

320825
21
20

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO
PLANTEL TLALPAN

ESCUELA DE PSICOLOGIA

Con estudios incorporados a la Universidad Nacional Autónoma de México



**EVALUACION DE LA ANSIEDAD ANTES Y DESPUES
DEL EXAMEN DE ADMISION PARA INGRESO
AL NIVEL SECUNDARIA**

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

ASESOR DE TESIS: LIC. JOSE LORENZO SANCHEZ IRIANDA

MEXICO, D. F.

1994

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está 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 MIS PADRES: GRACIAS POR CAMINAR CONMIGO, POR HACERME CON SU CARIÑO Y COMPRENSION MAS FACIL EL CAMINO, Y POR HABEREME BRINDADO LA OPORTUNIDAD DE CULMINAR UNA CARRERA UNIVERSITARIA.

A MIS HERMANOS POR CONTAR SIEMPRE CON SU APOYO Y CARIÑO EN TODO MOMENTO.

A MIS BUELITOS Y TODOS MI FAMILIA CON TODO EL AMOR DEL MUNDO.

A HORACIO LARA A. POR SU CARIÑO Y SU VALIOSA AYUDA Y COMPRENSION DURANTE LA CARRERA.

A LA LIC. MARQUINA TERAN G. POR TODA SU PACIENCIA Y VALIOSA COLABORACION.

AL LIC. JOSE SANCHEZ I. POR SU APOYO PARA LA ELABORACION DE ESTE TRABAJO.

A TODOS MIS PROFESORES POR QUE CADA UNO DE ELLOS CONTRIBUYO A LA SUPERACION PROFESIONAL LOGRANDO ASI ESTA META.

AGRADEZCO A TODAS LAS PERSONAS QUE DE UNA U OTRA FORMA HAN ESTADO A MI LADO Y ME HAN IMPULSADO PARA LA REALIZACION DE ESTE TRABAJO.

INDICE

Pág.

INTRODUCCION

JUSTIFICACION

CAPITULO 1

1.1 ADOLESCENCIA.....	3
-----------------------	---

CAPITULO 2

2.1 ANSIEDAD	17
2.2 LA ANSIEDAD EN LA ADOLESCENCIA.....	24
2.3 TECNICAS DE TRATAMIENTO PARA LA ANSIEDAD	27

CAPITULO 3

3.1 ANSIEDAD ANTE LOS EXAMENES	31
3.2 INVESTIGACIONES CON EL IDARE.	38
3.3 INSTRUMENTO UTILIZADO EN LA PRESENTE INVESTIGACION.	41

CAPITULO 4

4.1 METODOLOGIA.....	46
4.1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	46
4.1.2 OBJETIVO GENERAL	46
4.1.3 OBJETIVOS ESPECIFICOS	46

4.1.3 OBJETIVOS ESPECIFICOS	46
4.1.4 HIPOTESIS	46
4.1.5 VARIABLES	47
4.1.6 DEFINICION CONCEPTUAL	48
4.1.7 POBLACION	49
4.1.8 TIPO DE MUESTREO.....	49
4.1.9 SUJETOS.....	50
4.1.10 TIPO DE DISEÑO.....	50
4.1.11 TIPO DE ESTUDIO.....	51
4.1.12 AMBIENTE EXPERIMENTAL.....	51
4.1.13 DEFINICION DEL INSTRUMENTO.....	51
4.1.14 PROCEDIMIENTO	52

CAPITULO 5

5.1 RESULTADOS	54
CONCLUSIONES	79
LIMITACIONES Y SUGERENCIAS.....	83

BIBLIOGRAFIA

ANEXO

INTRODUCCION

El enfrentarse a la ansiedad es un fenómeno diario en el crecimiento y desarrollo de todo ser humano . La mayoría de las personas sufrimos estados de ansiedad misma que puede ser originada por muy diversas situaciones como los cambios de escuela, la transición de la Primaria a la Secundaria, las etapas por las que pasa el adolescente.

La ansiedad nace de la situación en la que se encuentra el individuo, para la mayoría de los estudiantes el presentar un examen es motivo suficiente de ansiedad, ya que pone en peligro su prestigio intelectual y del que además depende el ingreso a una nueva Institución.

La presente investigación tiene como objetivo correlacionar el tema de la ansiedad ante la presencia de los exámenes. Así mismo conocer como influye de manera directa en estudiantes que presentan su examen de admisión para ingreso al nivel Secundaria.

En el capítulo I se hace una descripción de la Adolecencia, estudios que han realizado diferentes autores, señalando las etapas por las cuales atraviesan los adolescentes, las características que rigen ésta y cómo es vivida por él mismo.

En el capítulo II se plantea el concepto de Ansiedad, y las diversas acepciones que se le han dado a este estado. Asimismo se hace una descripción del estado de ansiedad por la que el adolescente esta pasando. Se mencionan algunas técnicas de tratamiento para reducir la ansiedad con la finalidad de que éstas técnicas se utilizen posteriormente.

En el capítulo III se describe la ansiedad ante los exámenes en donde se menciona como puede influir ante la presencia de un examen, así como la relación que tiene en el desempeño académico de un estudiante; también se hace una descripción del instrumento utilizado en la presente investigación.

En el capítulo IV se plantean los aspectos metodológicos que se utilizaron para la elaboración de este trabajo, en el cual se pretende dar a conocer el nivel de ansiedad que presentaron los adolescentes antes y después del examen de admisión para ingreso al nivel Secundaria, la edad de los estudiantes de la muestra fluctuó entre los once y los trece años de edad, estudiantes tanto de escuelas de gobierno como privadas, así como la relación de la ansiedad entre hombres y mujeres antes y después de presentar el examen de admisión.

Con la finalidad de medir la ansiedad antes y después de presentar el examen de admisión para ingreso al nivel Secundaria. Se aplicó el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado de C. Spielberger.

En este estudio no se encontraron diferencias significativas en lo que se refiere a la Ansiedad antes y después de aplicar el examen de admisión tanto en la escala Ansiedad-Rasgo como en la escala Ansiedad-Estado.

Sin embargo, en función del sexo si se encontraron diferencias significativas en mujeres en el factor Ansiedad Estado antes y después del examen de admisión.

JUSTIFICACION

Actualmente es muy común escuchar que las personas sufren estados de ansiedad misma que puede ser originada por muy diversas situaciones y como cada persona la experimenta de forma distinta. Siendo la ansiedad un término muy explorado, se decidió relacionar la ansiedad ante los exámenes, dirigiendo dicho estudio a alumnos que presentaron su examen de admisión para ingreso al Nivel Secundaria.

Existen evidencias de que la ansiedad es un factor de considerable importancia en la influencia que ésta tiene sobre un examen, ya que la mayoría de los alumnos son afectados por ella en algún momento de su vida escolar, además la ansiedad es un componente esencial para la comprensión de muchos aspectos de la conducta del estudiante.

Es inevitable la evaluación por la que todos los alumnos deben pasar y muchas veces estas evaluaciones son decisivas para el alumno en su futuro, como sería ingresar a un nuevo colegio, pasar los exámenes que se presentan durante el ciclo escolar, ser admitido en cursos, e incluso para ser admitido en un trabajo .

El hecho de saber si los exámenes como tales causan ansiedad en el alumno permitiría conocer si la calificación obtenida en éste es debida al grado de ansiedad con la que se presenta o a los conocimientos del alumno, ya que se sabe que al presentar un examen la ansiedad que se siente hace que se bloquee y no conteste adecuadamente el examen.

Considero que se debe tomar en cuenta que es muy propio del adolescente experimentar, esta ansiedad por los cambios físicos, psicológicos y sociales con los que se ve relacionada y son características de dicha etapa.

Por lo tanto sería conveniente implementar Cursos para reducir la ansiedad en exámenes escritos, a través de la Técnica de Desensibilización Sistemática que es un instrumento que puede auxiliar al alumno en el manejo de sus emociones al momento de presentar el examen con la finalidad de que la ansiedad no sea un factor que determine los resultados de una evaluación.

CAPITULO I
ADOLESCENCIA

1.1 ADOLESCENCIA.

El período de la adolescencia es un aspecto significativo del proceso humano, por lo tanto es importante su estudio, debido a que representa una etapa crítica en la vida del individuo. El fenómeno de la adolescencia es complejo y por esto numerosos autores que se han abocado a su estudio, lo han definido e interpretado desde distintos puntos de vista.

Tomando en cuenta el rango de edad 11-13 años de estudiantes que ingresan al nivel Secundaria, no se puede hablar de adolescencia propiamente dicha sino de Adolescencia Temprana (Blos, 1962 citado en González 1986). De esta manera se define a la adolescencia y se mencionan las características de esta etapa haciendo hincapié en los puntos que son más importantes para la presente investigación

La adolescencia es un período de la vida que oscila entre la niñez y la adultez, y cuya duración e incluso existencia han sido discutida y definida como una época de crisis. La adolescencia es una época de duración discutida, la etapa de la adolescencia está determinada más bien por la cultura, por la raza, por el clima y por otros factores, individuales o familiares, por lo que, en algunos casos puede ser de los 11 a los 18 años, en otros de los 12 a los 25 (González, 1986).

El significado etimológico del vocablo "Adolescencia" proviene del verbo latino *adolescere*, cuyo sentido es "crecer", "madurar" y "llegar a la maduración"; esto no sólo involucra los aspectos físicos sino también el desarrollo intelectual, emocional, etc., del individuo. En lo que concierne a lo somático ello implica alcanzar los rasgos físicos que caracterizan como adulto a los miembros de la especie. En lo intelectual, durante el curso

de la adolescencia se logra las capacidades de raciocinio, que serán definitivas para el individuo (Fuentes, 1989).

Durante mucho tiempo se consideró que el fenómeno de la adolescencia se reducía únicamente al proceso de maduración sexual, es decir, a la generación de la capacidad reproductiva. Sin embargo, hoy se observa que el periodo de adolescencia se prolonga más allá de dicha maduración, abarcando también otros factores (Fuentes, 1989).

Fuentes (1989) hace una distinción entre adolescencia y pubertad, esta última es la fase de la preadolescencia y principios de la misma, durante la cual se produce la maduración sexual. Pero que ésta haya ocurrido, no equivale a que la persona madure emocionalmente o esté preparada para aceptar las responsabilidades de la vida adulta. De tal modo, la pubertad expresa un nivel de la vivencia adolescente, pero no es sinónimo de ella. Por consiguiente es posible decir que, establecida la distinción entre pubertad como fenómeno de maduración biológica y adolescencia como proceso de maduración global del individuo.

Freud (citado en Horrocks, 1986) estaba convencido de que la personalidad se estructuraba durante los cinco primeros años de la existencia y que la adolescencia no era más que una recapitulación de estas primeras experiencias. El fundador del psicoanálisis se refirió a la adolescencia en 1905, en "Tres Ensayos sobre la Teoría Sexual", en donde describió de paso a la adolescencia como una época en que los cambios le dan su forma final a la sexualidad infantil, por lo tanto Freud concibe a la adolescencia como una época en la que el joven en desarrollo se ve amenazado por la disolución de la personalidad que ha construido y establecido durante el periodo de latencia. El niño necesita redefinir y reagrupar sus defensas y formas de adaptación.

La interpretación Freudiana establece que la tarea del adolescente consiste en voltear la espalda a las relaciones inmaduras que mantiene con sus padres, crearse un firme sentido de valor, y redoblar sus esfuerzos en la empresa progresiva de lo que Blos (1961), llama "enamoramiento" de todo lo concerniente a la construcción de las relaciones nuevas y firmes a medida que se va preparando para entrar al mundo de los adultos.

Ana Freud (1960 citado en Horrocks, 1986) considera que los trastornos del adolescente son inevitables porque durante la latencia sólo se logra un equilibrio preliminar y precario entre las fuerzas del ID y del EGO. Los cambios en la actitud y calidad de los impulsos generadores en la pubertad trastornan este equilibrio y la persona en desarrollo debe alcanzar casi la sexualidad adulta.

Ana Freud opina que es normal que durante un largo período el adolescente se comporte de un modo incoherente e imprevisible. El adolescente acepta sus impulsos y los rechaza; ama y odia a sus padres alternando entre la dependencia y la rebeldía, busca constantemente una identidad y esta identidad trata de que sea respetada por otros, es idealista, generoso, pero alterna con egocentrismo . En etapas posteriores esta conducta o comportamiento sería patológico, en la adolescencia es normal hasta el punto en que la ausencia de tal conflicto significa que el muchacho en realidad tiene problemas.

Para Gesell (1980) la adolescencia es un período preeminentemente rápido e intenso en cuanto al desarrollo físico, acompañado por profundos cambios que afectan a toda la economía del organismo . Considera el desarrollo como un proceso de patrones graduales que se extienden en el tiempo, en el que cada año de madurez produce conductas y tendencias características, y establece que el infante produce patrones de conducta y modos de desarrollo semejantes a los que aparecen más tarde en la niñez y la juventud.

Es importante observar que estos autores hacen hincapié en que la adolescencia es una época de crisis, en donde no sólo hay cambios de aspecto físico sino también de desarrollo intelectual, emocional y psicológicos del individuo; es un consenso de que es una etapa de desequilibrio y desajuste emocional.

J. Rousseau (citado en Horrocks, 1986), es quien ha ejercido mayor influencia sobre las teorías modernas de la adolescencia. En EMILIO describe este período que según él se extiende desde los 11-13 años hasta los 22-25 años como un segundo nacimiento, una metamorfosis, el estadio de la existencia en el que se despierta el sentido social, la emotividad y la conciencia moral.

La crisis de la adolescencia es una transformación súbita y profunda provocada por la pubertad, una renovación total y dramática de la personalidad es un tiempo de agitación y tormentas, de continuos cambios de humor, del despertar de la sexualidad, de los sentimientos encontrados hacia la escuela y la familia, son los argumentos que podían justificar la subordinación de los jóvenes y que fueron ampliamente recogidos por los pedagogos y los psicólogos de la adolescencia.

Se afirma que el comienzo de la psicología de la adolescencia se retoma en 1904, fecha en que fue publicada la célebre "Adolescencia de Stanley Hall" (citado en Horrocks, 1986). Hall fue el primero en escribir un tratado completo sobre la adolescencia, en una obra de dos volúmenes y estableció el patrón de pensamiento para el siguiente cuarto de siglo.

En sus escritos intentaba aplicar a la psicología de la adolescencia la teoría evolutiva de Lamarck y de Darwin. Hall postuló que durante los primeros 20 años de vida ocurrían cuatro etapas principales:

- A) Infancia (primeros cuatro años)
- B) Niñez (de lo 5 a los 7 años)
- C) Mocedad (de los 8 a los 12 años)
- D) Pubertad (de los 13 a los 24 años)

Consideró que la pubertad era un período de gran desequilibrio y desajustes emocionales determinado biológicamente y dominada por las fuerzas del instinto: que, para calmarse, necesitan un largo período durante el cual los jóvenes no deben ser obligados a comportarse como adultos porque son incapaces de hacerlo.

Erikson (1976) describe ocho etapas, las cuales le representa al individuo un conflicto que puede manejar de una u otra forma, una de estas formas es benigna y representa la buena resolución de dicho conflicto, la otra es dañina y representa un fracaso. A medida que la persona atraviesa por las ocho etapas del desarrollo adquiere un identidad de su Yo y cada etapa aporta influencias positivas o negativas, según el éxito en la resolución del conflicto que le presentó dicha etapa. Las diversas etapas representan una serie de tareas psicosociales, cada una de las cuales debe ser denominada en el tiempo adecuado para que las tareas de las etapas subsiguientes no representen dificultades adicionales. Las ocho etapas de Erikson son:

- 1.- Confianza contra Desconfianza
- 2.- Autonomía contra Vergüenza y Duda
- 3.- Iniciativa contra Culpa
- 4.- Industria contra Inferioridad
- 5.- Identidad del Yo contra Confusión del Rol
- 6.- Intimidad contra Aislamiento

7.- Fecundidad contra Estancamiento

8.- Integridad contra Desesperación

De todas estas etapas, es necesario referirse en una forma más particular a la quinta etapa; en ella el adolescente necesita resolver sus conflictos bisexuales e identificarse con su propio rol sexual. El foco de su atención es él mismo y se interesa por la forma como puede relacionarse en los papeles y las habilidades aprendidas antes de la pubertad, a elegir y tomar decisiones propias particularmente sobre su propia vida, vocación, sus limitaciones, considerar que él mismo como adolescente es una unidad, un ser individual capaz de tomar su propio camino.

