S C U E L A A C T I V A	NIÑOS	TOTAL	228	206	75	
		\bar{X}	11.40	10.30	3.75	
		S^2	51.72	4.95	5.35	
		S	7.05	2.22	2.31	
		NIÑAS	TOTAL	244	209	64
			\bar{X}	12.20	10.45	3.20
	S^2		32.69	17.62	5.53	
	E S C U E L A T R A D I C I O N A L	NIÑOS	TOTAL	311	196	57
			\bar{X}	15.55	9.80	2.85
S^2			18.57	24.11	6.13	
NIÑAS		S	4.31	5.20	2.48	
		TOTAL	377	199	49	
		\bar{X}	18.85	9.95	2.45	
		S^2	19.39	11.10	5.52	
		S	4.40	3.33	2.35	

T A B L A III

Cuadro de análisis de varianza correspondientes a la variable dependiente, métodos de educación y sexo de 80 escolares mexicanos.

CUADRO INTER		INTRAGRUPOS		
FUENT. DE VARIAB.	FUENTE DE VARIAB.	G.L.	X CUADRADO	F
INTERTRATAM	6051.15	11	550.1	30.8 *
INTRATRAM	4073.25	228	17.86	
T O T A L	10124.4	239		

FACTORES	FUENT. DE VARIAB.	G.L.	X CUADRADO	F
ESCUELA (A)	110.7	1	110.7	6.1982 *
SEXO (B)	19.8	1	19.8	1.1086
ESCALA TASC (C)	5328.96	2	2664	149.1601 *
ESCUELA Y SEXO (A x B)	11.7	1	11.7	< 1.00
ESCUELA Y TASC (A x C)	492.04	2	246.02	13.7749
SEXO Y TASC (B x C)	69.14	2	34.57	1.9356
ESCUELA Y SEXO Y TASC (A x B x C)	18.81	2	9.4	< 1.00
INTRATRAMIENTOS	4073.25	228	17.86	
T O T A L E S	10124.4	239		

XX P < .01

X P < .05

C A P I T U L O I I I

DESCRIPCION DE LOS DATOS:

La tabla I describe los puntajes crudos obtenidos por 80 niños y niñas pertenecientes a dos tipos de escuela, Activa y Tradicional cuya edad de los niños es de 8 años en todos y obtenidos mediante la escala de T.A.S.C. y cuya distribución de frecuencia corresponde a las tres subescalas, T.A.S.C., M.S.C., D.S.C. de S.B. Sarason.

En la Tabla II se indican los puntajes crudos totales, medias, varianzas y desviaciones estandar obtenidos por 80 niños y niñas de 8 años de edad para los dos tipos de escuela y desglosados en las tres subescalas de nuestra variable dependiente. (T.A.S.C.).

En la Tabla III se describen los resultados obtenidos mediante el tratamiento estadístico de análisis de varianza de los factores:

Tipo de educación, sexo y escala encontrando F, significativas de 149.16 significativo a P menor de .01 y hallando significancia de 6.19 para el tipo de escuela y de 13.77 para los factores del tipo de educación y de la escala a nivel de P menor .05.

En el apéndice figuran como datos suplementarios las tablas correspondientes a los resultados obtenidos de la investi

gación socioeconómica, edad y ocupación de los padres de los niños por nosotros investigados. Se hicieron correlaciones con el tipo de escuela elegido sin haber resultado significancia alguna.

C A P I T U L O I V

SUMARIO

DISCUSION Y

CONCLUSIONES

SUMARIO DISCUSION Y CONCLUSIONES

Hemos visto a través de los capítulos precedentes las diversas teorías que se refieren a la ansiedad y las investigaciones que tanto en E.U.A. como en México se han hecho.

Para llevar a cabo nuestra investigación de si el tipo de escuela influa o no en el estado emocional, en concreto la ansiedad; elegimos para nuestra investigación a 40 niños y niñas, repartidos en grupos iguales de 8 años de edad que asistan a la llamada Escuela Activa y 40 niños y niñas en grupos iguales de 8 años de edad de la Escuela Tradicional.

