

131
2ej



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

INFLUENCIA DEL PADRE, RELACIONADA CON LA ANSIEDAD EN EL ADOLESCENTE Y SU RENDIMIENTO ESCOLAR: UN ESTUDIO CON ALUMNOS DE BACHILLERATO

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

YOLANDA NAVARRO REYNA

DIRECTORA DE TESIS: MTRA. GUADALUPE INDA SAENZ ROMERO

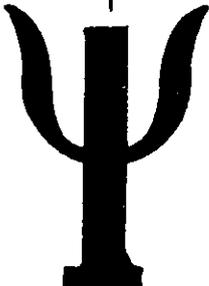
ASESOR METODOLOGICO: PROF. JOSE LUIS SANCHEZ GAMEZ

MEXICO, D. F.

1994

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

274375





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

*A mi Alma Mater, la Universidad Nacional Autónoma de México.
Porque sin esta valiosa institución, la luz del conocimiento
no llegaría a muchos de nosotros.*

*A la Facultad de Psicología, en la que orgullosamente me he formado
de manera profesional. Gracias a su personal, con quienes he
compartido, no solo conocimientos, sino parte de mi vida.*

*Al personal de la biblioteca de la Facultad de Psicología, en especial
a la Lic. Esther y a Reinita, quienes brindan apoyo bibliográfico
y humano a los estudiantes.*

A la Directora de Tesis

M. en C. Profra. Inda Sáenz Romero

*Por su acertada dirección, por el tiempo y esmero que puso en
esta tesis y por el conocimiento pleno del tema. Además por el
impulso para que yo iniciara este trabajo.*

Al Asesor Metodológico de Tesis

Profr. José Luis Sánchez Gámez

*Por la revisión detallada del trabajo de tesis, por sus observaciones,
comentarios y sugerencias. Vaya también mi agradecimiento por
su excelencia como profesor.*

A las profesoras y profesor

Patricia De Buen Rodríguez

Araceli Lambarri Rodríguez y

Jorge Alvarez Martínez

Por sus acertadas opiniones y sugerencias para mejorar esta tesis.

A la Preparatoria No. 4 "Vidal Castañeda y Nájera"

*Porque el apoyo de varias personas que allí laboran, ha servido
para mi desarrollo y superación.*

A mis distinguidos amigos

*Profr. Carlos Amaya, por su acertada colaboración en esta tesis y
por su amistad.*

*Profra. Josefina Plascencia por compartir sus conocimientos, ma-
terial de trabajo y por brindarme su amistad incondicional.*

Socorro, por su amistad y compañerismo en el trabajo.

DEDICATORIAS

A mi amada familia

A José, querido y valioso compañero con quien puedo contar para todo.

A mis hijos adolescentes Laura y Pedro por escuchar, comprender, apoyar y brindar cariño para seguir superandome.

A mis padres

A mi madre, mujer maravillosa y trabajadora a quien respeto y quiero.

Al recuerdo de un buen padre.

A mis hermanos y hermanas. En especial para Elisa por su cariño y a la extrañada Bárbara, donde quiera que esté.

A todos los adolescentes, fuente de inspiración en esta obra.

¿Qué les queda a los jóvenes?

*¿Qué les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de paciencia y asco?
¿Sólo grafitti? ¿rock? ¿escepticismo?
también les queda no decir amén
no dejar que les maten el amor
recuperar el habla y la utopía
ser jóvenes sin prisa y con memoria
situarse en una historia que es la suya
no convertirse en viejos prematuros.*

Mario Benedetti

INDICE

	Páginas
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I	6
1.1. Adolescencia y ansiedad.	
1.1.1. Origen y algunas teorías de la ansiedad.	
CAPITULO II	16
2.1. La Relación padre-hijos e hijas como factor de riesgo o protector.	
2.1.1. La Familia y otros conceptos relacionados con ésta.	
CAPITULO III	31
3.1. Adolescencia y rendimiento escolar.	
3.1.1. El bachillerato y datos estadísticos.	
CAPITULO IV	43
4.1. Investigación de campo.	
4.1.1. Método de la investigación.	
4.1.2. Resultados de la investigación de campo.	
CONCLUSIONES	61
BIBLIOGRAFÍA	71
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

Una de las situaciones más preocupantes en la educación es el bajo rendimiento escolar, acompañado de problemas de conducta y ansiedad en el estudiante. Es indudable que esta situación sea preocupación del sector educativo, aunque algunos profesores refieren al ámbito familiar como fuente de muchos problemas académicos y emocionales en el estudiante (Garduño, 1995; Azuara, 1980).