Esta identidad Yoica es la suma de las identificaciones infantiles, la experiencia acumulada de la capacidad del yo para integrar todas las identificaciones con las vicisitudes de la libido, con las aptitudes desarrolladas a partir de lo congénito y con las oportunidades ofrecidas en los roles sociales. Considera que la formación de la identidad es la culminación de un proceso de compuestos por las diversas identificaciones del individuo, y menciona que el niño tiene una serie de modelos humanos como hermanos, héroes, deportistas y modelos sociales de trascendencia en alguna área de interés para el joven, con los cuales se puede identificar en varios aspectos, lo que le va a dar una serie de expectativas respecto a lo que va a ser cuando crezca. Desde la infancia se dan identidades provisionales, que durante el desarrollo se sustituye por otras. Así la identidad final, que está determinada al final de la adolescencia, se encuentra por encima de las identificaciones con individuos del pasado. Esta identidad incluye todas las identificaciones significativas, pero también las altera con el fin de hacer un todo único y razonablemente coherente con ellos. (Erikson, 1968)

Erikson (citado en Bee y Mitchel, 1987) cree que la identidad de una persona experimenta cambios durante toda la vida, haciéndose cada vez más compleja y cada vez más integrada, sin embargo el punto de vista de Erikson es que en la adolescencia la pregunta "¿Quién soy?", "¿Quién quiero ser?", "¿Quién voy a ser?", se vuelve absolutamente central para la persona en desarrollo.

Estos cambios físicos, mentales y sociales desde este punto de vista llevan al adolescente a sufrir una crisis de identidad. Para resolver esta crisis el adolescente debe desarrollar tres aspectos de una nueva identidad:

- 1.- Una identidad sexual, que incluye un concepto maduro del papel sexual, al igual que un cierto entendimiento de su propia sexualidad.
- 2.- Una identidad ocupacional, una idea de lo que hará cuando sea adulto.
- 3.- Una identidad ideológica, que tiene que ver con las creencias, actitudes e ideales del adolescente.

Para Blos (1962 citado en González, 1986) no existen etapas cronológicas en la adolescencia, si no etapas evolutivas y cada una es indispensable para la madurez de la siguiente. Blos hace una clasificación y asigna una edad aproximada a cada etapa:

Latencia	7 - 9 años
Preadolescencia	9 - 11 años
Adolescencia Temprana	11 - 15 años
Adolescencia	15 - 18 años
Adolescencia Tardía	18 - 21 años
Posadolescencia	18 - 21 años

Para lo fines de este estudio sólo se describe la Adolescencia Temprana, en esta etapa, los adolescentes buscan con más intensidad objetos libidinales extrafamiliares, de esta manera se inicia la separación definitiva de las ligas objetales tempranas.

En esta edad los valores morales y las normas de conducta, han adquirido cierta independencia, se han hecho sintónicos con el Yo y operan parcialmente dentro de él mismo. A pesar de esta internalización en la adolescencia temprana puede darse un rompimiento del autocontrol que desemboca en conductas delictivas, muchas veces relacionadas con la búsqueda de objetos de amor. Estas conductas también ofrecen escape de la soledad, del aislamiento y de la depresión que acompaña a estos cambios catécticos.

La pérdida de interés del adolescente respecto a los objetos de amor familiares, hacen que sus amigos adquieran una enorme importancia. La elección del objeto en esta etapa es, en esencia narcisista, el individuo de esta edad necesita poseer objetos a los que puede admirar y amar. Al respecto Freud menciona que esta expansión en la vida amorosa del individuo conduce a la formación del Yo y por lo tanto, se internaliza una relación de objetos que, de otra manera podría conducir a una homosexualidad latente o manifiesta. La nueva distribución de la libido favorece la búsqueda del objeto heterosexual y sirve para mantener relaciones más estables.

Para el varón adolescente, los sentimientos de ternura hacia el padre constituyen un conflicto; la situación se resuelve enfrentando en franca oposición con él o mediante una gratificación inhibidas de metas, intereses compartidos. La amistad en la adolescencia temprana en las jóvenes desempeña también un papel importante, la falta o pérdida de una amiga puede llevarla a la desesperación y aún, a la depresión.

Para Blois (1981) el término adolescencia se emplea para calificar los procesos psicológicos de adaptación a las condiciones de la pubertad, siendo que el término pubertad se designa a una serie de cambios biológicos tanto en la esfera del crecimiento físico como en el de maduración sexual. Así los criterios que marca el inicio de la adolescencia son puramente biológicos, las primeras menstruaciones y las primeras emisiones espermáticas, pero la duración de la misma depende del fenómeno cultural.

Por otra parte Sullivan (1953 citado en Horrocks, 1986) considera que el desarrollo ocurre en seis etapas heurísticas, cada una de las cuales comienza con nuevas necesidades y nuevas relaciones interpersonales que ofrecen oportunidades para aprendizajes nuevos y mejor ajustados. Las etapas que plantea Sullivan son:

- A) Infancia
- B) Niñez
- C) Era Juvenil
- D) Pre-adolescencia
- E) Adolescencia
- F) Edad Adulta

Para los fines de este estudio sólo se describen brevemente la Pre-adolescencia y la Adolescencia :

PRE-ADOLESCENCIA comienza cuando el niño madura y manifiesta la necesidad de una relación estrecha en pareja con otra persona del mismo sexo cuyo estatus sea comparable al suyo. Durante la pre-adolescencia, a medida que el niño se preocupa de las relaciones con sus condiscípulos surge una tendencia a separarse de las estrechas relaciones familiares, aunque los padres todavía son importantes. Sin embargo, el niño

empieza hacer algunas evaluaciones bastante astutas y objetivas de sus padres así como de otros aspectos de su ambiente.

La ADOLESCENCIA se divide en dos etapas:

I.- ADOLESCENCIA TEMPRANA iniciada en la pubertad, es un período en que una zona del cuerpo que antes se relacionaba con la excreción "se convierte en una zona nueva y súbitamente significativa como zona de interacción en la intimidad interpersonal física" (Sullivan, 1953 citado en Horrocks, 1986. pág. 41)

Esto conduce a numerosas necesidades nuevas con las resultantes tensiones que Sullivan identifica como lujuria sin embargo, demuestra el punto específico de que, como una tendencia integradora, las necesidades que culminan en la lujuria están separadas de la necesidad de intimidad. El grado en que aparecen complejidades y dificultades en la adolescencia o en un período posterior de la vida depende de la claridad con que el individuo distinga entre tres necesidades que actúan mucho pero a menudo son contradictorias a) la necesidad de intimidad, b) la necesidad de satisfacciones lujuriosas, c) la necesidad de seguridad personal en forma de liberación de la ansiedad..

II.- LA ADOLESCENCIA TARDIA "se extiende a partir del establecimiento de patrones para las actividades genitales preferidas, pasa a través de un número indeterminado de etapas educativas y culmina en la constitución de un repertorio completo de relaciones interpersonales según lo permitan las oportunidades personales y culturales" (Sullivan 1953, citado en Horrocks, 1986. pág. 41)

Es decir, el individuo se clasifica como adolescente tardío cuando ha logrado descubrir lo que prefiere en su conducta genital y la forma en que puede ajustar esta conducta al reto

de su vida. Esta es una etapa que algunos individuos nunca alcanzan sin importar su edad.

De acuerdo con A. Aberastury (1991), en la adolescencia se puede observar la elaboración de tres duelos fundamentales.

- A) Duelo por el cuerpo infantil
- B) Duelo por la identidad y el rol infantil
- C) Duelo por los padres de la infancia

A) Duelo por el cuerpo infantil : El individuo en esta etapa del desarrollo, se ve obligado a asistir pasivamente a toda una serie de modificaciones que se operan en su propia estructura, creando un sentimiento de impotencia frente a esta realidad concreta, que lo lleva a desplazar su rebeldía hacia la esfera del pensamiento

B) Duelo por la identidad y el rol infantil: En la adolescencia hay una confusión de roles, ya que al no poder mantener la dependencia infantil y al no poder asumir la independencia adulta, el sujeto sufre un fracaso de personificación y así, el adolescente delega en el grupo gran parte de sus atributos y en los padres, la mayoría de las obligaciones y las responsabilidades.

C) Duelo por los padres de la infancia: A los que persistentemente trata de retener en su personalidad buscando el refugio y la protección que ello significa, situación que se va complicando por la propia actitud de los padres que también tienen que aceptar su envejecimiento y el hecho de que sus hijos ya no son niños, y están en vías de ser adultos.

Tanner (citado en Hurlock, 1973), pone en relieve la importancia de este período dentro de todo ciclo vital. Los cambios físicos se producen a todo lo largo de los años de la adolescencia, pero la mayoría adviene al fin de la infancia y principios de la adolescencia. Esto se conoce como la "fase de la pubertad". La palabra "pubertad" proviene del latín *pubertas*, que significa "edad de la virilidad", se refiere al momento en que los órganos reproductores maduran y comienzan a funcionar, la expresión "fase" sugiere que la transición desde la infancia a la adultez es relativamente rápida.

Hurlock (1973), considera que la pubertad se inicia con las primeras transformaciones del cuerpo infantil y finaliza cuando la transformación se completó en cuerpo adulto. Hurlock hace una subdivisión de la pubertad en tres etapas:

Etapa Prepubescente.- Etapa inmadura en la cual suceden los cambios corporales y comienzan a desarrollarse los caracteres sexuales secundarios, que son los rasgos físicos que distinguen a los dos sexos, pero en la que todavía no se ha desarrollado la función reproductora.

Etapa Pubescente.- Etapa de maduración en la cual se producen las células sexuales en los órganos de reproducción, pero en la que aún no se han complementado los cambios corporales.

Etapa Pospubescente.- Etapa en la cual los órganos sexuales funcionan a la perfección, el cuerpo ha alcanzado la altura y las proporciones debidas y las características sexuales secundarias se encuentran bien desarrolladas.

Como se ha observado las características de la adolescencia aparecen a los 10, 11 o 12 años de edad con los cambios físicos que se producen a todo lo largo de los años

adolescentes pero la mayoría se presentan al final de la infancia. En las mujeres esto significa el surgimiento y elevación de los senos, cambios en las áreas uterinas y pélvicas, y la iniciación del ciclo menstrual. En los varones, significa el crecimiento del vello en la cara, cambio en la voz y la capacidad de producir semen. En ambos sexos la adolescencia significa aumentos en peso y estatura; crecimiento de vello corporal especialmente en las áreas púbica y axilar; y notables cambios en los contornos de cara y cuerpo, crecimiento repentino que ocurre durante los meses previos a la menarquia en las niñas y en la primera emisión de semen en los varones. En vista de que "las mujeres maduran más o menos dos años antes que los varones, hay unos meses en que las mujeres son más altas y tienen más peso que varones de la misma edad" (Watson, 1991. pág 595). "Las niñas tienden a ser más precoces que los varones en su desarrollo; en ellas la preadolescencia habitualmente se sitúa entre los 10 y 11 años" (Fuentes, 1989. pág. 20)

Este período de transición física, al igual que un momento de transición psicológica, permite que cada individuo tome formas y funciones apropiadas a su sexo. El cambio estructural es sólo un punto de partida desde donde evoluciona la conducta social la actitud hacia sí mismo y hacia otras personas; el aspecto principal del período de la adolescencia es un ritmo acelerado de crecimiento físico y los cambios que ocurren antes de la pubertad y la adolescencia misma .

Podemos observar que todas estas definiciones, tienen mucha similitud, por lo que es posible concluir que la adolescencia es una etapa importante del desarrollo del individuo, es la preparación para entrar al mundo de los adultos, deseado y temido, esto significa para el adolescente la pérdida definitiva de su condición de niño.

El adolescente se encuentra lleno de ansiedad provocada por los cambios físicos que llegan inesperadamente, una búsqueda de identidad, la lucha por su independencia que lo

lleva a una rebeldía en contra de los padres, aparecen actitudes ambivalentes, cambios de carácter, y el rechazo a las ideas establecidas e inconformismo con la sociedad. Es un momento crucial en la vida del hombre y constituye la etapa decisiva de un proceso de desprendimiento que comenzó con el nacimiento.

CAPITULO II

ANSIEDAD

2.1 ANSIEDAD

La ansiedad es un fenómeno que ha invadido los contextos de la vida diaria. Aunque en general se considera que la ansiedad ha sido experimentada por el hombre desde siempre, el contenido de la ansiedad la manera en que es sentida y categorizada, las circunstancias que la producen, son al menos en parte, resultado de la interacción del individuo con su cultura.

La ansiedad ha sido estudiada por diversos autores, así por ejemplo: Freud (1936, en Spielberger 1980) fue el primero en proponer un papel determinante de la ansiedad en la formación de los estados neuróticos y psicossomáticos. Para él, la ansiedad era el fenómeno fundamental y el problema central de la neurosis, Freud veía a la ansiedad como "algo que se siente", un estado emocional o condición del organismo humano particularmente desagradable. Los estados de ansiedad fueron definidos en forma general como "todo lo abarcado por la palabra nerviosidad", y en ellos incluían componentes fisiológicos, conductuales y los relacionados con la experiencia.

Las condiciones relativas a la experiencia, ligadas a un estado de incertidumbre, comprendían los sentimientos subjetivos de la tensión, la aprensión y la preocupación. La excitación fisiológica y las manifestaciones conductuales que contribuían a la desagradable sensación del estado de ansiedad incluían palpitations cardiacas (taquicardia), alteraciones en la respiración sudor, inquietud, temblores y estremecimientos.

Freud consideraba a los síntomas fisiológicos y conductuales como componentes esenciales de los estados de ansiedad, las condiciones subjetivas experienciales, el

sentimiento de aprensión, tensión y temor era lo que daba su particular carácter desagradable.

En su teoría sobre la concepción de la ansiedad, Freud (1936) llamó la atención sobre dos fuentes potenciales de peligro el mundo exterior y los propios impulsos interiores de la persona. Si la fuente de peligro se encontraba en el mundo exterior, esto da como resultado una reacción de Ansiedad Objetiva. A las reacciones de ansiedad provocadas por los impulsos internos prohibidos o inaceptables se les llamó Ansiedad Neurótica. Y por último, la instancia en donde se depositan todos sus sentimientos de culpa, experimentando una sensación de inseguridad y restringiendo sus deseos a través de estados intapunitivos hacia el mismo, como una manera de mitigar el peligro, y a esto se le llamó Ansiedad Moral.

Para Freud (1936), una característica de la Ansiedad Objetiva es que la intensidad de la sensación desagradable es proporcional a la magnitud del peligro externo, es decir cuanto mayor es el peligro exterior, tanto mayor resulta la ansiedad objetiva producida.

Para Spielberger (1972) considera que una adecuada teoría de la ansiedad, debe distinguir entre la Ansiedad como un Estado transitorio y la Ansiedad como un Rasgo de la personalidad, de tal manera que él define Ansiedad Rasgo y Ansiedad Estado.

"La Ansiedad- Rasgo (A-Rasgo) se refiere a las diferencias individuales, relativamente estables en la propensión a la ansiedad, es decir a las diferencias entre las personas en la tendencia a responder a situaciones percibidas como amenazantes" (Spielberger y Díaz, 1975 pag.1)

Los Rasgos de la personalidad explican el porqué cada individuo percibe el mundo de una manera particular, lo que da lugar a la forma muy personal de reaccionar, también reflejan las diferencias individuales en relación a la frecuencia e intensidad con la que los estados emocionales se han presentado en el pasado, así como las diferentes probabilidades que tienen los individuos de experimentarla en el futuro.

"La Ansiedad - Estado (A-Estado) es conceptualizada como una condición o estado emocional transitorio del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos de tensión aprensión subjetivos conscientemente percibidos, y por un aumento de la actividad del sistema nerviosos autónomo " (Spielberger y Díaz, 1975 pag. 1)

La A-Estado se refiere a un proceso empírico de reacción que se realiza en un momento particular y en un determinado grado de intensidad

De esta manera Spielberger no sólo define ambos tipos de ansiedad, sino que también explica su relación. Para él, las personas que califican alto en A-Rasgo tienden a percibir un mayor número de situaciones como peligrosas o amenazantes y a responder a ellas con una mayor intensidad de A-Estado que aquellas que tiene bajo nivel en A-Rasgo. Las personas con alta A-Rasgo probablemente responderán con un incremento en la intensidad de A-Estado en situaciones que implican relaciones interpersonales que amenazan a la autoestima (Spielberger, 1972)

Se podría decir que tanto la A-Rasgo como la A-Estado se presentan en la adolescencia debido a todos los cambios por los cuales esta atravesando y esto le exige una adaptación ha esta nueva forma de vida . En los estudiantes al momento de presentar su examen de admisión, es más frecuente que aumente la A-Estado , debido a que ven el examen

como algo amenazador y esto le provoca un incremento en su estado de ansiedad ya que del resultado de esté depende la entrada o no a la institución.