Se les aplicó la escala de T.A.S.C. de S.B. Sarason por ser una prueba sencilla y construida para ese fin, y los datos se trataron mediante el Análisis de varianza.

I- S.B. Sarason afirma que a) "Los efectos que producen la ansiedad en los niños se debe a la experiencia que los niños reciben en el caso" y b) "A la experiencia que los niños adquieren en la escuela".

2 - Que las fuentes potenciales de ansiedad y desordenes conductuales procedentes de la etapa de Kinder y de la escuela primaria consiste en la confrontación con el medio ambiente que los rodea.

3.- La influencia del maestro, la asociación con otros niños y el enfrentarse a circunstancias pegorativas respecto-

al aprovechamiento escolar hace que los niños tengan problemas de tipo ansioso.]

Las hipótesis por nosotros formuladas son las siguientes

H₁ Existen diferencias significativas del nivel de ansiedad entre los niños de la escuela tipo activo y los niños de la escuela tipo tradicional medidos por T.A.S.C.

H₂ No existen diferencias significativas medidas por T.A.S.C. respecto al sexo entre los alumnos de la escuela de tipo activo y los alumnos de la escuela tipo tradicional.

H₃ Existen diferencias significativas del nivel de Ansiedad entre las niñas de la escuela tipo activo y las niñas de la escuela tipo tradicional.

Según los resultados obtenidos del análisis de varianza se da variabilidad entre los grupos con una F de 30.80 significativa a nivel de P menor de .05.

El análisis de los resultados nos ofrece una variabilidad significativa intergrupos con lo que parece confirmarse la opinión de Sarason de que la Ansiedad se debe a la experiencia que los niños adquieren en la escuela. La diferencia significativa del factor tipo educacional (Fig. 19; P .05) parece confirmar el postulado número 2 de S.B. Sarason y muestra hipótesis I

└ Encontramos que el resultado obtenido mediante el análisis de varianza en el factor tipo educativo y el factor ansiedad ofrece una variabilidad significativa de $F. 13.77 p .05$ por lo que se observa una variabilidad significativa entre el tipo de educación que se imparte entre ambas escuelas y la Ansiedad que surge en ellos. Por lo que aceptamos nuestra hipótesis III y la sugerencia número 3 de S.B. Sarason.┘

Duscusión.- Por los resultados obtenidos parece ser que el factor sexo no influye en el estado de ansiedad de nuestros sujetos.

Aunque S.B. Sarason afirma como una posible fuente de ansiedad tanto el estado socioeconómico como las condiciones del hogar las correlaciones no significativas por nosotros halladas no parecen concordar con esta opinión de Sarason, por esta razón se acepta nuestra hipótesis 2.

└ Es posible que la variabilidad significativa hallada entre los factores tipo educativo y escala sugieran que el método tradicional de educar puede considerarse en desventaja con respecto a los alumnos de la escuela activa y también podría ser una posible fuente de ansiedad la presencia del examinador al verificar las pruebas.

Con los resultados obtenidos se observa que los niños de la E.T. tienden a manifestar mayor sinceridad que los alumnos de la escuela activa.

∟ Conclusiones.- a) Parece desprenderse por los resultados que existe diferencia significativa entre estos dos métodos educativos como fuente de Ansiedad, por lo que parece mas aceptable el método de la escuela activa.

b) El método tradicional, por los efectos de ansiedad obtenidos, parece favorecer mejor la expresión de sinceridad de maestros sujetos estudiados por la escala de T.A.S.C.

∟ c) Dado el número tan pequeño de sujetos y los niveles de significancia obtenidos parece posible que puedan intervenir otras circunstancias que puedan producir ansiedad.

d) Creemos que sería muy útil poder estudiar con mayor amplitud y con mayores muestras de sujetos estas variables de Ansiedad correlacionando el T.A.S.C. con otras escalas de ansiedad.