A lo largo del tiempo se han realizado estudios referentes a la relación de los hijos (as) con la madre. Estas investigaciones afirman que la calidad de las relaciones iniciales que el niño establece con la figura materna y la estimulación temprana del niño, son predictoras de éxito en la vida del ser humano. Cuando son positivas las experiencias del niño, el adulto es capaz de sentir la libertad de dar y recibir afecto y cuidado de otras personas, de pedir y recibir apoyo emocional en casos de estrés; y sobre todo de establecer y mantener relaciones afectivas profundas y duraderas, (Velázquez-Andrade, 1996).

La calidad de afecto es fundamental para el desarrollo social, emocional y cognoscitivo de la conducta, principalmente durante el segundo año de vida en el ser humano porque es cuando en la relación madre e hijo se establece un juego de interacciones recíprocas en el que la madre se adapta a las posibilidades sensoriomotoras de la criatura. (Dantzer, 1989).

Este trabajo responde a la necesidad de profundizar en la investigación de la relación del padre con los hijos e hijas, lo cual es necesario pues no ha sido estudiada esta relación como lo es en el caso de la relación madre-hijo, (Lombo, 1981).

El objetivo es prevenir problemas que se pudieran presentar en los adolescentes, en este caso de estudiantes de bachillerato de nivel socio-económico medio bajo; por lo tanto se desea contar con más elementos que contribuyan con otras investigaciones y lograr así la identificación de factores protectores y de riesgo en la relación padre-hijo (a).

Se considera que la ansiedad en el adolescente se puede derivar de varios factores. sociales, individuales, familiares; entre ellos una mala relación con su padre; por lo cual en este estudio, tomaremos esta relación del padre con los hijos e hijas como un factor de riesgo o protector que debe ser investigado.

El ambiente social juega un papel muy importante en los problemas que presenta el adolescente, en su manera de adaptarse a un contexto determinado, y nos refleja muchas veces la relación intrafamiliar que vive o vivió un determinado estudiante. El alumno con problemas de ansiedad puede presentarse como un joven desadaptado o disfuncional al que le cuesta más trabajo sacar sus estudios adelante y a quien se le dificulta relacionarse con sus compañeros de clase, sus profesores y en general el medio en el que se desenvuelve. (Sánchez, 1996, 1997).

Se trata de saber si la relación con el padre influye para que en la hija o el hijo surjan problemas de ansiedad y/o tengan un bajo rendimiento escolar o si a la inversa, que una buena relación con el padre incida para que el alumno no tenga problemas de ansiedad y mejore en el desempeño de sus estudios.

En este trabajo se plantea investigar la influencia del padre en relación con la ansiedad en el adolescente y su rendimiento escolar, para lo cual se eligió a un grupo de adolescentes, alumnos de bachillerato en la Ciudad de México; a quienes se aplicó el instrumento SEVIC, que es un inventario de salud y estilos de vida. El cuestionario SEVIC entre otras cosas sirve para medir ansiedad y relación con el padre, que son precisamente las variables que cuantificamos en esta investigación de tesis, correlacionando éstos valores con el rendimiento escolar que medimos a partir de sus calificaciones.

En los capítulos que integran esta tesis, se intenta explicar cada una de las variables contenidas en esta investigación, las cuales son: ansiedad, relación con el padre y rendimiento escolar, las tres en relación con la etapa de desarrollo llamada adolescencia. La ansiedad en el adolescente es multifactorial, pero se considera que no se ha investigado lo suficiente en cuanto a las consecuencias (positivas o negativas) de la relación del padre con los hijos.

La ansiedad es un concepto medular en este trabajo, porque al reconocer el grado de ansiedad en el adolescente y tener elementos (elaboración del plan de vida, atención a sus aptitudes y actitudes, etc.) para encauzarla se pueden bajar los niveles de ansiedad, lo cual mejoraría la funcionalidad del adolescente y por ende su rendimiento escolar.

En el primer capítulo se aborda el concepto de ansiedad del estudiante de bachillerato, se explica como se origina y desarrolla la ansiedad y porque es importante su estudio.