Por otra parte Mussen (1976) afirma que todos experimentamos ansiedad y nos afecta de diversas formas y en grado variable. La ansiedad comprende reacciones fisiológicas y psicológicas entre las que figuran sentimientos y emociones desagradables y molestos, constituye respuestas anticipatorias internas, que son fundamentalmente la intuición de un peligro, de acontecimientos poco afortunado o de un sentimiento o reacción irritante. Mussen sostiene que si bien el potencial de la ansiedad existe en la fisiología del individuo los tipos de situación a los que puede quedar ligada están en función de las experiencias de aprendizaje del mismo.

Lazaraus y Averill (citado en Spielberger, 1980) define la ansiedad como una emoción basada en una intuición de amenaza, intuición o detección que establece elementos simbólicos anticipatorios.

Estos autores afirman que, objetivamente los componentes fisiológicos de la ansiedad no son aprendidos sino que forman parte de la constitución del individuo Lo que éste aprende es una asociación entre una persona, un objeto o una situación con los sentimientos, imágenes y reacciones fisiológicas combinadas que caracterizan a la ansiedad.

Para Cattell (1961) la ansiedad la distingue en dos clases la caractereológica y la situacional, la primera es aquella que surge internamente de las diferencias temperamentales como la timidez y la segunda de las relaciones más con la amenaza externa. Es decir, todos experimentamos estados más altos o más bajos según las circunstancias cambiantes, pero también existen pruebas de que ciertas personas varían

alrededor de unos niveles que para ellos son típicamente diferentes a la tendencia central de otras.

Cattell observó que conforme aumenta la edad hay una disminución en las puntuaciones de los niveles de ansiedad, pero descubrió además que en las mujeres dichos niveles eran considerablemente más elevados que en los varones, aunque en la inclinación de la curva era igual para ambos sexos. (Cattell 1957 citado en Hurroks, 1989). Es posible que haya fluctuaciones en los niveles de ansiedad a lo largo de toda la vida, conforme se experimentan los períodos más característicos y los problemas más difíciles de resolver. Existen indicios de que en la adolescencia es un período durante el cual se presentan muchos problemas complicados, y en el que algunos individuos enfrentan problemas especialmente difíciles.

Cannoy (1972) menciona que la mujer tiene un mayor grado de ansiedad que los hombres debido a factores emocionales o patrones de socialización durante la infancia. En un estudio realizado menciona que las mujeres se sienten más ansiosa que los hombres ante los exámenes y pruebas escolares. Ya que el fracaso que el adolescente asume un tanto filosóficamente se presenta a la adolescente como una auténtica catástrofe.

Horney (1953) no compartía el punto de vista de Freud en relación a que el comportamiento en el ser humano está determinado por cuestiones instintivas. Ella opina que la personalidad está muy relacionada con las demandas del medio ambiente, económicas, sociales y educativas, mismos que originan conflictos internos en el individuo como la ansiedad, un miedo hacia lo desconocido.

Por lo tanto la ansiedad es una respuesta emotiva al peligro, puede estar acompañada de sensaciones físicas como temblor, sudoración y palpitaciones cardiacas.

Señala que la génesis de la ansiedad se encuentra en toda situación conflictiva entre la necesidad de depender de otros, especialmente los padres en la infancia, y la hostilidad que despierta esta situación, cuando la hostilidad ha sido reprimida surge la ansiedad. La ansiedad es diferente para cada individuo y es una reacción ante una amenaza de un valor vital, por si sola la inhibición no provoca ansiedad mientras no comprometa este valor vital.

May, R. (1977) en su libro "The Meaning of Anxiety" el origen de la ansiedad surge por la amenaza a aún valor que el individuo juzga esencial, siendo la amenaza de muerte la mas evidente. Como la ansiedad es una reacción frente a la amenaza de los valores con los que se identifica su existencia, nadie puede escapar de la ansiedad.

Una reacción de ansiedad, nos dice, es normal cuando es proporcional al peligro objetivo y no implica represión u otros mecanismos de defensa; considera que la ansiedad neurótica es la reacción desproporcionada a la magnitud de la amenaza donde ocurre la represión y otras formas de conflicto intrasíquico, y la cual es manejada mediante diversos tipos de bloqueos de la actividad y la consciencia. Esta reacción se desarrolla cuando una persona es incapaz de enfrentar la ansiedad normal en el momento de la crisis real de su crecimiento y la amenaza a sus valores.

Sarason (1977) argumenta que a menudo la ansiedad se define como un sentimiento difuso, vago muy desagradable de temor y aprehensión. El individuo que experimenta una reacción de ansiedad severa no está consciente de sus síntomas. Su ansiedad "flota libremente" y muestra una combinación de síntomas notables: pulso cardiaco acelerado, insuficiencia respiratoria, diarrea, pérdida del apetito, desmayos, vahídos, sudoración, micción muy frecuente, insomnio y temblores .

Carroll (1990) define a la ansiedad como la aprensión que experimenta un individuo cuando su personalidad es amenazada. Puede ser constructiva o destructiva, dependiendo esto del grado de "aprensión " y la magnitud de la "amenaza". La ansiedad normal es una reacción proporcionada a la amenaza , estimula al individuo a hallar el modo de afrontar con éxito la situación.

Este autor menciona que mientras algo de ansiedad es un estimulante para el crecimiento y el desarrollo, el exceso de ansiedad es perturbadora y fuerza a menudo al individuo a erigir defensas de carácter neurótico o psicótico.

Así podemos observar que la ansiedad puede manifestarse de diferentes maneras tanto física como psicológicamente, de acuerdo a los autores referidos anteriormente, se puede concluir que todos ellos coinciden en que la ansiedad es una reacción ante cualquier estímulo amenazante y que para la persona que lo experimenta puede ser perturbador, quebrantando momentánea o permanentemente el equilibrio emocional y que esto esta determinado a partir de la capacidad con la que cuenta el individuo para crear estrategias que le permitan recobrar nuevamente la homeostasis.

Un poco de ansiedad es tal vez necesaria para todo desarrollo, pero la ansiedad excesiva o neurótica reprime e impide el aprender más. La inhibición de nuevo aprendizaje acarrea una conducta rígida e inmadura, en el individuo cuyo aprender ha sido inhibido por la ansiedad está inadecuadamente equipado habérselas con el medio ambiente.

2.2 LA ANSIEDAD EN LA ADOLESCENCIA.

Es reconocido que los problemas de la infancia no resueltos tienen considerable importancia en la ansiedad que prevalece en la adolescencia y en las etapas posteriores de la vida. Cada período de la vida trae acontecimientos que son nuevos, en el sentido de que se enfrenta uno con posibilidades y con responsabilidades que difieren de aquellas que ha afrontado anteriormente y ha de hacer elecciones a las que no fue requerido en tiempos posteriores .

Durante este período de transición los adolescentes deben adaptarse a los sentimientos de carácter sexual, y reajustar sus relaciones con los padres, buscar independencia; formar sus propias personalidades, lograr confianza a través de los logros que les aportan reconocimiento; y enfrentar la confusión que les provoca la escuela, la religión , la conducta adulta, la muerte y toda otra serie de problemas (Gallagher, 1991). Todo estas cuestiones constituyen a menudo un problema en el adolescente esto no significa que la mayoría no lo pueda resolver adecuadamente, casi todos lo logran y el período de gran confusión y preocupación es generalmente breve.

La ansiedad existe como estado consciente cuando la persona ansiosa se percata de la naturaleza de su conflicto y de la forma que dicho conflicto afecta a sus sentimientos y a su conducta. Pero hay elementos inconscientes cuando la persona ansiosa no reconoce la causa de su perturbación o no se percata de por qué siente de ese modo y no se da cuenta de las formas en que su conducta se halla influida por la ansiedad (Jersield, 1972)

Para Ausubel (1954 citado Lutte 1991) cada fase de la adolescencia suscita una ansiedad de transición tanto más intensa cuanto más importante y rápido sea el cambio.

Durante la adolescencia esta ansiedad no se debe solamente a las transformaciones somáticas sino al conjunto de cambios de la personalidad, hasta el punto que resulta difícil descubrir las causas reales.

Lutte (1991) menciona que el problema de la belleza puede ser la causa de profundas ansiedades, muchas adolescentes tienen dificultades para aceptar su cuerpo por lo que el mito de la belleza los rodea por todas partes y crea una especie de racismo. La reconciliación con su cuerpo puede requerir muchos años y sólo después de esta fase las adolescentes descubren que el cuerpo puede revelar los rasgos más íntimos de una persona.

El adolescente se halla probablemente preso de ansiedad si se impone a sí mismo normas de conducta imposibles, si se exige más de lo que nadie puede pedirle y luego se lamenta de sí mismo por no llevar a la práctica esas normas. Podemos suponer que, en realidad todo joven que está retrasado en sus estudios se halla ansioso en cierto grado. Es posible que se le halla hecho pensar que es culpa suya el no hacer las cosas bien de modo que se sentirá responsable, como si una parte de sí mismo culpaba a la otra de no dar realidad a las esperanzas que habían puesto otros en él, o hallarse en conflicto con su propio resentimiento acerca de eso.

En una escala más suave, la ansiedad prevalece probablemente cuando los adolescentes se quejan acerca de sus padres y hallan graves faltas en ellos, no es fácil sentir enojo contra un padre sin tener también cierta idea de culpabilidad, de que debiera ser un hijo leal y abnegado.

Bonner (1975) dice que no todos los adolescentes están asediados por la ansiedad y que el número y la intensidad de las preocupaciones dependerá de la situación familiar y

de la posición económica y social entre otros factores, indica que debido a que la mayoría de los estudios que se han hecho en alumnos no hay indicios de que las preocupaciones expresadas, sean necesariamente típicas de la adolescencia en determinada cultura o sean frecuentes en adolescentes que no concurren a la Universidad.

Estudios que se han efectuado con adolescentes han revelado que gran número de ellos sufren problemas personales que pueden ser una expresión de ansiedad o una fuente de ansiedad. Estos estudios indican que en la enseñanza media y en los primeros años de esta existen entre los jóvenes muchas perturbaciones, como la incapacidad de llevarse bien con otros y un aumento considerable de la autorrepulsa. (Jersiel, 1972)

Ellias (1949 citado en Jersiel, 1972) en un examen de los problemas de más de 5000 estudiantes de enseñanza media, se encontró con que el 20 por 100 o más de los jóvenes hacían mención de los problemas comprendidos en una de las siguientes categorías: < Ser capaz de hablar con la gente>, <Cómo adquirir confianza en sí mismo>, <Tener una personalidad deseable>, <Perder la paciencia>, <Necesitar gente que me quiera>, < Herir los sentimientos de la gente>, < No sé lo que deso realmente>. Muchos estudiantes en este estudio, nombraron problemas referentes a la escuela tales como ser incapaces de concentrarse, no estudiar bastante, ser incapaces de expresarse bien.

No hay que olvidar que la ansiedad juega un papel importante, ya que no solo existe durante la época de los exámenes si no que en toda la etapa de su desarrollo se encuentra presente. El hecho de que existe un cambio en la escolarización a la edad de lo diez u once años que es la etapa en que comienza la adolescencia temprana, el niño pasa a tener un profesor único para cada asignatura.

2.3 TECNICAS DE TRATAMIENTO PARA LA ANSIEDAD

Con base en investigaciones referidas a la aparición de ansiedad en situaciones evaluativas, considero que el Curso para reducir la ansiedad en los exámenes escritos es un instrumento que puede auxiliar al alumno en el manejo de sus emociones, y servir al profesor u orientador a la manera de un curso de apoyo para lograr un mejor aprovechamiento por parte de sus alumnos.

El Curso para reducir la ansiedad en los exámenes escritos consta de once sesiones, cuya duración máxima es de dos horas. El curso se desarrolla de acuerdo al siguiente esquema :

- Sesión 1 Dinámica de presentación y conferencias introductoria.
- Sesión 2 Presentación de la escala subjetiva de ansiedad /relajación y análisis de la jerarquía de desensibilización en los exámenes escritos.
- Sesión 3 Entrenamiento en relajación muscular profunda.
- Sesión 4 Terapia racional emotiva.
- Sesiones 5 a la 10. Aplicación de la desensibilización y de la terapia racional emotiva a los reactivos de la jerarquía.
- Sesión 11 Evaluación general del curso.

La técnica que se utiliza en este curso es un procedimiento modificado de desensibilización sistemática, en la que se emplea principalmente tres métodos:

- > Relajación muscular profunda
- > Contracondicionamiento

> Terapia racional emotiva.

La relajación muscular profunda retrasa los procesos corporales, disminuye la excitación y contribuye a que el estudiante alcance un estado de mayor tranquilidad.

El método de contracondicionamiento se basa fundamentalmente en que una persona no puede experimentar al mismo tiempo ansiedad y relajación, de manera que se enseña al estudiante a responder con relajación a la situación que le provoca ansiedad; es decir, a inhibirla ante el estímulo fóbico (examen escrito).

Por su parte la terapia racional emotiva se funda en el principio de que no es la estimulación ambiental la que determina la emoción humana, sino los pensamientos que ocurren a partir de la estimulación externa.

De esta manera, se señala al estudiante al detectar sus pensamientos irracionales en relación con la situación de examen y a darles soluciones positivas mediante el pensamiento racional, valiéndose de estas técnicas, cuya finalidad se demuestra en innumerables investigaciones (Aduna, 1989).

TERAPIA DE APOYO.

La Terapia de Apoyo está destinada a sujetos que sufren trastornos pasajeros y además porque constituye un método tradicional para tratar problemas de naturaleza emocional. Considerando que esta terapia presenta una ayuda inmediata al alumno que presenta su examen, sabiendo que la mayoría atraviesan por un estado emocional de intensa ansiedad, como consecuencia de presentar el examen .

El objetivo de la terapia de apoyo es llevar al alumno a un equilibrio emocional tan rápidamente como sea posible, disminuir o eliminar sus síntomas de modo que sea capaz de funcionar en un nivel bastante cercano al habitual. Al mismo tiempo, se intenta eliminar o reducir los factores externos perjudiciales que actúan como fuentes de agitación.

Entre las técnicas y procedimientos utilizados en la terapia de apoyo están las siguientes: Guía, manipulación ambiental, externalización de intereses, catarsis emocional y desensibilización, relajación muscular, terapia por drogas, terapia de grupo inspiracional, terapia musical (Spielberger, 1980)

TECNICA DE MEDITACION TRANSCENDENTAL

La técnica de Meditación Transcendental (MT) es un ejemplo para reducir la ansiedad. Esta técnica de MT incluye sentarse quieto con los ojos cerrados y permitiendo que la mente reflexione sin esfuerzo en un símbolo mental llamado "mantra" (que el instructor selecciona). Los ejercicios de meditación suelen practicarse durante 10 o 15 min.

La meta de la MT es crear un estado de alerta placentera y de relajamiento, diferente de los estados despierto o dormido. Además de aliviar los síntomas de la ansiedad, hay evidencias de que la MT da como resultado un incremento de energía, un mayor control interior; sin embargo, se ha sugerido que los simples entrenamientos de relajamiento producen los mismos beneficios que la MT. Más aún, las técnicas de relajamiento mental y muscular son componentes esenciales de las terapias psicológicas usadas para tratar desordenes relacionados con la ansiedad (Orme-Johnson 1976, citado en Spielberger, 1980).

TERAPIA RACIONAL EMOTIVA

La Terapia Racional Emotiva (TRE) se basa en que la evaluación de la de la amenaza es el vínculo crítico en la cadena tensión-amenaza-ansiedad. Ayuda a los alumnos a reducir la ansiedad, enseñándoles a modificar las evaluaciones de amenaza basadas en creencias irracionales .

La meta de la TRE es convencer al alumno de que su ansiedad neurótica se debe a su percepción equivocada o a sus creencias irracionales sobre los acontecimientos angustiosos, más que los acontecimientos mismos. El alumno debe aprender a "desafiarlas" de manera que pueda reemplazarlas con evaluación más racional y realista; eliminando las creencias irracionales que llevan a las infundadas evaluaciones de amenaza.