B I B L I O G R A F I A

- CATTELL, R.B., SCHEIER I.H. NEUROTICISM AND ANXIETY, N.Y. (1961)
- CATTELL, R.B. SCHEIER, I.H. THE NATURE OF ANXIETY, - PSYCHOL. REP. SUPP. 5 (1958) 351-388.
- CHAO ZITA B. ESTUDIO CORRELACIONAL ENTRE TASC Y F. O. W. EN LA PERSONALIDAD. TESIS UNAM. (1968).
- CANNON, W.B. BODILY CHANGES IN PAIN, HUNGER, FEAR- AND RAGE, BOSTON, (1929) HARPER & ROW (1963).
- FREIGEMBERG, I.M. (1969) HANDBOOK OF CONTEMPORARY SO--- VIET PSYCHOLOGY B.B. N.Y. (1969).
- HEBB, D.O. CURRENT RESEARCH IN MOTIVATION. HOLF. RINEHART N.Y. (1966).
- KAREN HORNEY NEUORISIS Y MADUREZ. EDIT. PRIQUE B.- AIRES. (1967).
- LEVITT. E. THE PSYCHOLOGY OF ANXIETY. B. MERRILL N.Y. (1967).
- LEVITT, E. (1967) PSYCHOLOGY OF ANXIETY.
- MALMO, R.B. ACTIVATION. PSYCH. REV. 66 (1959) - - 367-386.
- NOYES-KOLB PSIQUIATRIA CLINICA.
- PIERON HENRY. DICCIONARIO DE PSICOLOGIA. (1965).
- REDONDO, J. ORTIZ V. EFECTOS DE LA ANSIEDAD DE RASGO, ESTAD^U DO EN LA INTELIGENCIA EN MEDICOS CIRU^U JANOS. UNAM (1973).
- REDONDO, J. RELACION DE LA ANSIEDAD DE RASGO^U ES- TADO EN LA INTELIGENCIA EN CINCO ESPE^U CIALIDADES MEDICAS. UNAM (1975).

- SARASON, I.G. (1957) EFFECTS OF ANXIETY AND TWO KINDS OF MOTIVATING INSTRUCTIONES. J. ABN. - AND SOC. PSYCH. 54(1957) 66-171.
- SARASON, I.G. (1966) EMPIRICAL FINDINGS AND THEORETI-- CAL PROBLEMS IN THE USE OF ANXIETY SCALES. PSYCH. BULL. 57(1966) 272-275.
- SARASON, I.G. (1972) ANORMAL PSYCHOLOGY. ACC. N.Y. - (1972).
- SARASON, S.B. ANXIETY IN ELEMENTARY CHILDREN WILLEY - (1960)
- SARASON, S.B. CLASSROOM OBSERVATIONS OF HIGH AND LOW ANXIOUS CHILDREN WAITE (1958).

A P E N D I C E S

T A B L A I

CORRESPONDIENTE A NIÑOS DE LA ESCUELA ACTIVIA

	E. SOC.	EDUC. MADRE	OCUP. MADRE	EDAD PADRE	EDAD MADRE
1.-	5	1	1	54	37
2.-	11	4	9	41	33
3.-	5	2	2	46	37
4.-	5	3	9	37	32
5.-	11	4	9	42	34
6.-	11	2	9	33	32
7.-	5	2	9	35	29
8.-	8	2	9	36	31
9.-	12	1	9	51	32
10.-	5	2	9	58	42
11.-	23	4	9	44	33
12.-	15	1	1	38	30
13.-	15	3	9	42	34
14.-	13	2	9	49	46
15.-	5	1	2	35	34
16.-	5	2	9	55	44
17.-	5	3	9	38	28
18.-	5	1	9	36	32
19.-	5	1	9	40	38
20.-	<u>5</u>	<u>2</u>	<u>9</u>	<u>36</u>	<u>33</u>
	174	43	150	846	691