Este capítulo incluye investigaciones sobre el concepto de ansiedad y algunas posturas científicas acerca de la ansiedad; así como la relación que tiene ésta con el adolescente, su rendimiento escolar y la relación padre-hijo e hija.

El segundo capítulo versa sobre la relación del padre con los hijos e hijas, haciendo mención a investigaciones que se han realizado al respecto, cuyas conclusiones nos pueden ayudar a entender esta relación intrafamiliar.

Se considera en este capítulo que la relación paterna puede ser un factor de riesgo o protector que defina en alguna forma el estilo de vida del adolescente, sus relaciones sociales, su actitud frente a los problemas, su relación de pareja y su rendimiento escolar.

El capítulo dos también incluye estudios sobre la familia y el análisis de conceptos relacionados con ésta, como la paternidad, la autoridad y el autoritarismo.

Por la relevancia que tiene el mejoramiento de la educación y el rendimiento escolar, en el capítulo tres de este trabajo se trata este problema. Considerando que el bajo rendimiento escolar, puede ser producto de diferentes factores, algunos de ellos intrafamiliares, entre los que se encuentra la ansiedad que surge en el adolescente por una mala relación con los padres, en el caso específico de este trabajo, nos avocamos a la relación paternal porque no se ha encontrado tanto trabajo de investigación como en el caso de la relación con la madre.

El problema de bajo rendimiento académico es un problema de educación, el cual en México es cada día mayor, específicamente en la ciudad de México y a nivel medio superior; (López, Villatoro, Medina y Juárez, 1996).

El cuarto capítulo contiene el método de investigación utilizado para esta tesis, los datos de investigación de campo y los resultados del análisis estadístico de los datos, así como las conclusiones y sugerencias.

El objetivo principal de esta investigación es realizar un estudio sobre ansiedad en alumnos de bachillerato de la ciudad de México. Lo importante es que a partir de la detección de ansiedad en el adolescente, se puedan inferir factores de riesgo, específicamente en la relación padre-hijo(a), y obtener datos que conduzcan al desarrollo de programas preventivos, en escuelas y centros sociales.

El que el adolescente de bachillerato encuentre equilibrio entre factores afectivos y académicos es también parte medular del presente estudio, por tal motivo se analiza el rendimiento escolar como posible resultado de una mala diada o relación con el padre y un estado elevado de ansiedad.

Se trata, como diría Ramírez (1975), de colaborar para que el destino, en este caso de los adolescentes, sea menos traumático y más operante. Se espera que la investigación permita comprobar o deshechar la hipótesis: los estudiantes de bachillerato con una relación adecuada padre-hijo(a) presentan menos ansiedad y mejor rendimiento escolar, lo cual implica un mejor desarrollo en general del adolescente.

El presente trabajo de tesis, es una pequeña muestra de una de las problemáticas que afectan a los estudiantes de preparatoria o bachillerato. Se desea aportar información confiable para dar apoyo a los jóvenes preparatorianos y mejorar así su situación.

Una de las finalidades del presente trabajo es, conocer y analizar la función de la paternidad, tanto en relación al cómo se ejerce ésta, así como a la influencia que tiene en el desarrollo emocional y académico del adolescente.

CAPÍTULO I

ADOLESCENCIA Y ANSIEDAD

La edad del estudiante promedio de bachillerato, entre 13 y 18 años aproximadamente, coincide con la etapa de desarrollo en el ser humano considerada como adolescencia, la cual puede ser vista como proceso de desarrollo individual y como un proceso social y cultural.

Ambos enfoques: el individual y el social-cultural influyen en el desarrollo o no de trastornos de ansiedad en el adolescente.

Cuando el adolescente no está preparado desde la familia para manejar emociones, autovaloración, autoestima y control de impulsos; choca o tiene conflictos con su medio social, al que puede percibir castrante y prohibitivo.

Como el comportamiento actual esta relacionado con lo que aprendimos en el pasado, también la ansiedad se presenta como la manera en que aprendimos a responder a situaciones en las cuales percibimos que estamos indefensos. Por eso es que la forma en que el adolescente se enfrenta a cada nueva experiencia es el resultado de experiencias anteriores (familiares, escolares, etc.), de su interrelación con factores de riesgo y protectores que se dieron y se dan en el medio desde que entró en contacto con él (Mc. Cullough, 1990; Sánchez, 1997).