Al tratar al estudiante con ansiedad a los exámenes, el psicólogo que usara la TRE anotaría que sus temores sobre las consecuencias de un fracaso son exagerados, Su ansiedad se debe a las creencias irracionales y no a un peligro objetivo, más aún, al ver una mala calificación como un desastre, la evaluación de la amenaza intensifica su ansiedad en los exámenes, lo cual afecta más aún sus resultados.

El psicólogo le enseña a controlar sus propios pensamientos, de manera que pueda identificar, analizar y desafiar las creencias irracionales que contribuyen a sus problemas emocionales. La TRE tiene éxito cuando se eliminan estos pensamientos y creencias irracionales, entonces el alumno es libre de enfocar su atención de una manera efectiva y lógica de enfrentarse a las tensiones de la vida y a obtener una mayor satisfacción de ellas (Ellis, 1977; y Zerméño, 1985).

CAPITULO III

ANSIEDAD ANTE LOS
EXAMENES

3.1 ANSIEDAD ANTE LOS EXAMENES.

Debemos tener presente que el someterse a una evaluación el estudiante enfrenta una diversidad de estímulos que pueden provocarle respuesta de ansiedad, por ejemplo su propia percepción de la situación a la que se está exponiendo, el examen en sí, la presencia del maestro, los comentarios de sus compañeros acerca de la evaluación, etc.

La aparición de esta ansiedad en los exámenes origina en ellos una serie de conductas y /o sentimientos negativos, los cuales se presentan durante la evaluación e inclusive antes y después de llevarla a cabo.

La ansiedad ante el examen puede interpretarse como una forma de preocupación caracterizada por pensamientos de duda o devaluación centrados en la propia persona. Esto influye considerablemente en la conducta abierta, por ejemplo, a causa de esos pensamientos y sensaciones interferentes, al prepararse para el examen el estudiante no puede poner en práctica las habilidades de estudio que posee y en las reacciones psicológicas (Sarason y Stoops, 1978).

Los pensamientos de preocupación de los estudiantes ansiosos interfieren con la adaptación en varios puntos de los que podríamos llamar "proceso de adquisición de la información". Así la ansiedad influye en la foco de atención de las señales que envía el ambiente, distorsiona la codificación y la planeación de estrategias e incide en la selección de las respuestas que pudieran ser mejores para enfrentarse directa y satisfactoriamente con los problemas de estudio (Mc Kanchie, 1983)

El tratar de entender los problemas relacionados con la ansiedad producidas por los exámenes surgió en 1955 en la Clínica de Consulta Psiquiátrica Externa de la Universidad

de Duxé. El número de estudiantes que acudían a la clínica parecía incrementarse durante, antes o inmediatamente después de los periodos de exámenes y la ansiedad acerca del éxito académico era el principal síntoma que ellos deseaban analizar o cuando menos un importante factor en sus problemas.

Los estudiantes que buscaban ayuda durante sus exámenes se quejaban de que la ansiedad les hacía difícil estudiar y que interfería con sus procesos mentales durante el examen. Algunos estudiantes aseguraban que aún cuando "sabían" las respuestas, eran incapaces de recordarlas porque éstas eran "bloqueadas" durante el mismo. El nivel de éxito de estos estudiantes no reflejaba su capacidad intelectual y era obvio que la ansiedad producida por el examen interfería seriamente en su actuación académica.

Algunas investigaciones demuestran que existe una relación entre la ansiedad y el desempeño académico. Los estudiantes que tienen un "alto nivel de ansiedad en los exámenes" tienen un rendimiento más bajo en las pruebas de inteligencia comparados con aquellos con un "Bajo nivel de ansiedad", particularmente cuando se aplicaban en condiciones productoras de tensión y en donde su ego era puesto a prueba. Por contraste los estudiantes con alto nivel de ansiedad actúan mejor que los de un nivel bajo condiciones que no representan una amenaza para ellos. También se ha observado que los sujetos que presenta ansiedad elevada tienen una mejor ejecución en tareas no competitivas que en aquellos que implica competencia. (Rosenzweig, 1974).

Wine (1976), menciona que al presentar un examen, los estudiantes con ansiedad dividen su atención entre las exigencias del examen mismo y actividades tales como la preocupación y la autocrítica, las cuales carecen de importancia en las tareas por desarrollar. La última distrae al estudiante de los requerimientos del examen y contribuye por lo tanto a un bajo rendimiento.

Así bajo tensión, las personas muy ansiosas dividen su atención entre lo que es "importante para uno mismo" y lo que es "importante para las tareas que realizan", mientras que las menos ansiosas concentran toda su atención en la tarea por realizar.

Un psicólogo de la Universidad de Washington, Irwing G. Sarason, describe así el comportamiento de las personas con un alto nivel de ansiedad, en las situaciones de evaluación.

..."Mientras una persona con bajo nivel de ansiedad se concentra en una tarea en la cual cree que va a ser evaluada, la persona altamente ansiosa se concentra en sí misma, bien sea ignorando o mal interpretando las señales informativas que puedan tener fácilmente a su alcance..." "obstruye su atención" (Sarason, 1972, citado Spielberger, 1980).

Parece claro que las personas muy ansiosas son más propensas que las poco ansiosas a ver los exámenes como situaciones peligrosas o amenazantes, a preocuparse y llenarse de ansiedad ante dichas situaciones.

Sobrado (1977) menciona que es necesario tener en cuenta que el comportamiento de los alumnos durante una evaluación depende de la forma en que perciban la situación y así mismos, puesto que el principio de la percepción afecta inevitablemente el resultado del aprendizaje. En el momento del examen el alumno puede estar generando pensamientos negativos, ya sea respecto de su persona (autodenigrantes) o de sucesos asociados con experiencias desagradables ocurridas en situaciones semejantes.

En relación con lo anterior, Kanter y Golfrier 1979 (citado en Sarason y Stoops, 1978) han observado que las quejas de ansiedad de las personas que se enfrentan a evaluaciones

frecuentemente se acompañan de un excesivo interés y preocupación por las reacciones de otros, debido al propio comportamiento o a resultados vinculados con determinada tarea (las reacciones de los padres ante las calificaciones del hijo).

Las personas ansiosas también se caracterizan por hábitos y actitudes que implican expectativas y autopercepciones negativas, los cuales propician que experimenten temor y reacciones fisiológicas desagradables, tales reacciones influyen en su forma de interpretar y responder a los eventos del ambiente.

La mayoría de los estudiantes ven el momento de los exámenes como algo amenazador y experimentan un incremento de su estado de ansiedad durante estos. En general, como es previsible, el nivel de Ansiedad-Estado, puede ser útil si motiva al estudiante a incrementar sus esfuerzos y a enfocar su atención en el contenido del examen, un mayor incremento de la ansiedad puede producir resultados insatisfactorios.

Una alta Ansiedad-Rasgo suele estar ligada a malos resultados durante la Primaria, la Secundaria, Preparatoria y la Universidad (Spielberger, 1980). Los efectos adversos de la Ansiedad-Rasgo, en los resultados académicos de los estudiantes Universitarios, fueron explorados en un estudio de la Universidad de Duke, en el cual la Ansiedad-Rasgo se midió, al principio del año en más de mil estudiantes varones en los cursos introductorios de Psicología, (Spielberger, 1972). Al 50% de los estudiantes en cada uno de los extremos de la escala de Ansiedad se les denominó grupo de Alta (Al) y baja (Ba) Ansiedad y fueron divididos en cinco niveles de habilidad intelectual.

Las calificaciones promedio (CP) de cada estudiante de un solo curso durante el cual se midió su Ansiedad, se computó de los documentos oficiales dando puntajes desde 4 (para aquellos con MB/en todo) hasta 0 (reprobados en todos). Las CP de los estudiantes con

ansiedad alta o baja se compararon con cada nivel de capacidad intelectual. Los estudiantes A1 recibieron notas más bajas que los estudiantes Ba en el nivel medio de su capacidad, indicando que los niveles altos de ansiedad Rasgo alteran el rendimiento académico. No se encontraron diferencias de CP entre los estudiantes Alta ni Baja de aptitud escolar, los más capaces obtenían altas calificaciones independientemente de su nivel de ansiedad.

Por otro lado los estudiantes de bajo rendimiento, siempre obtenían malos resultados independientemente de su nivel de ansiedad, lo cual indica que su baja actuación académica era primordialmente resultado de su capacidad limitada.

La ansiedad contribuye al bajo rendimiento o al fracaso académico de muchos estudiantes potencialmente capaces. Si se detectase esto al principio de su carrera académica y se les ofreciera asistencia, la tasa de mortalidad académica se reduciría. Sin embargo este tipo de asesoría debe estar basada en una clara concepción acerca de la naturaleza y tipo de medición de la Ansiedad, así como en sus efectos de rendimiento académico.

Las condiciones que rodean a un examen en el salón de clases pueden influir en la forma en que se desempeñe un individuo muy ansioso. Hill y Caton (1977 citado en Widmer 1986) encontraron que los estudiantes de quinto y sexto grados trabajaron tan rápido y con más exactitud que sus compañeros menos ansiosos, cuando no había límite de tiempo para resolver problemas de matemáticas; pero con límite de tiempo los estudiantes muy ansiosos cometieron tres veces más errores que sus compañeros tardaron aproximadamente dos veces más en cada problema y copiaron el doble, en relación con el grupo menos ansioso. Las condiciones que originaron el temor de perder en una situación competitiva o de no poder llevar a cabo un trabajo pueden provocar el

peor desempeño que puedan tener los estudiantes ansiosos. De hecho, Williams (1976) encontró que estudiantes muy ansiosos sobrepasan en rendimiento a todos los otros grupos cuando no tuvieron que firmar los exámenes lo cual pareció eliminar algo de costo personal de posible fracaso.

Sigmund Tobias (1978 citado en Daniels, 1978) sugirió un modelo para explicar como interfiere la ansiedad en el aprendizaje, así como en el desempeño de los exámenes. Cuando los estudiantes están aprendiendo material nuevo la atención es muy importante, es evidente que los estudiantes ansiosos dividen su atención entre el material nuevo y sus preocupaciones concernientes a lo nervioso que se siente. Así en lugar de concentrarse en una lección o en lo que lee, presentan atención al sentimiento de opresión en su pecho pensando "estoy tan tenso que nunca entenderé esto". La mayor parte de su atención está puesta en pensamientos negativos en actuar pobremente, ser criticados y sentirse avergonzados. Los estudiantes ansiosos pueden perder mucha de la información que se supone deben aprender, porque sus pensamientos están centrados en sus propias preocupaciones.

Muchos estudiantes ansiosos tienen problemas en aprender material desorganizado ó difícil, material que requiere que confíen en su memoria y mucho de material que se imparte en las escuelas pueden ser descritos de esta manera, los estudiantes ansiosos pueden distraerse con más facilidad de lo que están haciendo, por aspectos irrelevantes o incidentales y parecen tener problemas para atender los detalles significativos (Ezkeles, 1982). Por último, como ya vimos los estudiantes ansiosos con frecuencia saben más de lo que pueden demostrar en un examen; de nuevo los estudiantes ansiosos carecen de destreza para resolver exámenes. Por tanto, la Ansiedad interfiere en varios puntos en los ciclos de aprendizaje y evaluación.

Wittmaier (1972) investigó que los estudiantes con alta ansiedad no tienen buenos hábitos de estudio, estos sujetos estudian tanto o más que los que no sienten ansiedad en los exámenes, pero sus hábitos de estudio tienden a ser menos efectivos.

Alexander Luria, el renombrado psicofisiólogo Ruso observó que la Ansiedad de los exámenes producen fuertes reacciones emocionales en algunos estudiantes, mientras que en otros tienen poco o ningún efecto (Luria, 1932, Spriemberger 1980) Luria mencionó que los estudiantes inestables muestran perturbaciones motoras y del lenguaje y que se alteran y desorganizan antes del examen o durante él. Las cifras implícitas pueden ser muy grandes a nivel mundial: en Yugoslavia se observó que más del 50% de los estudiantes de Secundaria experimentaron una ansiedad severa producida por los exámenes.

Mitchell y Platowska (1975) convienen en insistir en la ventaja de combinar la Técnica de Desensibilización Sistemática con un entrenamiento de hábitos y habilidades de estudio, estos procedimientos son importantes y efectivos para reducir la ansiedad ante el examen y para mejorar los hábitos de estudio, ambos factores contribuyen en gran medida al mantenimiento del bajo rendimiento escolar. Dichos factores no deben considerarse de forma aislada ya que el tratamiento de hábitos y habilidades de estudio pueden mejorar la conducta de estudio, pero no proporcionar al estudiante medios para enfrentar su ansiedad ante el examen.

Mitchell (1975) menciona que cuando se ignora el nivel de competencia en hábitos y habilidades de estudio, las reducciones de ansiedad ante los exámenes escritos no garantizan mejoras subsecuentes en el rendimiento académico.

3.2 INVESTIGACIONES CON EL IDARE.

Hall (1969), Investigó los efectos de la ansiedad en una tarea de aprendizaje programado en 156 estudiantes varones de los últimos años de bachillerato, los sujetos con calificaciones altas y bajas en la escala Ansiedad Rasgo del IDARE fueron asignados al azar a condiciones de Ansiedad Estado en varios momentos a lo largo de la tarea de aprendizaje. El promedio de las calificaciones de Ansiedad Estado mas altas fueron obtenidas en las materias más difíciles además la ejecución de sujetos con alta Ansiedad Estado en la tarea de aprendizaje fue inferior a la realizada por sujetos con bajo nivel de Ansiedad Estado. Al contrario de lo que se esperaba, las instrucciones de no tensión produjeron más altos niveles de Ansiedad Estado que las diseñadas para producir tensión. Dado que la relación entre Ansiedad Estado y la ejecución en este estudio resulto consistente , el fracaso de las instrucciones tensionantes en cuanto a producir más altos niveles de Ansiedad Estado indica la importancia de tomar medidas reales de Ansiedad Estado en la situación experimental. Las reacciones de los sujetos de Hall (1969), ante la tarea experimental parece indicar que las condiciones de no tensión resultó más amenazantes para estos sujetos que las condiciones de tensión.

Sach y Diesenhaus (1969) investigaron los efectos de la tensión de un examen, sobre las calificaciones de la escala del IDARE en estudiantes no graduados de la Universidad de Illinois (Chicago). El IDARE fue aplicado durante un periodo regular de clases al principio del semestre de verano (condición de no tensión) y posteriormente fue aplicado inmediatamente antes del examen final (condición de tensión).

El promedio de calificaciones de Ansiedad Estado en la condición de tensión resultó significativamente más alto que en la situación de tensión. Se observo también un

pequeño pero significativo decremento en las calificaciones de Ansiedad Rasgo de la primera a la segunda aplicación de la escala, lo cual los autores de la investigación interpretaron, como una tendencia general de los sujetos a obtener calificaciones más bajas, al repetirse las aplicaciones de pruebas de personalidad (Windle, 1964 citado en Spielberger 1975)

Penzo W. (1989), Investigó la ansiedad ante los exámenes en 275 alumnos. El estudio se efectuó con procedimientos de autoinforme de ansiedad general (STAI) y de ansiedad ante los exámenes (ATT) y ansiedad situacional referida a un examen final de cada una de las asignaturas del curso. Estudiando a los sujetos agrupados según los siguientes criterios : 1) sexo, 2) grupo de clases, 3) asignaturas, 4) nota promedio de los exámenes del curso precedente.

Los resultados fueron los siguientes: Se hallaron diferencias en función del sexo, se hallaron diferencias netas en las respuestas en los cuestionarios referidos a situaciones específicas de exámenes, dando sistemáticamente los sujetos del sexo femenino puntuaciones más elevadas en cuanto a emotividad y apreciaciones globales negativas y los sujetos del sexo masculino puntuaciones más elevadas en cuanto a apreciaciones globales positivas. Se encontraron diferencias en cuanto al promedio, en cuanto a las asignaturas no se encontraron variaciones sistemáticas entre los grupos; en todos los casos sea cual sea la subdivisión de los sujetos que se realice existe una asignatura en presencia de cuyo examen son menores las apreciaciones globales positivas y más elevadas las apreciaciones globales negativas y una de la cual sucede lo opuesto aunque de modo menos unánime.