T A B L A II

NIÑOS DE LA ESCUELA ACTIVA

	LUGAR	No. HNOS. MAYORES	No. HNOS. MENORES	No. HNAS. MAYORES	No. HNAS. MENORES	TOTAL
1.-	4	1	0	1	0	5
2.-	3	2	1	2	1	9
3.-	1	0	0	0	0	3
4.-	4	2	2	1	0	8
5.-	3	1	1	1	0	6
6.-	2	0	0	0	1	4
7.-	2	0	1	0	0	4
8.-	3	1	2	0	0	6
9.-	3	1	1	0	0	5
10.-	4	5	0	5	0	13
11.-	3	1	1	2	0	6
12.-	2	0	0	0	1	4
13.-	4	0	0	3	0	6
14.-	3	4	1	2	1	11
15.-	2	0	0	0	1	4
16.-	3	2	1	1	0	7
17.-	3	1	3	0	2	9
18.-	2	0	0	0	2	5
19.-	3	0	1	0	0	4
20.-	<u>3</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	<u>4</u>
	57	21	15	18	10	124

T A B L A III

CORRESPONDIENTE A NIÑOS DE LA ESCUELA TRADICIONAL

	E. SOC.	EDUC. MADRE	OCUP. MADRE	EDAD PADRE	EDAD MADRE
41.-	14	3	9	51	41
42.-	2	2	2	35	34
43.-	5	4	9	40	32
44.-	5	2	9	43	41
45.-	5	4	9	48	41
46.-	12	1	1	33	32
47.-	13	4	3	41	38
48.-	5	1	1	41	35
49.-	5	4	9	53	31
50.-	8	3	3	46	42
51.-	14	6	9	33	34
52	5	1	9	50	45
53.-	11	1	3	35	28
54.-	10	2	9	41	30
55.-	5	1	9	39	37
56.-	5	4	2	48	42
57.-	5	4	9	58	37
58.-	5	4	2	36	31
59.-	5	4	3	40	30
60.-	<u>5</u>	<u>1</u>	<u>9</u>	<u>37</u>	<u>33</u>
	144	56	119	848	714

T A B L A IV

NIÑOS DE ESCUELA TRADICIONAL

	LUGAR	HNOS. MAYORES	HNOS. MENORES	HNAS. MAYORES	HNAS. MENORES	TOTAL
41.-	1	0	0	0	0	3
42.-	3	0	1	1	1	6
43.-	3	0	0	2	1	6
44.-	3	3	0	0	1	7
45.-	4	3	0	1	0	7
46.-	1	0	0	0	0	3
47.-	2	0	2	0	1	6
48.-	2	0	1	0	1	6
49.-	3	0	1	1	0	5
50.-	4	1	9	2	0	6
51.-	2	0	2	0	1	6
52.-	4	3	0	0	0	6
53.-	2	0	0	0	2	5
54.-	1	0	0	0	0	3
55.-	3	1	1	1	0	6
56.-	1	0	0	0	0	3
57.-	4	2	0	0	0	5
58.-	4	0	0	1	0	4
59.-	2	0	0	0	1	4
60.-	<u>2</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	<u>4</u>
	51	13	8	9	10	100

T A B L A V

NIÑAS DE LA ESCUELA ACTIVA

	E. SOC.	EDUC. MADRE	OCUP. MADRE	EDAD PADRE	EDAD MADRE
21.-	11	2	9	45	35
22.-	5	2	9	40	37
23.-	17	2	9	36	30
24.-	5	2	9	45	36
25.-	21	2	9	38	33
26.-	5	1	1	39	38
27.-	5	2	2	38	36
28.-	13	2	9	38	28
29.-	17	2	9	30	26
30.-	8	3	9	36	32
31.-	5	1	9	35	32
32.-	8	2	9	36	32
33.-	17	3	9	44	39
34.-	11	1	9	35	34
35.-	8	2	9	36	35
36.-	17	3	9	36	28
37.-	13	3	9	45	37
38.-	5	2	9	34	32
39.-	5	1	9	35	30
40.-	<u>17</u>	<u>3</u>	<u>9</u>	<u>35</u>	<u>32</u>
	123	41	165	766	662