Aberaustury (1992), dice que la normalidad de la adolescencia no es fácil de establecer, ya que ésta varía en relación al medio socioeconómico, político y cultural; no obstante podría definirse mediante el síndrome normal de la adolescencia, el cual consiste en la búsqueda de sí mismo y de la identidad, la tendencia grupal, la necesidad de intelectualizar y fantasear, las crisis religiosas que pueden ir desde el ateísmo más intransigente hasta el misticismo más fervoroso, desubicación temporal, en donde el pensamiento adquiere las características de pensamiento primario, evolución sexual manifiesta que va desde el autoerotismo hasta la heterosexualidad genital adulta, actitud social reivindicatoria con tendencias anti o

asociales de diversa intensidad, contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de la conducta, dominada por la acción, que constituye la forma de expresión, una separación progresiva de los padres y constantes fluctuaciones del estado de ánimo.

Cuando se esta capacitado para observar la conducta juvenil mediante los conceptos que contiene el síndrome de la adolescencia normal, se puede distinguir alguna conducta seminormal o semipatológica en el adolescente. (Aberaustury , 1992).

Según Moreno (1994) el proceso de adolescencia “normal” puede entenderse en términos de su historia, impulso de maduración innato y de la conducta dirigida. Afirma que cierto grado de angustia en la etapa de la adolescencia es hasta cierto punto “normal”, pero es necesario saber distinguir en que momento ya no es normal, y puede desencadenar en disfunción.

Existe una coincidencia entre la etiología de la ansiedad y la calidad de las relaciones iniciales que el niño establece con la figura materna.

Según Velázquez-Andrade (1996), la relación del niño con su madre es básicamente lo que determina el desarrollo social y emocional de un individuo, y entonces, ¿porque no pensar que la relación de los hijos con el padre, pueda ser un factor decisivo para el desarrollo del individuo también?.

Origen y algunas teorías de la ansiedad.

Ansiedad, ¿quién no ha experimentado esta emoción?, cuando se esta ansioso se “mueve algo”, sobre todo en los adolescentes, pues la etapa por la que atraviesan es de cambios, que ofrecen entre otras alternativas, la oportunidad de mejorar, modificar esquemas y de superar modelos establecidos.

El concepto de ansiedad es muy amplio. La ansiedad se inicia desde que se gesta el ser humano, lo acompaña hasta su muerte y es provocada por diversos factores (internos como tendencia al

descontrol emocional o sensibilidad emocional y externos como las presiones económicas o situación social conflictiva).

Son muchos los factores que pueden provocar ansiedad en el adolescente, como la relación de los hijos con el padre; sobre todo cuando éste elabora sus procesos de duelo por el cuerpo infantil perdido, por la imagen que tenía de sus padres y tiene que asumir el rol de adulto que la sociedad le ofrece, lo cual en ocasiones le crea conflicto y crisis. (Aberaustury, 1992).

En el adolescente pueden influir además de los factores que menciona Aberaustury, otros que suceden en la época de exámenes o en la adaptación del adolescente a su nueva escuela o grupo académico. (Spielberger, 1980).

Pallares (1990), afirma que lo que provoca en el adolescente una gran inseguridad y altas tasas de ansiedad, es el cambio continuado e inestabilidad porque la carrera de la ciencia y de la técnica se extiende a todos los dominios de la sociedad y la vida. Lo que hoy se estudia como novedad, posiblemente mañana estará superado, esto trae como consecuencia la necesidad de una mayor comprensión y de un sentido crítico más desarrollado para sobrevivir en la vida y en la escuela. Con todo esto, se eleva el número de alumnos inadaptados.

En lo que se refiere a la ansiedad en extremo, al punto de ataques de pánico, se ha encontrado que factores comunes a este problema son: la edad que es entre 5 y 18 años, generalmente es el hijo primogénito el afectado, el divorcio de sus padres e ingerir alguna sustancia tóxica. (Chris Hayward, et. al., 1989).

Como es tan amplio el estudio de la ansiedad, en el presente capítulo solo se tratarán, la génesis de la ansiedad, como influye ésta en el adolescente y las principales teorías y posturas científicas de la ansiedad e investigaciones respecto a ésta.