Taylor, Wheeler y Altman (1968), usaron la escala de Ansiedad Estado para evaluar cambios en el nivel de Ansiedad como función de las variaciones en la tensión inducida

experimentada en jóvenes marineros confinados por periodos de aislamiento hasta de ocho días en el Naval Medical Resech Institute de Bethesda Maryland. Los grupos a los que se les dieron las instrucciones de suponer misiones que les demandaría el permanecer en aislamiento por veinte días y que abortaron la misión antes de terminarla reportaron más ansiedad (más altos niveles de Ansiedad Estado), que los grupos sin éxito a los que les dieron instrucciones de suponer misiones de cuatro días. De manera semejante, los grupos con suposiciones de misiones por largo tiempo, que terminaron con éxito la misión asignada, reportaron más Ansiedad (Ansiedad Estado) que los grupos tuvieron éxito con suposiciones de misiones cortas (Spielberger, 1975).

Hodges y Felling (1970), aplicaron el IDARE junto con "Cuestionarios de Situaciones Tensionantes" (CST) a 228 estudiantes no graduados inscritos en un curso introductorio de psicología en la Universidad de Colorado. El CST. describe 40 situaciones tensionantes.

En él se le pide a los sujetos que se autoevaluen en el grado de aprensión de preocupación que creían que sentirían en cada una de estas situaciones. Se calcularon correlaciones entre las autoevaluaciones para las distintas situaciones y se extrajeron cuatro factores, dolor, peligro físico, aprensión acerca de la participación en el salón de clases , preocupaciones acerca del fracaso social y académico, y aprensión a situaciones de cita. La escala A-Rasgo IDARE correlaciono significativamente con tres factores que involucraron tensión psicológica a amenaza a la autoestima, pero no mostraron relación con el factor que implica dolor y el peligro físico se interpretaron los resultados como respaldo de la teoría de la Ansiedad Rasgo-Estado (Spielberger, 1975).

3.3 INSTRUMENTO UTILIZADO EN LA PRESENTE INVESTIGACION.

Inventario de Ansiedad Rasgo - Estado (IDARE).*

El inventario de Ansiedad Rasgo-Estado versión en español del STAI (State Trait-Anxiety Inventory), está constituido por dos escalas separadas de autoevaluación que se utilizan para medir dos dimensiones distintas 1.- La llamada Ansiedad Rasgo (A-Rasgo) 2.- La llamada Ansiedad Estado (A-Estado).

El inventario se desarrollo para investigar fenómenos de ansiedad en sujetos adultos normales, se ha demostrado que es útil en la medición de la ansiedad en estudiantes de Secundaria y bachillerato, en pacientes neuropsiquiátricos, médicos.

La escala A-Rasgo del Inventario de ansiedad consiste en veinte afirmaciones en la que se le pide a los sujetos describir como se siente generalmente. La escala A-Estado también consiste en veinte afirmaciones pero las instrucciones requieren que los sujetos indiquen cómo se sienten en un momento dado: Ambas escalas se encuentren impresas en una sola hoja, la escala Ansiedad Estado es designada SXE y la escala Ansiedad Rasgo es designada SXR.

APLICACION Y CALIFICACION.

El IDARE fue diseñado para ser autoadministrable y puede ser aplicado ya sea individualmente o en grupo. Las instrucciones completas están impresas en el protocolo de ambas escalas. El Inventario no tiene limite de tiempo. Los estudiantes Universitarios

* Información obtenida del "Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado IDARE." Spielberger C. D., Edit. Manual Moderno, 1975, pag. 8-14

requieren sólo de seis a ocho minutos para contestar sea la escala A-Rasgo, A-Estado y menos de quince minutos para contestar ambas .

El examinador debe leer las instrucciones en voz alta, mientras que los examinados las leen en silencio, haciendo el examinador hincapié en que las instrucciones son distintas para las dos partes del Inventario , dando oportunidad para que los examinados hagan preguntas en casos de que no comprendan bien las instrucciones.

Si el alumno hace preguntas, específicas en la situación de prueba el examinador deberá responder en una forma que no influya la opinión del alumno. El examinador debe decir al alumno que no debe omitir ninguno de los reactivos.

CALIFICACION

La dispersión de posibles puntuaciones para el inventario de autoevaluación del IDARE, varía de una puntuación mínima de 20 hasta una máxima de 80 para las dos escalas .

Algunos reactivos del IDARE, se formularon de tal manera que una valoración (4) indica un alto nivel de ansiedad por ejemplo "estoy tenso" mientras que otros reactivos se formularon de tal manera que una valoración alta indica muy poca ansiedad por ejemplo "me siento bien". Para aquellos reactivos en los cuales una valoración alta indica poca ansiedad, el valor numérico de la calificación es inverso. Así, el valor numérico de las calificaciones para las respuestas marcadas 1,2,3 ò 4, en el caso de los reactivos inversos, viene a ser 4,3,2, y 1 respectivamente.

La escala A-Rasgo del IDARE tiene 7 reactivos invertidos y 13 reactivos de calificación directa . Los reactivos invertidos de la escala del IDARE son los siguientes.

Escala A-Estado: 1,2,5,8,10,11,15,16,19 y 20.

Escala A-Rasgo: 1,6,7,10,13,16 y 19.

Los sujetos responden a cada uno de los reactivos del IDARE , valuándose en una escala de cuatro puntos:

A) Las cuatro categorías para la escala A-Estado son:

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

B) Las cuatro categorías para la escala A-Rasgo son:

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

En caso de que un sujeto omita uno o dos reactivos en cualquiera de las escalas, la calificación prorrateada de toda la escala puede ser obtenida a través del siguiente procedimiento:

- A) Determinese la calificación media para los reactivos a los cuales el sujeto ha respondido
- B) Multiplíquese ese valor por 20.
- C) Ajustar el producto al número entero inmediatamente superior que corresponda.

Sin embargo, si tres o más reactivos son omitidos, la validez de la escala se considera dudosa.

CONFIABILIDAD Y VALIDEZ.

La confiabilidad del IDARE se basa en una aplicación Test-Retest, a subgrupos de sujetos que fueron incluidos en la muestra normativa de estudiantes Universitarios no graduados. Las correlaciones Test-Retest para la escala de A-Rasgo fueron bastante altas variando .73 a .86, mientras que las correlaciones para la escala A-Estado fueron relativamente bajas, variando desde .16 a .54, con una mediana para las correlaciones de solo .32 para los subgrupos.

Los coeficientes alfa para las escalas del IDARE fueron calculadas a partir de la fórmula K-R20 con la modificación Introdúcida por Cronbach (1951). Utilizando muestras normativas; estos coeficientes de confiabilidad variaron de .83 a .92 para A-Estado y A-Rasgo, ya que resultaron igualmente altos. Así, la consistencia interna de las dos escalas del IDARE es bastante buena.

En resumen, la confiabilidad Test-Retest de la escala A-Rasgo es relativamente alta, pero los coeficientes de estabilidad para la escala A-Estado tienden a ser bajas. Tanto la escala A-rasgo como la A-Estado tienen un alto grado de consistencia interna.

VALIDEZ

En la construcción del IDARE se requirió que los reactivos individuales llenaran los criterios de validez, para la A-Estado y para la A-Rasgo, en cada una de las etapas del proceso de construcción del Inventario a fin de poder ser conservados para la evaluación y validación

La validez concurrente de la escala A-Rasgo del IDARE, se observa las correlaciones con la escala de Ansiedad IPAT (Catell y Scheir, 1963), la escala de Ansiedad Manifiesta (TMAS; Taylor, 1963), y la lista de adjetivos afectivos de Zuckerman (1960). Las correlaciones entre estas escalas se acercan a la confiabilidad de la escala, por lo tanto las tres escalas pueden ser consideradas como medidas alternativas de A-Rasgo.

CAPITULO IV

METODOLOGIA

4.1 METODOLOGIA

4.1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Que diferencia existe en la Ansiedad antes y después del examen de admisión para ingreso al nivel Secundaria?.

4.1.2 OBJETIVO GENERAL

Determinar la ansiedad que existe antes y después del examen de admisión para ingreso al nivel Secundaria.

4.1.3 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- 1.- Establecer la Ansiedad Rasgo-Estado previo al examen de admisión para ingreso al nivel Secundaria.
- 2.- Establecer la Ansiedad Rasgo-Estado después del examen de admisión para ingreso al nivel Secundaria.
- 3.- Establecer si existen diferencias en la Ansiedad Rasgo-Estado antes y después del examen de admisión para ingreso al nivel Secundaria.
- 4.- Establecer si existen diferencias en la Ansiedad Rasgo-Estado entre hombres y mujeres antes y después del examen de admisión para ingreso al nivel Secundaria.

4.1.4 HIPOTESIS

- H1.- Existen diferencias significativas en la Ansiedad Rasgo-Estado antes y después del examen de admisión para Ingreso al nivel Secundaria.
- Ho.- No existen diferencias significativas en la Ansiedad Rasgo-Estado antes y después del examen de admisión para ingreso al nivel Secundaria.

- H2.- Existen diferencias significativas en hombres en la Ansiedad Rasgo antes y después del examen de admisión.
- Ho.- No existen diferencias significativas en hombres en la Ansiedad Rasgo antes y después del examen de admisión.
- H3.- Existen diferencias significativas en hombres en la Ansiedad Estado antes y después del examen de admisión.
- Ho.- No existen diferencias significativas en hombres en la Ansiedad Estado antes y después del examen de admisión.
- H4.- Existen diferencias significativas en mujeres en la Ansiedad Rasgo antes y después del examen de admisión.
- Ho.- No existen diferencias significativas en mujeres en la Ansiedad Rasgo antes y después del examen de admisión.
- H5.- Existen diferencias significativas en mujeres en la Ansiedad Estado antes y después del examen de admisión.
- Ho.- No existen diferencias significativas en mujeres en la Ansiedad Estado antes y después del examen de admisión.

4.1.5 VARIABLES

Variable Independiente:

- Examen de admisión.

Variable Atributiva:

- Sexo.
- Edad.

Variable Dependiente:

- Ansiedad Rasgo.
- Ansiedad Estado.

Variable Externa*:

- La escuela.
- Duración del examen.

4.1.6 DEFINICION CONCEPTUAL**EXAMEN DE ADMISION:**

Un examen es cualquier medio que se usa para medir el rendimiento del alumno. (Rodríguez, 1985).

ANSIEDAD:

Se refiere a la ansiedad como una reacción emocional compleja que es evocada en aquellos sujetos que interpretan situaciones concretas como personalmente amenazantes (Spielberger, 1975)

ESCALA DE ANSIEDAD RASGO:

Se refiere a las diferencias individuales relativamente estables, en la propensión a la ansiedad, es decir a las diferencias entre personas en la tendencia a responder a situaciones percibidas como amenazantes (Spielberger, 1975 pag. 1).

ESCALA DE ANSIEDAD ESTADO:

Es conceptualizada como una condición o estado emocional transitorio del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos de tensión y de aprensión subjetivos conscientemente percibidos y por un aumento de la actividad del sistemas nervioso autónomo (Spielberger, 1975. pag. 1)

*AUDER, EHG., Técnicas de investigación social, Edit. Humanitas, 1983. "Son las que están fuera del interés teórico inmediato...."

PRETEST (Antes):

Prueba que en los diseños experimentales se aplica con anterioridad al tratamiento experimental, al grupo experimental y control, con el fin de estudiar su equivalencia inicial respecto de los factores relevantes para la variable Dependiente y posteriormente la influencia que sobre estas ejercen las variables Independientes (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1989. pàg. 1139).

POSTEST (Después):

Prueba cuya finalidad es el estudio de los cambios experimentados en una muestra o grupo como consecuencia de haber sido sometida a un proceso experimental o a la aplicación de una prueba. (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1989. pàg. 1146).

SEXO:

Define las características anatómicas y fisiológicas por las que se diferencian los individuos masculino o femeninos (Diccionario de las Ciencias de la Educación , 1989. pàg.1287).

4.1.7 POBLACION

La población fue integrada por 300 estudiantes que presentaron su examen de admisión para ingreso al 1er. año de la escuela Secundaria Técnica No. 40 Virgilio Camacho Paniagua, provenientes de diferentes escuelas primarias tanto de gobierno como escuelas privadas.

4.1.8 TIPO DE MUESTREO

La muestra fue seleccionada por medio de un muestreo no probabilístico, ya que la población era de 300 estudiantes de la cual se dió acceso solo a 70 estudiantes. Los resultados obtenidos pueden no ser generalizados aun cuando son válidos para la población base del estudio.

Así mismo se utilizó un muestreo de cuota tomando en cuenta los propósitos de la investigación, se usó éste ya que se conoce la población y se hará una clasificación de estratos en cuanto al sexo (hombres y mujeres), ya que la selección dentro de los estratos no es al azar, sino accidental (Pick y López, 1988).

4.1.9 SUJETOS

Se tomaron como muestra determinada 70 sujetos, cuya edad fluctúa entre 11-13 años de edad, estudiantes que presentaron su examen de admisión para ingreso al nivel Secundaria, provenientes de diferentes escuelas de gobierno y escuelas privadas; de los cuales fueron: 35 Mujeres y 35 Hombres.

4.1.10 TIPO DE DISEÑO

El diseño utilizado fue un diseño de un solo grupo antes y después (Pretest - Postest). La característica esencial de este diseño es que un grupo es comparado consigo mismo, en el sentido en que se estudia a los sujetos "antes y después"

Se mide al grupo sobre la variable dependiente (Pretest), antes de una manipulación experimental, después de la interposición de ésta, las actitudes de los sujetos son medidas de nuevo (Postest). Los puntajes de diferencias son examinados para calcular los cambios de actitudes. (Kerlinger, 1988).

Paralelamente se dividió al mismo grupo en función del sexo y se aplicó un tratamiento de dos muestras independientes para comparar las diferencias entre hombres y mujeres, en la Ansiedad Rasgo-Estado antes y después de presentar el examen de admisión. (Pick y López, 1990).

4.1.11 TIPO DE ESTUDIO

Se utilizó un estudio de campo evaluativo, debido a que solamente se midió el efecto de la variable independiente sin hacer ninguna intervención y es de campo porque se llevó a cabo en el escenario natural que rodea al individuo. (Pick y Lopèz, 1980; Kerlinger, 1988)

4.1.12 AMBIENTE EXPERIMENTAL

La presente investigación se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Técnica No. 40 dentro de los salones de clases, los cuales contaban con buena iluminación, bancas individuales. El acomodo de los estudiantes se realizó solicitando que ingresaran al salón un hombre y una mujer, en el salón de clases se encontraban dos profesores, los cuales se encargaban de entregar los exámenes de admisión.

4.1.13 DEFINICION DEL INSTRUMENTO

El Instrumento utilizado en la presente investigación fue: El Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado IDARE, versión en español de SATI (State Trait-Anxiety Inventory, Spielberger y Díaz Guerrero, 1975), constituido por dos escalas separadas de autoevaluación que se utilizan para medir dos dimensiones diferentes de la ansiedad: 1.- La llamada Ansiedad Rasgo (A-Rasgo) 2.- La llamada Ansiedad Estado (A-Estado), consiste en veinte afirmaciones en las que se requiere a los sujetos indiquen como se sienten en un momento determinado y la escala A-Rasgo, consiste en veinte afirmaciones en las que se le pide a los sujetos describan como se sienten generalmente.

El IDARE, fue diseñado para ser autoadministrado y puede ser aplicado en forma individual o en grupo. No tiene límite de tiempo pero por lo general se resuelve en un lapso entre 6 y 8 minutos.

4.1.14 PROCEDIMIENTO

Para alcanzar la hipótesis de la investigación, se tomó una muestra de 70 alumnos, para efectuar la aplicación del Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE). Se procedió a establecer contacto con el Director de la Escuela Secundaria, con el fin de solicitar autorización y la colaboración necesaria para informar a los profesores del objetivo de la investigación. Una vez dado el consentimiento y la fecha del examen de admisión se procedió a que el director asignara el grupo con el cual se iba a trabajar.

Seleccionada la muestra se inicio la recabación de la información desde las 9:20 a.m hora en la cuál los alumnos son asignados a su salón y se llevó a cabo el siguiente procedimiento.

1.- El profesor pidió que atendieran a la investigadora la cual iba a explicar las instrucciones para contestar la 1a. prueba.

2.-El investigador entregó el Inventario de Autoevaluación explicándoles que deseaba saber cómo se encontraban en ese momento, y que deberían volver a contestar este Inventario una vez terminado el examen de admisión.

3.- Ya entregado el Inventario se procedió a leer las instrucciones en voz alta, comenzando por el lado A (A-Estado), mientras que el alumno seguía la lectura en silencio.

4.- La atención de los alumnos debe ser dirigida al hecho que las instrucciones son distintas para las dos partes del Inventario.