T A B L A VI

NIÑAS ESCUELA ACTIVA

	LUGAR	No. HNOS. MAYORES	No. HNOS. MENORES	No. HNAS. MAYORES	No. HNAS. MENORES	TOTAL
21.-	3	1	0	0	2	6
22.-	2	0	1	0	2	6
23.-	2	0	0	0	3	6
24.-	4	3	0	2	0	8
25.-	3	1	0	0	2	6
26.-	2	0	2	0	0	5
27.-	3	0	0	1	1	5
28.-	2	0	1	0	1	5
29.-	2	0	2	0	0	5
30.-	3	2	1	1	1	8
31.-	2	0	2	0	0	5
32.-	2	0	3	0	0	5
33.-	4	1	0	2	0	6
34.-	3	1	1	0	0	5
35.-	2	0	1	0	1	5
36.-	4	0	0	1	0	4
37.-	4	1	0	2	0	6
38.-	2	0	1	0	1	5
39.-	2	0	1	0	0	4
40.-	<u>3</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>7</u>
	54	11	17	10	15	113



T A B L A VII

NIÑAS DE LA ESCUELA TRADICIONAL

	E. SOC.	EDUC. MADRE	OCUP. MADRE	EDAD PADRE	EDAD MADRE
61.-	5	4	9	39	37
62.-	8	4	9	42	40
63.-	5	2	2	36	32
64.-	5	4	9	54	43
65.-	5	2	9	50	40
66.-	15	3	9	43	40
67.-	5	1	9	49	34
68.-	5	9	9	34	30
69.-	13	1	9	60	42
70.-	11	4	4	49	39
71.-	5	3	9	54	46
72.-	12	3	9	45	50
73.-	8	4	9	35	30
74.-	19	6	9	50	42
75.-	8	4	9	40	35
76.-	5	4	9	42	38
77.-	8	4	3	48	37
78.-	5	4	9	45	40
79.-	19	2	9	69	44
80.-	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>9</u>	<u>40</u>	<u>35</u>
	171	67	167	914	774

T A B L A VIII

NIÑAS DE ESCUELA TRADICIONAL

	LUGAR	No. HNOS. MAYORES	No. HNOS. MENORES	No. HNAS. MAYORES	No. HNAS. MENORES	TOTAL
61.-	4	2	0	0	0	5
62.-	3	1	0	0	2	4
63.-	2	0	0	0	1	4
64.-	4	1	0	1	0	5
65.-	3	2	2	2	2	11
66.-	4	1	0	2	1	7
67.-	3	2	0	1	1	7
68.-	2	0	2	0	1	6
69.-	4	3	0	5	0	11
70.-	2	0	2	0	1	6
71.-	4	3	0	2	0	8
72.-	4	0	0	1	0	4
73.-	2	0	1	0	0	4
74.-	3	3	0	0	1	7
75.-	4	3	0	0	0	6
76.-	3	1	1	1	1	7
77.-	3	2	0	0	1	6
78.-	4	2	0	2	0	7
79.-	4	1	0	2	0	6
80.-	<u>3</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>5</u>
	65	27	8	20	13	126

T A B L A IX

CUADRO INTER E INTRAGRUPOS

FUENTE DE VARIA	FUENTE DE VARIA	G.L.	MEDIA (X) CUAD.	F
INTERTRAM	6051.15	11	550.1	30.8*
INTRATRATAM	4073.25	228	17.86	
TOTAL	10124.4	239		
FACTORES	FUENTE-DE VARIAB	G.L.	(X) CUADRO	F
Escuela (A)	110.7	1	110.7	6.1982
Sexo (B)	19.8	1	19.8	1.1086
Escala TASC (C)	5328.96	2	2664.	149.1601**
Escuela X Sexo (AxB)	11.7	1	11.7	1.00
Escuela X Tasc (AxC)	492.04	2	246.02	13.7749**
Sexo x Tasc (BxC)	69.14	2	34.57	1.9356
Escuela X Sexo x Tasc (AxBxC)	18.81	2	9.4	1.00
Intratamientos	4073.25	228	17.86	1.00
TOTALES	10124.4	239		