La ansiedad se origina desde que el ser humano se relaciona con el medio ambiente, lo hace de manera objetal con la madre o persona que atiende o no sus necesidades, siente el cuidado y atención o la inseguridad por la carencia de ellos. (Lombardo, 1985).

Según Spielberger (1980), desde que el ser humano está en el vientre de la madre, recibe la influencia de emociones que ella experimenta y por lo tanto puede sentir ansiedad.

Existen situaciones en que las personas generan ansiedad por no entender el proceso de muerte y por lo tanto no pueden realizar los procesos de duelo adecuadamente, (Lombo, 1981).

En el adolescente su deseo por la búsqueda de emociones, provoca que este se exponga al peligro y en ocasiones, en estado de ansiedad, confunda el peligro y la fascinación, y a la menor falla una se convierte en la otra con sus debidas consecuencias, (Spielberger, 1987).

Algunas definiciones de ansiedad coinciden en que ésta es similar al temor, aunque se supone que en éste se reconoce el objeto de peligro y en la ansiedad aparentemente no. (Davidoff, 1984 y Fernández-Guasti y López Rubalcaba, 1996).

A continuación describiré el concepto de ansiedad sustentado por diferentes teorías o paradigmas psicológicos y de otras disciplinas afines.

A principios del siglo XVIII, dentro de la postura filosófica-existencial, se afirmó que la angustia es una turbación profunda sin causa, que no es una imperfección del hombre y que es un problema que tiene dos componentes: uno psíquico y otro corpóreo, dando por hecho que el estudio del concepto de la angustia corresponde a la Psicología. (Kierkegaard, 1844).

Según Kierkegaard, hay que aprender a sentir la angustia, lo cual es una aventura a través de la cual debe pasar todo hombre.

En lo que se refiere a la parte orgánica, la postura biologista ha identificado varias estructuras involucradas en el surgimiento de la ansiedad, siendo la principal el hipotálamo, como centro de control y descarga de reacciones fisiológicas características de la ansiedad, (Liebman, 1986 y Spielberger 1986).

Dantzer (1989) sostiene que en el hombre, el neocerebro (evolución máxima y actual del cerebro) esta involucrado en las emociones; y que éstas no harán que dos personas reaccionen de igual forma ante un estímulo. La amígdala desempeña un papel de distinción o discriminación que establece el individuo entre lo nuevo y lo familiar.

Derivado de esta postura biológica, en el ámbito psiquiátrico se describe a la ansiedad dentro del apartado de trastornos de ansiedad en sus diferentes modalidades como crisis de angustia, agorafobia, angustia sin agorafobia, fobia específica, fobia social, trastorno obsesivo-compulsivo, estrés postraumático, trastorno de estrés agudo, ansiedad generalizada, ansiedad debido a enfermedad médica, trastornos de ansiedad por sustancias y trastornos de ansiedad no especificados (Manual de Diagnóstico Diferencial IV. DSM-IV , 1996).

La definición de la ansiedad, nos conduce al conocimiento de esta emoción que aqueja a los adolescentes y de las consecuencias cuando la ansiedad se encuentra fuera de control; por tal motivo se presentan a continuación otros puntos de vista referentes al tema como el que se describe en el DMS-IV, el cual contiene un árbol de decisión para la ansiedad, que es una especie de cuadro sinóptico o mapa conceptual en el que se desglosan las causas y diferentes tipos de ansiedad. Menciona que los pasos diferenciales para localizar un tipo de ansiedad en el árbol de decisión, están determinados por el contenido de la ansiedad misma. O sea que para valorar se necesita determinar de qué tiene miedo el individuo.

De acuerdo a lo anterior, sabemos que es importante diferenciar cada categoría de acuerdo a las características que se observen en los pacientes. En la presente tesis se toman en cuenta los problemas que se refieren a trastornos de ansiedad que impiden al adolescente sus actividades académicas y su desarrollo óptimo.

Otro punto de vista psiquiátrico lo encontramos en Freedman, Kaplan y Sadock (1994), quienes describen a la ansiedad como un afecto desagradable que consiste en manifestaciones psicofisiológicas como respuesta a un conflicto intrapsíquico. En contraste con lo que

ocurre en el miedo, el peligro o amenaza, en la ansiedad el peligro en la mayoría de las ocasiones es irreal.