5.- Se le pidió a los alumnos que empezaran por el lado A (A-Estado), respondiendo de acuerdo a la forma como se sienten en este mismo instante y el lado B (A-Rasgo), respondiendo de acuerdo a como se sienten generalmente.

6.- Se les pide a los alumnos que respondan cada uno de los reactivos llenando el círculo que se encuentra a la derecha de cada uno de ellos, procurando responder a todos y cada uno de estos reactivos.

7.- Una vez terminada la prueba se les pidió que dejaran las hojas en su lugar y posteriormente el Investigador pasaría a recogerlas.

8.- A continuación se les entregó el Examen de admisión, por el profesor encargado del grupo y les dió las instrucciones pertinentes.

9.- Al terminar el Examen de admisión los alumnos entregaban su exámenes y conforme iban terminando, se les pedía que volvieran a contestar la prueba con las mismas instrucciones que se les menciona al principio .

10.- Una vez terminado el Inventario se recogió el material y se les dieron las gracias por su valiosa colaboración tanto a los alumnos como al profesor.

CAPITULO V

RESULTADOS

5.1 RESULTADOS

Los datos obtenidos a través del procesamiento de datos producto de que los sujetos contestaron el IDARE con el apoyo del paquete estadístico aplicado a las Ciencias Sociales (SPSS; Statistical package of the Social Science, Nie, Hull, Steinbrenner, Jenkins, 1985), por medio de la computadora personal, la versión que se utilizó fue la Núm.3.

El SPSS es un paquete que consta de diferentes subrutinas estadísticas que permiten hacer un análisis estadístico de los datos. Las rutinas que se utilizaron para esta investigación fueron la de frecuencias (Frequencies), la subrutina de correlación (Pearson Corr.) y la de Análisis de Varianza (ANOVA), la última rutina utilizada fue la prueba T (T-Test).

El primer análisis se hizo con la finalidad de describir las principales características de la muestra, el segundo que corresponde a la Correlación, se aplicó con el objetivo de conocer la relación que hay entre las diferentes escalas de Inventario de Ansiedad Rasgo - Estado y la edad del sujeto, por último se aplicó el Análisis de Varianza para conocer las diferencias por sexo, así como por escala y la interacción que hay entre las mismas. Así mismo se aplicó la prueba T para muestras relacionadas con la finalidad de observar si había diferencias antes y después del examen de admisión tanto en la escala Ansiedad-Rasgo, como en la escala Ansiedad-Estado.

Los datos se reportaron en dos partes la primera a través del análisis descriptivo y la segunda a través de una análisis inferencial:

A) ANALISIS DESCRIPTIVO

Es común que un Investigador desee conocer ciertas características importantes de un conjunto grande de objetos o personas, conjunto al que en estadística se le conoce como población. Los métodos principales para organizar datos estadísticos comprenden el ordenamiento de elementos en subconjuntos que presentan características o cualidades semejantes. Los datos agrupados se pueden resumir gráficamente o en tablas, los datos ordenados en grupos o en categorías reciben el nombre de distribución de frecuencias, esto se define como un agrupamiento de datos en claves, o en ordenamiento de datos en forma creciente o decreciente que muestra el número (frecuencia absoluta) o porcentaje de observación de cada una de ellas, llamándose a esto estadística descriptiva. Los estadígrafos más usados son las medidas de dispersión y las medidas de tendencia central.

A.1 MEDIDAS DE DISPERSION

DESVIACION ESTANDAR

La desviación estándar es otra de las medidas de dispersión con respecto a la medida de una variable a nivel intervalar, es la raíz cuadrada de la Varianza (Haroldo, 1987)

Su fórmula:
$$S = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2}{n - 1}}$$

A.2 MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL

MEDIA ARITMETICA.

La media aritmética (muestral) \bar{X} , como la suma aritmética de las medidas, dividida entre el número total de mediciones. (Se le puede decir que la media aritmética es un "Promedio".)

$$\text{Su fórmula: } \bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{N}$$

MODA.

La llamada Moda (M_o) es la medida que ocurre el mayor número de veces (la que tiene la mayor frecuencia f de aparición) puede haber dos o más variables con la mayor frecuencia, en cuyo caso se hablará de distribución, bimodales (2), trimodales (3), o polimodales (más de tres).

Los datos generales fueron los siguientes:

La Tabla 1 describe los porcentajes de nuestra población, la cual está formada por 70 sujetos, de los cuales son 35 hombres y 35 mujeres, teniendo 50 % de hombres y 50% de mujeres (ver tabla 1).

TABLA 1

DISTRIBUCION POR SEXO

	PORCENTAJE	
	HOMBRES	35
MUJERES	35	50
	-----	-----
	70	100

En cuanto a la Escuela de procedencia se observa en la Tabla 2 diferencias de los porcentajes, en la cual se puede ver que un 86.6% de mujeres proceden de escuelas de gobierno y 11.4% particulares, en cuanto a los hombres se observó que un 85.7% proceden de escuelas de gobierno y un 14.3% proceden de escuelas privadas. Con esto se ve que en ambos casos proceden de escuelas de gobierno, no obstante que ingresa un porcentaje más alto en el caso de hombres de escuelas particulares (ver tabla 2).

TABLA 2

ESCUELAS DE PROCEDENCIA

	HOMBRES		MUJERES	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
GOB.1	30	85.7	31	88.6
PAR.2	5	14.3	4	11.4
	-----	-----	-----	-----
	35	100.0	35	100.0

Posteriormente se presentará un análisis descriptivo por sexo para c/u de las escalas del IDARE en forma comparativa (antes y después del examen).

1).- ESCALA DE ANSIEDAD - ESTADO ANTES Y DESPUES EN HOMBRES.

Los datos obtenidos en la Escala de Ansiedad - Estado en hombres, mostraron diferencias en los porcentajes de antes y después.

En general se observó que la mayoría de los estudiantes estaban más calmados después del examen (37.1) que antes de del examen (57.7); mostraban menor seguridad antes del examen (31.4) que después de su aplicación (40.0); se sentían un poco tensos al inicio del examen (60.0) disminuyendo después del examen (57.1); antes del examen se sentían un poco contrariados (42.9), ya que después se sentían en lo absoluto contrariados (60.0), se sentían igualmente agusto antes y después del examen; antes del examen en lo absoluto se sentían preocupados por algún posible contratiempo (62.9), disminuyendo esto después del examen (54.3); se sentían igualmente descansados antes y después del examen (antes 34.3, después 31.4).

Así mismo se sentían más ansiosos después del examen que antes de la aplicación (antes 34.3, después 40.0); antes del examen se sentían bastante cómodos aumentando esta comodidad después del examen (antes 34.3, después 54.3); sienten la misma confianza antes y después del examen (antes 45.0, después 34.3) ; antes del examen se sentían muy nerviosos (71.4); ya que después del examen se sintieron menos nerviosos (52.7); se observa que disminuyo muy poco la agitación que existía entre antes y después de la aplicación del examen (antes 54.3, después 48.3); en lo absoluto se sintieron a punto de explotar ni antes ni después del examen (antes 80.0, después 80.0); se sentían un poco reposados antes del examen (28.6) aumentando después del examen (45.7).

Se observó que se sentían más satisfechos después del examen (45.7) que antes del examen (40.0); se sentían un poco preocupados antes del examen (37.1) disminuyendo esta en lo absoluto después del examen (45.7); no se sentían ni exitados ni aturdidos

antes y después del examen, se observo que se sentían mas alegres después del examen (28.6) que antes de este (20.0); se sentían bastante, con esto se observa que una vez que se ha llevado a cabo el examen, los porcentajes muestran un incremento en la ansiedad como estado en algunos de los puntajes (ver tabla 3).

TABLA 3

**PORCENTAJE DE RESPUESTAS EN LA ESCALA DE ANSIEDAD-ESTADO
EN HOMBRES**

- A).- NO EN ABSOLUTO
 B).- UN POCO
 C).- BASTANTE
 D).- MUCHO

ITEM	ANTES				DESPUES			
	A	B	C	D	A	B	C	D
1-Me siento calmado	5.7	57.7	14.3	22.9	5.7	22.9	37.1	34.3
2-Me siento seguro	2.9	28.6	31.4	2.9		31.4	40.0	28.6
3-Estoy tenso	28.6	60.0	8.6	2.9	57.1	34.3	5.7	2.9
4-Estoy contrariado	42.9	42.9	11.4	2.9	60.0	40.0		
5-Estoy a gusto	11.4	20.0	37.1	31.4	8.6	8.6	60.0	22.9
6-Me siento alterado	51.4	37.1	8.6	2.9	60.0	37.1	2.9	
7-Estoy preocupado actualmente por un posible contratiempo	62.9	31.4	2.9	2.9	54.3	40.0	5.7	
8-Me siento descansado	5.7	25.7	34.3	34.3	11.4	17.1	31.4	40.0
9-Me siento ansioso	5.7	54.3	25.7	14.3	28.6	14.3	45.7	11.4
10-Me siento cómodo	11.4	37.1	34.3	17.1	2.9	14.3	54.3	28.6
11-Me siento con confianza en mí mismo		17.1	37.1	45.7	8.6	17.1	40.0	34.3
12-Me siento nervioso	8.6	71.4	14.3	5.7	60.0	52.7	14.3	
13-Me siento agitado	54.3	40.0	5.7		48.6	40.0	8.6	2.9
14-Me siento a punto de explotar	80.0	17.1		2.9	80.0	8.6	5.7	5.7
15-Me siento reposado	22.9	20.0	28.6	28.6	5.7	20.0	45.7	28.6
16-Me siento satisfecho	11.4	34.3	40.0	14.3	2.9	25.7	45.7	25.7
17-Estoy preocupado	37.1	45.7	2.9	14.3	45.7	42.9	8.6	2.9
18-Me siento muy exitado y aturdido	57.1	37.1	5.7		54.3	25.7	5.7	14.3
19-Me siento alegre	11.4	34.1	31.4	20.0	8.6	28.6	34.3	28.6
20-Me siento bien	2.9	11.4	62.9	22.9		11.4	51.4	37.1

2) ESCALA DE ANSIEDAD - RASGO ANTES Y DESPUES EN HOMBRES.

Se puede observar que con los datos obtenidos en la escala Ansiedad-Rasgo en hombres, mostraron pocas diferencias en los porcentajes de antes y después. En general se observó que los estudiantes antes y después de la prueba se sienten casi siempre bien (antes 74.3, después 60.0) algunas veces se cansan rápidamente, casi nunca sienten ganas de llorar, algunas veces les gustaría ser felices como otros parecen serlo, antes del examen se observa que el alumno siente que algunas veces pierde oportunidades por no poder decidirse rápidamente (antes 51.4); después se observa que casi nunca lo sienten (después 31.4); por otro lado se sienten casi siempre descansados, son casi siempre tranquilos serenos y sosegados, antes del examen se observa que algunas veces sienten que las dificultades se amontonan al punto de no poder superarlos (antes 42.9) después del examen se observa que casi nunca (después 60.0).

Se ve que algunas veces se preocupan demasiado por cosas sin importancia (antes 42.9, después 48.6), se observa que los alumnos se sienten menos felices después del examen (57.1) que antes (62.9); toman algunas veces las cosas muy a pecho, antes del examen se observa que casi nunca le hace falta confianza en sí mismo (60.0), después del examen se observa que algunas veces les hace falta confianza en sí mismos (40.0); se sienten más seguros antes del examen (62.9) y después del examen disminuye esta seguridad (42.9); algunas veces tratan de sacarle cuerpo a la crisis y dificultades, casi nunca se sienten melancólicos, casi siempre se sienten satisfechos tanto antes como después del examen, antes del examen se observa que algunas veces pasan ideas poco importantes por su mente y se molestan (42.9) aumentando este tipo de ideas después del examen (57.1) casi nunca les afectan tanto los desengaños que no se los pueden quitar

de la cabeza, casi siempre son personas estables, se observa que casi nunca cuando piensan en los asuntos que traen entre manos se ponen tensos y alterados (ver tabla 4).

TABLA 4

**PORCENTAJE DE RESPUESTAS EN LA ESCALA DE ANSIEDAD-RASGO
EN HOMBRES**

- A).- CASI NUNCA
 B).- ALGUNAS VECES
 C).- FRECUENTEMENTE
 D).- CASI SIEMPRE

ITEM	ANTES				DESPUES			
	A	B	C	D	A	B	C	D
21 -Me siento bien		11.4	14.3	74.3	2.9	17.1	20.0	60.0
22- Me canso rápidamente	37.1	51.4	5.7	5.7	37.1	45.7	14.3	2.9
23 -Siento ganas de llorar	74.3	22.9	2.9		68.6	20.0	2.9	8.6
24 -Quisiera ser tan feliz como otros parecen serlo	20.0	42.9	20.0	17.1	20.0	42.9	22.9	14.3
25 -Pierdo oportunidades por no poder decidirme rápidamente	31.4	51.4	8.6	8.6	37.1	31.4	8.6	22.9
26 -Me siento descansado	5.7	17.1	28.6	48.6	11.4	20.0	40.0	28.6
27 -Soy una persona tranquila serena y sosegada	11.4	28.6	20.0	40.0	8.6	17.1	34.3	40.0
28 -Siento que las dificultades se me amontonan al punto de no poder superarlas	42.9	42.9	8.6	5.7	60.0	25.7	11.4	2.9
29 -Me preocupa demasiado por cosas sin importancia	34.3	42.9	14.3	8.6	37.1	48.6	14.3	

TABLA 4 (cont.)

ITEM	ANTES				DESPUES			
	A	B	C	D	A	B	C	D
30 -Soy feliz	8.6	5.7	22.9	62.9	2.9	17.1	22.9	57.1
31 -Tomo las cosas muy a pecho	34.3	40.0	11.4	14.3	31.4	45.7	17.1	5.7
32 -Me falta confianza en mi mismo	60.0	17.1	14.3	8.6	40.0	31.4	20.0	8.6
33 -Me siento seguro	2.9	17.1	17.1	62.9	5.7	20.0	31.4	42.9
34 -Trato de sacarle cuerpo a las crisis y dificultades	14.3	42.9	22.9	20.0	25.7	31.4	25.7	17.1
35 -Me siento melancólico	65.7	20.0	14.3	15.0	57.1	28.6	11.4	2.9
36 -Me siento satisfecho	14.3	17.1	28.6	40.0	2.9	11.4	40.0	45.7
37 -Algunas ideas poco importantes pasan por mi mente y me molestan	40.0	42.9	8.6	8.6	25.7	57.1	8.6	8.6
38 -Me afectan tanto los desengaños que no me los puedo quitar de la cabeza	42.9	40.0	5.7	11.4	31.4	48.6	11.4	8.6
39 -Soy una persona estable	2.9	20.0	31.4	45.7	2.9	22.9	42.9	31.4
40 -Cuando pienso en asuntos que tengo entre manos me pongo tenso y alterado	48.6	25.7	20.0	5.7	40.0	31.4	11.4	17.1

3) ESCALA DE ANSIEDAD - ESTADO, ANTES Y DESPUES EN MUJERES.

Se puede observar que con los datos obtenidos en la Escala de Ansiedad- Estado las mujeres mostraron diferencias en los porcentajes de antes y después.

En general se observó que antes y después de la prueba se sentían un poco calmadas (antes 71.4, después 57.1); mostrando bastante seguridad tanto antes como después del examen (antes 37.1, después 34.4); mostrándose menos tensas , la contrariedad antes del examen era mayor que después del examen, se sentían muy a gusto tanto antes como después del examen (antes 31.4, después 40.0).