* P . 05

** P . 01

*** P .001

Nombre _____ Edad _____ Grado _____

Escuela _____ Sistema _____ 1 2 Sexo _____

Fecha de Aplicación _____ Examinador _____

TASC

Si No

- 1.- _____ _____ Te preocupas cuándo el maestro dice que va a -
investigar que tanto es lo que tú sabes?
- 2.- _____ _____ Te preocupa pasar de año? es decir pasar de ____
A _____ a fin de este año.
- 3.- _____ _____ Cuando el maestro te pide que pases enfrente -
del salón y leas en voz alta te da miedo come-
ter errores?
- 4.- _____ _____ Cuando el maestro dice que va a nombrar algu--
nos niños u niñas del grupo para que hagan pro-
blemas de aritmética, desearías que ella llama-
ra a otro y no a tí?
- 5.- _____ _____ Sueñas a veces que estás en la escuela y no -
puedes contestar las preguntas del maestro?
- 6.- _____ _____ Cuando el maestro dice que va a investigar que
tanto has aprendido, tu corazón empieza a la-
tir rápidamente?
- 7.- _____ _____ Cuando el maestro está enseñando aritmética, -
sientes que los otros niños de tu grupo entien-
den mejor que tú?
- 8.- _____ _____ Cuando el maestro te pide que escribas en el -
pizarrón al frente de tu grupo, te tiembla la-
mano a veces?
- 9.- _____ _____ Cuando estás ya en la cama por la noche te - -
preocupas a veces por lo que vas a hacer al -
otro día en la clase?
- 10.- _____ _____ Cuando el maestro les está enseñando a leer, -
sientes que los otros niños del grupo entien--
den mejor que tú

Si No

- 11.- ___ ___ Piensas que a tí te preocupa más la escuela que a los otros niños?
- 12.- ___ ___ Cuando estás en tu casa y piensas acerca de la lección de aritmética para el día siguiente, te dá miedo que vayas a contestar mal cuando el maestro te pregunte?
- 13.- ___ ___ Si te enfermas y no vas a la escuela, te preocupa que estarás más atrasado que los otros niños, cuando regreses a la escuela?
- 14.- ___ ___ Sueñas a veces por la noche que otros niños y niñas logran cosas que tú no puedes hacer?
- 15.- ___ ___ Cuando estás en tu casa y piensas en la clase de lectura del día siguiente te preocupa que no la vayas a leer bien?
- 16.- ___ ___ Cuando el maestro que va a investigar que tanto has aprendido, sientes algo raro en el estómago?
- 17.- ___ ___ Si no hubieras podido contestar lo que te preguntó el maestro, te darían ganas de llorar aunque no quisieras?
- 18.- ___ ___ Sueñas a veces en la noche que el maestro está enojado porque no sabes las clases?
- NOTA: DAR INSTRUCCIONES
- 19.- ___ ___ Te dan miedo las pruebas de la escuela?
- 20.- ___ ___ Te preocupas mucho antes de una prueba?
- 21.- ___ ___ Te preocupas mucho cuando estás haciendo una prueba?
- 22.- ___ ___ Después de haber hecho una prueba te preocupas como habrás salido en ella?
- 23.- ___ ___ Sueñas a veces que saliste mal en una prueba que tuviste ese día?

- | | Si | No | |
|------|-------|-------|--|
| 24.- | _____ | _____ | Cuando estás haciendo una prueba, te tiembla - un poco la mano con la que estás escribiendo? |
| 25.- | _____ | _____ | Cuando el maestro dice que le va a poner a una prueba al grupo, te da miedo salir mal? |
| 26.- | _____ | _____ | Cuando estás haciendo una prueba difícil, se te olvidan las cosas que sabías muy bien, antes de empezar la prueba? |
| 27.- | _____ | _____ | Quisieras muchas veces no preocuparte, tanto por las pruebas? |
| 28.- | _____ | _____ | Cuando el maestro dice que le va a poner una prueba al grupo, te pones nervioso o sientes una sensación rara? |
| 29.- | _____ | _____ | Mientras haces una prueba, piensas generalmente que lo estás haciendo mal? |
| 30.- | _____ | _____ | Cuando vas en el camino a la escuela, te preocupa a veces que el maestro le pueda poner una prueba al grupo? |