Freedman y sus colaboradores (1994) afirman que las modificaciones fisiológicas consisten en: aumento de la frecuencia cardíaca, dificultad de respiración, temblor, sudoración y modificaciones vasomotoras. Los cambios psicológicos se reflejan en un sentimiento desagradable de peligro amenazante acompañado de una consciencia abrumadora de impotencia, incapacidad de percibir la irrealidad de la amenaza, sentimiento prolongado de tensión y disposición exhaustiva para el peligro esperado.

Siguiendo con esta corriente psiquiátrica, los mismos autores también explican la relación de la ansiedad y el pánico, siendo éste último el límite de tolerancia a la ansiedad; algunas personas pueden reaccionar de modo primitivo intentando huir. Afirman que otra situación íntimamente relacionada con la ansiedad es el estrés crónico, en el que se puede producir una ansiedad grave, se evidencian fenómenos de disociación y al paciente se le percibe confuso y desorientado.

Posteriormente Ruelas (1997) como psiquiatra, menciona que la ansiedad es un componente común en la vida de todo hombre que enfrenta retos y frustraciones, sin embargo, cuando la ansiedad rebasa en intensidad y tiempo la capacidad del individuo para funcionar socialmente se trata ya de una ansiedad patológica.

Dentro del paradigma cognoscitivo, Salvatierra (1996) afirma que la naturaleza de la ansiedad es dual, teniendo la ansiedad como primer componente el cognoscitivo-psicológico y como segundo componente el orgánico-somático.

Otra definición cognoscitiva más reciente de ansiedad, la tenemos en Fernández-Guasti y López-Rubalcaba (1996) quienes describen el concepto de Ansiedad como un estado no placentero, caracterizado por intranquilidad, expectación aprehensiva y aumento en la vigilancia, en la que se desencadenan una serie de reacciones vegetativas como sudoración, taquicardia, tensión muscular, insomnio, temblor, etc.

Fernández y López (1996) sostienen que el estado de ansiedad se presenta cuando un individuo presiente un peligro, por eso la ansiedad es una respuesta instintiva y fundamental que da al organismo un mecanismo de adecuación para responder a un peligro. Nos indican también que realmente a la ansiedad se le considera como enfermedad cuando es excesiva y sostenida.

Casi evolucionando a la par del punto de vista psiquiátrico y derivado de la corriente psicoanalítica, Gross y Eifert (1990), afirman que los Desórdenes de Ansiedad Generalizada (GAD) se relacionan directamente con preocupación y pensamientos desagradables; se cree que las personas ansiosas continúan su preocupación, o repiten conductas para evitar recuerdos de eventos angustiosos en su vida. Uno de los resultados de las investigaciones de Gross y Eifert, es que la intrusión de pensamientos desagradables puede jugar un papel decisivo en el mantenimiento del Desorden de Pánico y por lo tanto en los GAD.

Investigaciones sobre ansiedad

Hay que distinguir la ansiedad del temor verdadero, y después, la ansiedad normal de la ansiedad neurótica, a la que el individuo no llegará por más ansioso que esté; si disfruta de sentimientos intrínsecos de autoestima, lo que significa que debe poseer la profunda convicción de que es importante y valioso para sí mismo, (Ausubel, 1983).

Aunque la madre es importante en el proceso afectivo, es en este sentirse importante y valioso, donde entra la imagen paterna a reforzar la autoestima, es aquí donde la función del padre tiene su utilidad principalmente, pues desde que el niño se identifica con sus padres se percibe aceptado y valorado por sí mismo, continúa Ausubel.

Ausubel(1953) refiere un experimento de aprendizaje con sujetos ansiosos, en el que se encontró que los alumnos con metas fantasiosas y poco realistas, se ponían mas ansiosos ante el

sentimiento de fracaso cuando sus metas no se conseguían, que los alumnos que tenían planes y metas reales.

En otro experimento (1955) del mismo autor, se encontró que los adolescentes muy ansiosos estaban menos orientados hacia la tarea y poseían motivaciones de logro mucho más elevadas y menos realistas que las de los niños menos ansiosos.

Los experimentos que cita Ausubel nos pueden sugerir una forma de compensación en los alumnos más ansiosos (porque se refugian en la ansiedad después de su fracaso); claro con una posible frustración, dadas sus metas tan elevadas y poco realistas.

Relacionando este tipo de personalidades (los muy ansiosos y los no ansiosos) se encuentra otro aspecto que los distingue: el grado de improvisación para problemas nuevos.