Por otra parte las mujeres se sentían antes del examen un poco más alteradas, que después del mismo (antes 51.4, después 42.9), en lo absoluto estaban preocupadas por algún posible contratiempo (antes 54.3, después 65.7), se sentían más descansadas después del examen que antes de este; la ansiedad era menor antes del examen (48.6) ya que la ansiedad después de esté es mayor (57.1); se sentían bastante cómodas después del examen (42.9 que antes del examen (25.9); tenían más confianza en sí mismas después del examen (54.7) que antes (34.3), se encontraban más nerviosas antes (74.3) que después del examen (57.1), no se sentían agitadas, ni a punto de explotar antes y después del examen. Después de este, se sentían menos reposadas después del examen (42.9) que antes (31.4), se sentían un poco más satisfechas después del examen (42.9) que antes del examen (31.4); Así mismo se sentían menos preocupadas después del examen (40.0) que antes del examen (65.7); se sentían un poco exitadas y aturdidas antes del examen (51.4) disminuyendo esta excitación después del mismo (37.1), se sentían alegres y bastante bien.(ver tabla 5)

TABLA 5

PORCENTAJE DE RESPUESTAS EN LA ESCALA DE ANSIEDAD-ESTADO EN NIÑAS
--

- A).- NO EN ABSOLUTO
 B).- UN POCO
 C).- BASTANTE
 D).- MUCHO

ITEM	ANTES				DESPUES			
	A	B	C	D	A	B	C	D
1-Me siento calmado	14.3	71.4	5.7	8.6	11.4	57.1	22.9	8.6
2-Me siento seguro	14.3	25.7	37.1	22.9	2.9	42.9	31.4	22.9
3-Estoy tenso	8.6	77.1	11.4	2.9	37.1	48.6	8.6	5.7
4-Estoy contrariado	22.9	62.9	11.4	2.9	62.9	31.4	5.7	
5-Estoy a gusto	17.1	17.1	31.4	34.3	11.4	20.0	40.0	28.6
6-Me siento alterado	42.9	51.4	5.7		42.9	42.9	8.6	5.7
7-Estoy preocupado actualmente por un posible contratiempo	54.3	37.1	2.9	5.7	65.7	20.0	14.3	
8-Me siento descansado	11.4	34.3	31.4	22.9	11.4	34.3	14.3	40.0
9-Me siento ansioso	2.9	34.3	48.6	14.3	14.3	57.1	11.4	17.1
10-Me siento cómodo	8.6	37.1	25.7	28.6	2.9	31.4	42.9	22.9
11-Me siento con confianza en mí mismo		51.4	34.3	14.3	2.9	11.4	54.7	40.0
12-Me siento nervioso		74.3	20.0	5.7	25.7	57.1	11.4	5.7
13-Me siento agitado	57.1	40.0	2.9		54.3	42.9	2.9	
14-Me siento a punto de explotar	82.9	14.3	2.9		80.0	5.7	2.9	11.4
15-Me siento reposado	5.7	34.3	42.9	17.1	17.1	31.4	31.4	20.0
16-Me siento satisfecho	8.6	31.4	31.4	28.6	2.9	42.9	25.7	28.6
17-Estoy preocupado	20.0	65.7	11.4	2.9	31.4	40.0	17.1	11.4
18-Me siento muy excitado y aturdido	42.9	51.4	5.7		45.7	37.1	14.3	2.9
19-Me siento alegre	17.1	25.7	31.4	25.7	14.3	22.9	34.3	28.6
20-Me siento bien	2.9	31.4	34.3	31.4	2.9	34.3	37.1	25.7

4) ESCALA DE ANSIEDAD-RASGO ANTES Y DESPUES EN MUJERES.

Los datos obtenidos en la Escala de Ansiedad-Rasgo en mujeres, mostraron diferencias en los porcentajes de antes y después. En general se puede observar que casi siempre se sienten bien, casi nunca se cansan rápidamente (antes 54.3, después 45.7); casi nunca sienten ganas de llorar: Antes del examen sienten que quieren ser tan felices como otros parecen serlo aumentando este sentimiento después del examen (antes 48.6, después 54.3); se observa también que antes del examen algunas veces sienten que pierden oportunidades por no decidirse rápidamente (51.4) y después del examen disminuye (34.3); casi siempre se sienten descansadas. Así mismo se puede observar que antes del examen casi siempre son personas "tranquilas, serenas y sosegadas" (48.6) y después del examen esta sensación de tranquilidad disminuye (25.7) casi nunca sienten que las dificultades se amontonan al punto de no poder superarlas. Por otro lado se ve que antes del examen se preocupan algunas veces demasiado por cosas sin importancia (40.0) y después del examen ya no les sucede (34.3); casi siempre son felices.

Otro rasgo observado es que antes del examen, algunas veces toman las cosas muy a pecho (37.1) disminuyendo esta sensación después del examen (31.4); casi nunca sienten que les hace falta confianza en si mismas antes y después del examen, casi siempre se sienten seguras tanto antes como después del examen (antes 40.0, después 45.7); casi siempre tratan de sacarle el cuerpo a las crisis y dificultades, es decir le ven el lado positivo al problema (antes y después del examen 40.0) casi nunca se sienten melancólicas, casi siempre se sienten satisfechas (antes 40.0), aumentando esta satisfacción después del examen (48.6) algunas veces pasan ideas poco importantes por su mente y se molestan, casi nunca les afectan los desengaños que no se los (40.0) aumentando esta sensación después del examen (45.7); casi siempre son personas estables. (ver tabla 6)

TABLA 6

PORCENTAJE DE RESPUESTAS EN LA ESCALA DE ANSIEDAD-RASGO EN HOMBRES

- A).- CASI NUNCA
 B).- ALGUNAS VECES
 C).- FRECUENTEMENTE
 D).- CASI SIEMPRE

ITEM	ANTES				DESPUES			
	A	B	C	D	A	B	C	D
21 -Me siento bien		11.4	11.4	77.1	5.7	14.3	8.6	71.4
22- Me canso rápidamente	54.3	37.1	8.6		45.7	45.7	5.7	2.9
23 -Siento ganas de llorar	60.0	37.1	2.9		60.0	34.3	2.9	2.9
24 -Quisiera ser tan feliz como otros parecen serlo	17.1	48.6	8.6	25.7	28.6	54.3	2.9	14.3
25 -Pierdo oportunidades por no poder decidirme rápidamente	37.1	51.4	11.4	42.9	34.3	17.1	5.7	
26 -Me siento descansado	8.6	22.9	20.0	48.6	8.6	25.7	28.6	37.1
27 -Soy una persona tranquila serena y sosegada	5.7	22.9	22.9	48.6	20.0	28.6	25.7	25.7
28 -Siento que las dificultades se me amontonan al punto de no poder superarlas	37.1	48.6	8.6	5.7	37.1	42.9	2.9	17.1
29 -Me preocupo demasiado por cosas sin importancia	37.1	40.0	8.6	14.3	37.1	34.3	17.1	11.4
30 -Soy feliz		11.4	25.7	62.9	2.9	17.1	20.0	60.0

TABLA 6 (cont.)

ITEM	ANTES				DESPUES			
	A	B	C	D	A	B	C	D
31 -Tomo las cosas muy a pecho	25.7	37.1	20.0	17.1	37.1	31.4	22.9	8.6
32 -Me falta confianza en mi mismo	57.1	31.4	5.7	5.7	48.6	31.4	8.6	11.4
33 -Me siento seguro	5.7	22.9	31.4	40.0	2.9	31.4	20.0	45.7
34 -Trato de sacarle cuerpo a las crisis y dificultades	14.3	28.6	17.1	40.0	28.6	40.0	17.1	14.3
35 -Me siento melancólico	60.0	31.4	8.6		54.3	28.6	11.4	5.7
36 -Me siento satisfecho	2.9	22.9	34.3	40.0		28.6	22.9	48.6
37 -Algunas ideas poco importantes pasan por mi mente y me molestan	34.3	45.7	5.7	14.3	31.4	45.7	14.3	8.6
38 -Me afectan tanto los desengaños que no me los puedo quitar de la cabeza	45.7	40.0	14.3		40.0	40.0	2.9	17.1
39 -Soy una persona estable	2.9	11.4	31.4	54.3	22.9	20.0	25.7	31.4
40 -Cuando pienso en asuntos que tengo entre manos me pongo tenso y alterado	40.0	34.3	8.6	17.1	25.7	37.1	8.6	28.6

B.1 ANALISIS INFERENCIAL.

El análisis inferencial permite obtener las conclusiones acerca de una muestra. Este se define como el conjunto de técnicas que permitan al investigador Social obtener una conclusión o inferencias a través de los resultados de una muestra y generalizarlos a la población:

COEFICIENTE DE CORRELACION LINEAL DE PEARSON.

El grado de asociación entre dos variables, se puede calcular utilizando los desarrollos llevados a cabo por Galtón y Pearson. El llamado coeficiente de correlación lineal (de Pearson) suele denotarse por r_{xy} ó R_{xy} .

Su fórmula:
$$R_{xy} = \frac{N[\sum (XY)] - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[N(\sum X^2) - (\sum X)^2][N(\sum Y^2) - (\sum Y)^2]}}$$

Los datos fueron los siguientes:

1) En cuanto a la puntuación de Ansiedad-Estado antes, se observó que solo hubo correlación con la escala Ansiedad- Rasgo antes, ($r = .2958$; $P = .01$). Esto significa que a mayor puntuación en la escala Ansiedad-Estado antes mayor puntuación en la escala Ansiedad-Rasgo antes de presentar el examen de admisión, es decir, el alumno antes de hacer el examen presenta ansiedad como estado y ansiedad como rasgo.

2) En cuanto a la puntuación de Ansiedad-Estado después se observó que hay correlación con la escala Ansiedad-Rasgo antes ($r = .2918$; $p = .01$) y la escala Ansiedad-Rasgo después ($r = .5356$; $p = .01$) esto significa que a mayor puntuación en la escala Ansiedad-Estado después también hubo mayor puntuación en la escala Ansiedad-Rasgo después y antes

del examen. Esto es, el alumno que después de hacer su examen presentó ansiedad como estado, también lo tuvo como rasgo.

Finalmente con respecto a la edad no se encontró relación en cuanto a las escala de Ansiedad-Rasgo-Estado antes y después del examen de admisión en esta muestra. (Ver tabla 7)

TABLA 7

ANALISIS DE CORRELACION ENTRE LAS ESCALAS DEL IDARE Y LA EDAD.

	AEA	AED	ARA	ARD	EDAD
AEA					
AED	-.0612				
ARA	.2958*	.2918*			
ARD	.0005	.5356**	.0182		
EDAD	.0948	.0179	.0303	.0655	

* P < .01

* P < .001

P=La probabilidad al 99% y al 999% un error en 100 y en error en 1000

ANALISIS DE VARIANZA

Como su nombre lo indica, el propósito del procedimiento del análisis de varianza es analizar la variabilidad de la respuesta y asignar componentes de esa variabilidad a cada uno de los conjuntos de variables independientes. El objetivo de análisis de varianza es determinar cuales son las variables independientes de importancia en un estudio y en qué forma interactúan y afectan la respuesta.

Su fórmula:
$$SCY = \sum_{i=1}^M (Y_i - \bar{Y})^2$$

scy = suma de cuadrados de todas las medias

E = sumatoria de la 1° hasta la última

i = 1 varianza media en cada grupo

(y_i-y)² = obtener la varianza en cada grupo

Los datos fueron los siguientes:

1) Para la Escala Ansiedad-Estado antes de examen no se encontraron diferencias significativas por sexo [F=1.07(1/66);P=.303] de la misma forma tampoco se encontraron diferencias significativas por el tipo de escuela [F=.40(1/66);P=.529].

Por último la interacción en esta escala de sexo y tipo de escuela, tampoco se encontraron diferencias significativas.

2) Para la siguiente escala de Ansiedad-Estado después del examen no se encontraron diferencias significativas por tipo de escuela [F=.01(1/66);P=.110]. En cuanto a la interacción del sexo y tipo de escuela tampoco se encontraron diferencias significativas, sexo y tipo de escuela [F=2.60(1/66);P=.111] en esta escala fue en la única que se encontró una diferencia marginal (es decir cercana al punto .05). Observando que las mujeres presentaron una puntuación medio más alta (-=39.97) comparado con los hombres (-=36.31). Esto indica que las mujeres presentaron mayor ansiedad como estado antes y después de presentar el examen (F=3.64(1/66);P=.06].

3) Para la Escala Ansiedad-Rasgo antes, no se encontraron diferencias significativas por sexo [F=.055(1/66);P=.816] de la misma forma tampoco se encontraron diferencias

significativas por el tipo de escuela [$F=J.931(1/66);P=.169$], en cuanto a la Interacción en la escala de tipo de escuela y sexo tampoco se encontraron diferencias significativas.

4) Para la siguiente escala Ansiedad-Rasgo después no se encontraron diferencias significativas, por tipo de escuela. [$F=1.268(1/66);P=.264$] de la misma forma tampoco se encontraron diferencias significativas por sexo [$F=.143(1/66);P=.706$] en la interacción entre ambas escalas tampoco se encontraron diferencias significativas. [$F=.116(1/66);P=.734$]. (ver tabla 8 y 9)

TABLA 8

ANALISIS DE VARIANZA DE LA ESCALA DE IDARE POR SEXO Y TIPO DE ESCUELA.

ESCALA	VI	F	P
A E A	SEXO	1.078	.303
	ESCUELA	.400	.529
	SEXO POR ESCUELA	.484	.489
A E D	SEXO	.364	.06*
	ESCUELA	.013	.110
	SEXO POR ESCUELA	2.605	.111
A R A	SEXO	.055	.816
	ESCUELA	1.93	.169
	SEXO POR ESCUELA	.891	.349
A R D	SEXO	.143	.706
	ESCUELA	1.268	.264
	SEXO POR ESCUELA	.116	.734

* P = MARGINAL

AEA = Ansiedad Estado - Antes

AEA = Ansiedad Estado - Después

ARA = Ansiedad Rasgo - Antes

ARD = Ansiedad Rasgo - Después

TABLA 9

MEDIAS PARA LA PUNTUACION GLOBAL EN LA ESCALA DE ANSIEDAD
POR SEXO:

	HOMBRES	MUJERES
AEA	39.40	41.11
AED	36.31	39.97
ARA	36.74	37.09
ARD	36.39	40.44

PRUEBA T

Mediante la prueba T de Student se puede calcular la distribución de medias y los niveles de probabilidad que permiten verificar si la diferencia entre medias muestrales, es significativa.

Para la presente investigación utilizamos la de Muestras Apareadas: Cuando, en vez de seleccionar las observaciones de dos grupos independientes, las observaciones se tratan de hacer lo mas similares posible entre una y otra aplicación (antes -después). El tipo de apareamiento posible en el SPSS es en el que los individuos (u objetos), son medidas antes y después del tratamiento (autoapareamiento). El propósito del apareamiento consiste en reducir influencias extrañas sobre las variables al ser medidas.

Su fórmula :
$$T = \frac{|\bar{X}_1 - \bar{X}_2|}{S_{X1} - S_{X2}}$$

donde:

X₁= media del grupo 1

Sx₁=Desviación media del grupo 1

X₂= media del grupo 2

Sx₂=Desviación media del grupo 2

Los datos fueron los siguientes:

1) Para la comparación de la escala Ansiedad-Estado antes y la escala Ansiedad-Estado después del examen se encontró un valor de $T=1.59, (69); P=.117$ la cual indica que no hay una diferencia significativa antes y después en esta escala ya que las medias fueron similares. (antes $x=40.2$, después $x=38.14$).

2) Para la comparación de la escala Ansiedad-Rasgo antes y la escala de Ansiedad-Rasgo después del examen se encontró un valor de $T= -1.12, (69). P=.26$, la cual indica que no hay diferencias significativas en esta escala antes y después y que las medias fueron muy similares (antes $x=36.9$, después $x=38.4$) (ver tabla 10).