NOTAS:

PROGRAMA DE VALORIZACION DE RECURSOS HUMANOS UNAM

NOMBRE _____ EDAD _____ SEMESTRE _____ No. _____

SEXO _____ APLICACION: III IV V FECHA DE APLICACION _____
D S C

Si No

- 1.- _____ Te gusta más que nada practicar un deporte?
- 2.- _____ Crees que las mujeres deberían ser tan valientes como los hombres?
- 3.- _____ Alguna vez te has preocupado acerca de saberte las lecciones en la Universidad?
- 4.- _____ A veces sueñas acerca de cosas de las que no te gustaría hablar?
- 5.- _____ A veces te da temor de que alguien te haga intervenir en una discusión desagradable?
- 6.- _____ Te siente mal cuando alguien te regaña?
- 7.- _____ Te ha preocupado alguna vez lo que la gente piensa de tí?
- 8.- _____ Cuando estas corajudo, le has platicado alguna vez a alguien acerca de tu coraje?
- 9.- _____ Sientes algunas veces como si quisieras pegarle a alguien?
- 10.- _____ Te ha preocupado alguna vez de que no pudieras hacer algo que tu quisieras hacer?
- 11.- _____ Te arrepientes de algunas de las cosas que has hecho?
- 12.- _____ Cuando alguno de tus amigos no quiere platicar contigo te sientes mal?
- 13.- _____ Cuando eras más chico te asustaste alguna vez de algo?
- 14.- _____ Cuando alguien te ha hecho enojar alguna vez te ha preguntado ¿por qué?

- | | Si | No | |
|------|-----|-----|--|
| 15.- | ___ | ___ | Te sientes molesto y difícil a veces? |
| 16.- | ___ | ___ | Hay algunas gentes que no te caen bien? |
| 17.- | ___ | ___ | Has tenido alguna vez temor de que alguien te haga daño? |
| 18.- | ___ | ___ | Desde que entraste a la escuela alguna vez has sentido como si quisieras llorar? |
| 19.- | ___ | ___ | Crees tu que es importante pensar acerca de cómo se puede hacer para que la gente te quiera? |
| 20.- | ___ | ___ | En vacaciones te gustaría ir a la Playa? |
| 21.- | ___ | ___ | Algunas veces te preocupa que algo malo le puede suceder a alguien que tu conoces? |
| 22.- | ___ | ___ | Cuando te enojas mucho. ¿Tiras alguna cosa contra el suelo o la pared? |
| 23.- | ___ | ___ | Cuando haces sentirse mal a otra persona. ¿también te sientes mal? |
| 24.- | ___ | ___ | Te gustaría que los profesores se interesaran más por tí? |
| 25.- | ___ | ___ | Alguna vez. ¿Te ha preocupado acerca de lo que puede suceder? |
| 26.- | ___ | ___ | A veces tienes fuertes discusiones con tu mamá y con tu papá? |
| 27.- | ___ | ___ | Te has sentido infeliz alguna vez? |
| 28.- | ___ | ___ | Hay algunas cosas de las que de plano no te gusta hablar? |
| 29.- | ___ | ___ | Te molesta pensar que no le caes bien a alguien? |
| 30.- | ___ | ___ | Te gusta salir de viaje con tu papá y tu mamá? |
| 31.- | ___ | ___ | Nunca te ha asustado nada? |

Si No

- 32.- Te sientes muy mal si rompes algo que le pertenece a otra persona?
- 33.- Te enojas a veces?
- 34.- Alguna vez has tenido un sueño que te asustara?
- 35.- Cuando estas preocupado acerca de algo. ¿Te gusta hablar de ello?
- 36.- Si la (el) profesora (or), elige alguien en vez de a tí para hacer algo por ella (él), ¿te molesta?
- 37.- Te has sentido preocupado alguna vez?
- 38.- Cuando tú has hecho algo mal. ¿Te es difícil pedir perdón?
- 39.- Te es difícil decirle a otra persona, que tienes miedo cuando estas asustado (ada)?