TABLA 10

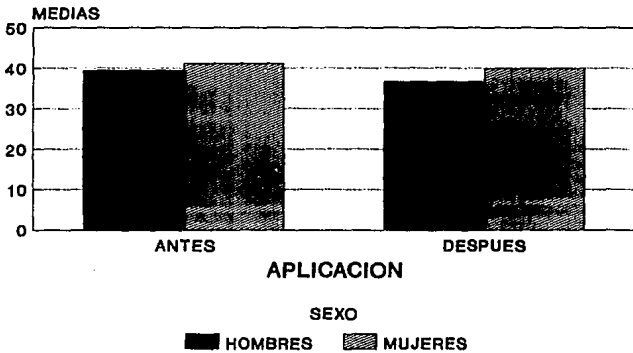
ANALISIS DE LAS CALIFICACIONES DE LAS ESCALAS DE IDARE ANTES Y
DESPUES DEL EXAMEN

X (MEDIAS)

ESCALA	ANTES	DESPUES	T	P
ANSIEDAD ESTADO	40.2	38.14	1.59	.11
ANSIEDAD RASGO	36.9	38.4	-1.12	.265

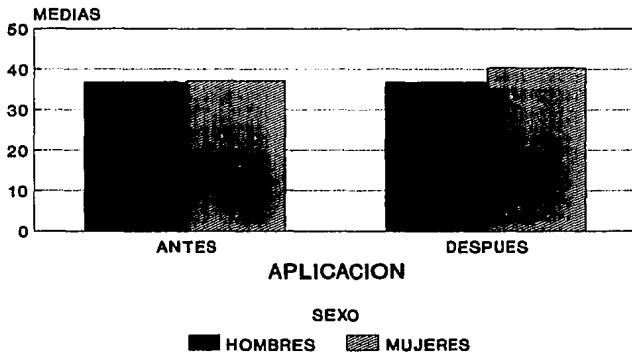
ESCALA DE ANSIEDAD ESTADO

DIFERENCIAS POR SEXO



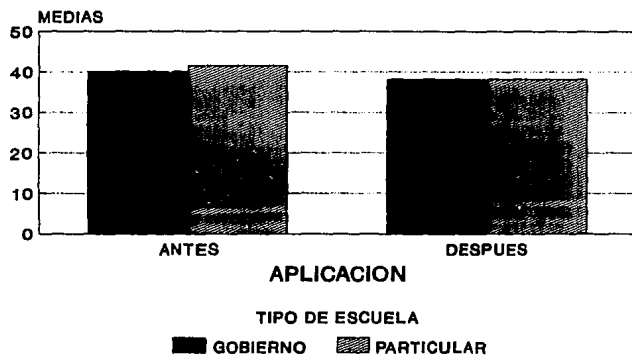
GRAFICA 1

ESCALA DE ANSIEDAD RASGO DIFERENCIAS POR SEXO



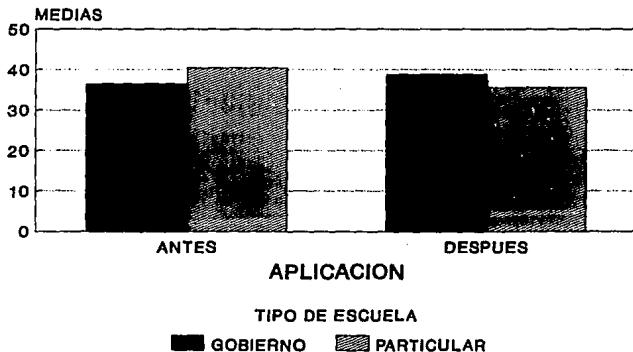
GRAFICA 2

ESCALA DE ANSIEDAD ESTADO ESCUELA DE PROCEDENCIA



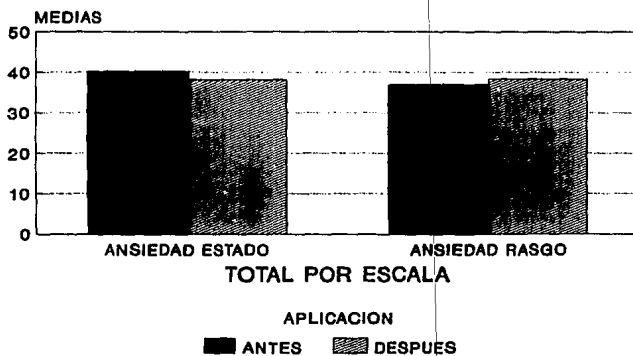
GRAFICA 3

ESCALA DE ANSIEDAD RASGO ESCUELA DE PROCEDENCIA



GRAFICA 4

ESCALAS DEL IDARE DIFERENCIAS ANTES Y DESPUES



GRAFICA 5

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Vivimos en una era pendiente de los exámenes y la vida de muchas personas se encuentra influida por sus resultados en ellas. Para ser aceptado en la escuela y particularmente para ser admitido en cursos altamente competitivos, un estudiante necesita tener buenas calificaciones, además de obtener buenos resultados en difíciles exámenes de admisión. Por lo tanto, no es sorprendente que la ansiedad producida por los exámenes sea un problema común en los estudiantes .

Es inevitable la evaluación por la que todos los alumnos pasan y sabemos que es muy propio de la adolescencia experimentar esta ansiedad, por los factores físicos psicológicos y sociales, con los que se ve relacionada y son característicos de dicha etapa .

1.- Como podemos observar con los resultados obtenidos se acepta la Hipótesis Nula, debido a que no se encontraron diferencias significativas antes y después de aplicar el inventario tanto en la escala A-Rasgo como en la escala A-Estado.

2.- Es posible que no se encontraran diferencias antes y después ya que el examen en sí mismo no era productor de Ansiedad o ha que el estudiante por el simple hecho de presentar el examen llegan con un grado de ansiedad y que al salir de él sigue bajo la misma tensión, puesto que de la evaluación de éste depende la entrada a la institución educativa. Esto se observó en las puntuaciones obtenidas en el Test del IDARE que indican puntuaciones altas de ansiedad antes de presentar el examen como después del mismo, lo cual justifica el que no haya diferencias (A-Estado antes 40.2, A- Estado después 38.14, A-Rasgo antes 36.9, A-Rasgo después 38.4)

3.- En cuanto a la Ansiedad Rasgo en Hombres antes y después de presentar el examen de admisión no se encontraron diferencias significativas por lo tanto se acepta la Hipótesis Nula (A-Rasgo antes 36.74, A-Rasgo después 36.39)

4.- En cuanto a la Ansiedad Estado en Hombres antes y después de presentar el examen de admisión no se encontraron diferencias significativas por lo tanto se acepta la Hipótesis Nula (A-Estado antes 39.40, A-Estado después 36.31).

5.- Así mismo, en cuanto a la Ansiedad Rasgo en Mujeres antes y después de presentar el examen de admisión no se encontraron diferencias significativas por lo tanto se acepta la Hipótesis Nula (A-Rasgo antes 37.09, A-Rasgo después 40.44).

6.-En cuanto a la Ansiedad Estado en Mujeres antes y después de presentar el examen de admisión se encontraron diferencias significativas por lo tanto se acepta la Hipótesis Alterna (A-Estado antes 41.11, A-Estado después 39.97)

7.- Observando que las mujeres presentaron una puntuación medio más alta (39.97) comparado con los hombres (= 36.31). Esto indica que las mujeres presentaron mayor ansiedad como estado antes y después de presentar el examen ($F= 3.64$ (1/66); $P= .06$). Esto indica que fue en la única escala que se encontró una diferencia marginal (es decir cerca al .05).

8. - Es posible encontrar diferencias entre hombres y mujeres ya que se sabe que las mujeres tienen más facilidad y libertad para expresar sus emociones, por ser nuestra sociedad más permisiva en las mujeres en este aspecto, a diferencia de los hombres, a los cuales desde niños se les enseña a reprimir la expresión de sus emociones .

9.- Cannois (1972), menciona que la mujer en general tiene un mayor grado de ansiedad que los hombres debido a factores emocionales o patrones de socialización durante la infancia. En un estudio realizado dice que las mujeres se sienten más ansiosas que los hombres ante los exámenes y pruebas escolares. Ya que el fracaso que el adolescente asume un tanto filosóficamente se presenta en la adolescente como una auténtica catástrofe.

10.- Aunque la ansiedad se convierta a veces en una fuerza negativa, no se debe considerar necesariamente indeseable ya que la ansiedad ligera o moderada puede facilitar el ajuste social del adolescente y servir para la resolución de problemas y la inventiva.

11.- En cuanto a la edad de la muestra no se encontró relación en la escala de Ansiedad Rasgo-Estado antes y después del examen de admisión.

12.- En cuanto al tipo de escuela no se encontraron diferencias significativas (A-Rasgo antes .169, A-Rasgo después .264, A-Estado antes .529, A-Estado después .110).

13.- En cuanto al inventario de Autoevaluación IDARE, es posible que los sujetos no lo contesten con veracidad; por ejemplo ante las preguntas como : "estoy tenso", "estoy contrariado", por tener una connotación desfavorable los individuos se inclinan a deformar su respuesta.

14.- Esto es debido a que ante situaciones experimentales el sujeto tiende a responder a las expectativas del investigador.

15.-Por lo tanto se considera importante al momento de presentar el Inventario de Autoevaluación IDARE, especificar a los alumnos que no tiene ninguna relación con el examen de admisión.

16.- El profesor puede ayudar al alumno a bajar su nivel de ansiedad por medio de un Curso para reducir la ansiedad en exámenes escritos, es un instrumento que puede auxiliar al alumno en el manejo de sus emociones y servir al profesor como un curso de apoyo para lograr un mejor aprovechamiento por parte de los alumnos (Aduna, 1989).

LIMITACIONES
Y
SUGERENCIAS

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Entre las limitaciones encontradas en este estudio, está al hecho de no haber podido investigar a alumnos de otras escuelas que se encontraban presentando exámenes de admisión, debido a que se negó el acceso a realizar el estudio dentro de estas instituciones educativas

En cuanto al material revisado nos encontramos que son muy escasas las investigaciones que se han realizado sobre la ansiedad ante los exámenes en adolescentes tempranos. Las investigaciones que se han obtenido han sido de estudios provenientes de otros países.

SUGERENCIAS

Se sugiere que se retomen las 70 aplicaciones para iniciar un trabajo de validación, que permita un uso más frecuente en poblaciones de adolescencia temprana.

Se debe tener en cuenta que la ansiedad ante los exámenes es un estado que ha acompañado al estudiante siempre, por esto, considero importante que se aplique la Técnica de Desensibilización Sistemática en grupo al presentar su examen en donde se le prepare al alumno; con la finalidad de que la ansiedad no sea un factor que influya en la entrada a una institución o en el resultado de cualquier evaluación.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

ABERASTURY, A., La adolescència normal, Edit. Paidòs. Mèxico, 1991.

ADUNA, M. Curso para reducir la ansiedad en exàmenes escritos, Edit.Trillas, Mèxico,1989 .

AUDER, E., Tècniques de Investigaci3n social, Edit. Humanitas, Mèxico, 1983.

BEE, H, Y MITCHEL, S., El desarrollo de la persona, Edit. Harla. Mèxico, 1987.

BLOS, P., Psicoanàlisis de la Adolescencia, Edit Joaquín Mortiz. Mèxico, 1981.

BONNER, A., Adolescent Anxiety Child, Journal of Psychology, 1975. Vol. 1 p. 110-115.

CANNOIS, L., La Adolescencia, Edit. Herder, Barcelona, 1972.

CARROLL, H., Dinàmica del Ajuste Psiquico, Edit.Continenta S.A. de C.V., Mèxico, 1990.

CATELL, R., Neuroticion and anxiety, Edit. New York. 1961.

COLEMAN, J., Psicologia de la adolescencia, Edit. Morata. Madrid, 1985.

DANIELS, B., Y HEWITT, J., Anxiety and clasroom examination performance, Jornal of Clinical Psychology, 1978

DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION, Edit. Santillanas S.A.
1989.

ERIKSON, E., Identity. Youth and Crisis, New York 1968. p.110-121

ERIKSON, E. , Infancia y Sociedad, Edit. Homé. Buenos Aires, 1976.

EZKELES, G., Relationship between academic intrinsic motivation and anxiety
in children and young adolescent, Journal of School. Psychology 1982.
p.205-215.

FUENTES, B., Conocimiento y Formación del Adolescente, Edit. Continental.
México, 1989.

GALLAGHER, J., Problemas emocionales de los adolescentes, Edit. Paidós.
Buenos Aires, 1991

GESELL, A., El adolescente de los 10 a los 16, Edit. Paidós. Buenos
Aires, 1971.

GONZALEZ, J., Teoría y Técnica de la Terapia Psicoanalítica del
adolescente Edit. Trillas, México 1986. p.14-31

GRINDER, R. , La adolescencia, Edit. Limusa. México 1981.

HALL, C., Y LINDZEY, . Theories of Personality, Edit W. Sons. New York, 1970

HAROLDO, E., Estadística para ciencias del comportamiento, Edit. Harla,
1987.

HORNEY, K. , The interpersonal theory of Psychiatry, Edit. Norton New York,
1953.

HORROCKS, J. , Psicología del adolescente, Edit. Trillas. México, 1986.

HURLOCK, A., La adolescencia, Edit. Paidós, Buenos Aires 1973.

JERSIELD , A., Psicología de la adolescencia, Edit. Aguilar. Madrid, 1972.

KERLINGER, F., Investigación del comportamiento, Edit. McGraw Hill. México, 1988.

LUTTE, G., Liberar la adolescencia, Edit. Herder, 1991.

MC KACHIE, W., Student, Anxiety, Learning and Achievement, Engineering Education. 1983.

MALLOW, J., New Cures Science Anxiety, Curriculum Review. p. 389-404 Sep.1981

MAY, R., The meaning of Anxiety, Revised edition, W. Norton 1977.

MITCHEL, K. A group program for the treatment of tailing college students Behavioral Therapy Núm. 6, 1975 p.324.

MUSSEN, C., Desarrollo de la personalidad del niño, Edit. Trillas. México, 1976.

PENZO, W., La ansiedad ante los exámenes, Revista de psiquiatría de la facultad de Medicina de Barcelona 1989. p.27-34

PICK, S. Y LOPEZ, A., Como Investigar en Ciencias Sociales, Edit. Trillas. México, 1990.

- RODRIGUEZ, C., Evaluación en el aula, Edit. Trillaas. México, 1985.
- ROSENZWEIG, S., The effects of examiner anxiety level, student anxiety level and examine-students sex interaction on student performance in a group, Tesis Doctoral 1974.
- SARASON, I. ; Y STOOPS., Test anxiety and the passage of time, Journal of consulting and clinical Psychology. Vol. 46. Núm 1, 1978. p. 102-109.
- SOBRADO, F. Evaluación de la enseñanza y del aprendizaje en, Luis M. Villar; La Formación del profesorado Edit. Nuevas contribuciones. Madrid 1977.
- SPIELBERGER, C. Y DIAZ, G., IDARE Inventario de Ansiedad Rasgo - Estado, Edit, Manual Moderno. México, 1975.
- SPIELBERGER, C., Tensión y Ansiedad, Edit. Harla. Mexico, 1980.
- SPIELBERGER, C. , Anxiety as an emotional State, Academic Press. New York 1972. Vol. 1
- VALLEJO J. Y GASTO F., Trastornos afectivos "Ansiedad y Depresión." Edit. Trillas. México 1985.
- WATSON , R. Psicología del niño y el adolescente, Edit. Limusa. México, 1991.
- WIDMER, C., Helping students overcome Statistics Anxiety, Educatinal Horizons. Winter, 1986 p. 69-72.

WINE, J., Test anxiety and direction of attention, Psychological Bulletin, 1976,
p.92-104

WITTMAYER, B. ,Test and study Habits, Journal of educational research, 1972.
p.852-854

ZERMEÑO, E., Técnicas experimentales en el tratamiento de los problemas
de ansiedad, Revista Mexicana de Psicología, p.148-156 julio-
diciembre 1985.

ANEXO

IDARE
Inventario de Autoevaluación
por

C. D. Spielberger, A. Martínez-Urrutia, F. González-Reigosa, L. Natalicio y R. Díaz-Guerrero

Nombre: _____ Fecha: _____

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

	NO EN LO ABSOLUTO	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
1. Me siento calmado	0	1	2	3
2. Me siento seguro	0	1	2	3
3. Estoy tenso	0	1	2	3
4. Estoy contrariado	0	1	2	3
5. Estoy a gusto	0	1	2	3
6. Me siento alterado	0	1	2	3
7. Estoy preocupado actualmente por algún posible contratiempo	0	1	2	3
8. Me siento descansado	0	1	2	3
9. Me siento ansioso	0	1	2	3
10. Me siento cómodo	0	1	2	3
11. Me siento con confianza en mí mismo	0	1	2	3
12. Me siento nervioso	0	1	2	3
13. Me siento agitado	0	1	2	3
14. Me siento "a punto de explotar"	0	1	2	3
15. Me siento reposado	0	1	2	3
16. Me siento satisfecho	0	1	2	3
17. Estoy preocupado	0	1	2	3
18. Me siento muy excitado y aturdido	0	1	2	3
19. Me siento alegre	0	1	2	3
20. Me siento bien	0	1	2	3

IDARE

SXE

Inventario de Autoevaluación

por

C. D. Spielberger, A. Martínez-Urrutia, F. González-Reigosa, L. Natalicio y R. Díaz-Guerrero

Nombre: _____ Fecha: _____

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

	NO EN LO ABSOLUTO	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
1. Me siento calmado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Me siento seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Estoy tenso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Estoy contrariado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Estoy a gusto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Me siento alterado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Estoy preocupado actualmente por algún posible contratiempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Me siento descansado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Me siento ansioso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Me siento cómodo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Me siento con confianza en mi mismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Me siento nervioso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Me siento agitado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Me siento "a punto de explotar"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Me siento reposado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Me siento satisfecho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Estoy preocupado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Me siento muy excitado y aturdido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Me siento alegre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Me siento bien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>