El alumno con ansiedad neurótica experimenta sentimientos de incompetencia, pues tales problemas le plantean una exagerada amenaza a su autoestima. Y en el caso del estudiante no ansioso se percibe con soltura, expresada como libertad a equivocarse, pues su aspecto de valor de sí mismo ya está dado en la familia principalmente.

En otro estudio sobre efectos de la ansiedad, Ausubel (1953), pidió a universitarios pasantes, con niveles extremos de ansiedad, que resolvieran a ciegas un laberinto. Esta situación fue una forma moderada de amenaza a su autoestima. Para todos los sujetos de este estudio, el laberinto representó una nueva tarea de aprendizaje. Los sujetos con baja ansiedad y autoestima normal tendieron a suponer que podrían aprender a improvisar exitosamente con algo de práctica. Los sujetos muy ansiosos tuvieron una orientación diferente. Careciendo de autoestima no confiaban en su capacidad para enfrentarse a nuevas situaciones de ajuste.

Existen varios factores de riesgo como eventos agudos e intensos, crisis o pérdida de seres queridos, eventos que no han sido resueltos por el adolescente y provocan en éste, una sensación de intranquilidad que no lo deja funcionar al máximo de sus capacidades.

Por lo anterior es importante el estudio de la ansiedad, porque el conocimiento de su naturaleza y el reconocimiento de ella cuando aparece, de preferencia antes de que impida al individuo funcionar con su medio; le proporcionará elementos al ser humano para manejar la ansiedad y vivir mejor.

Jurado (1992), señala en su tesis “Episodios agudos de angustia severa en adolescentes escolares”, que los episodios agudos de angustia pueden ser “espontáneos” o desencadenados después de un suceso identificable, a veces después de un período de enojo y ansiedad. El concepto de ansiedad tiene diferentes enfoques: uno es el psicofisiológico el cual sugiere que hay una activación de una anomalía bioquímica heredada, otro es el enfoque psicológico, que incluye a la sensibilidad a la ansiedad como una predisposición al descontrol de esta emoción, quizás por la interpretación que se le da a un suceso, (Jurado, 1992). Este estudio se realizó con 2047 adolescentes escolares de la ciudad de México, y el objetivo fue la búsqueda de signos de deterioro adaptativo por ansiedad aguda y estilos de crianza familiar. Se trata de encontrar relaciones que indiquen en qué grado la crianza familiar influye en los episodios agudos de angustia en el adolescente. El autor encontró que 74 de 100 adolescentes que padecen episodios agudos de angustia, tienen unos padres con mala relación de pareja, poco afecto entre ellos e incluso han observado peleas verbales entre sus progenitores. El 50% de estos estudiantes de bachillerato saben de peleas físicas entre sus padres.

Lo anterior puede ser indicativo de que cuando un joven sufre de crisis de angustia, refleja en alguna forma inconsciente, una llamada de atención para pedir que sus padres ya no se maltraten y menos frente a él y sus hermanos. En el mismo estudio de Jurado (1990) se expresa gráficamente la contrastación entre alumnos con crisis y alumnos sin crisis; tomando en cuenta el grado de muestras de afecto entre los padres; siendo evidentemente mayor el grado de muestras de afecto de los progenitores de alumnos sin crisis que de los alumnos que las padecen.

El estudio de Jurado (1990) al igual que el de Sánchez (1992), hacen evidente que a diferencia de otros estudios anteriores, sus resultados sugieren que la ausencia real o funcional del padre se

relaciona con estados de angustia; y que la función paterna juega un papel central en el desarrollo de trastornos emocionales.

Eifert y Gross (1990) también investigaron como influye la autoconciencia, la preocupación por pensamientos que se introducen en el pensamiento y como la sensibilidad a la ansiedad reacciona ante esto. A 162 alumnos se les aplicó una Escala de Autoconciencia y un cuestionario de Ansiedad Generalizada. Los resultados fueron que la preocupación por eventos importantes derivaba en pánico para el sujeto y en cuanto se preocupaba por eventos menores se generalizaba su ansiedad; así que, de acuerdo a las interpretaciones que le de cada persona a los eventos, será la respuesta de ansiedad que su organismo externe.

CAPITULO II

FACTORES DE RIESGO Y FACTORES PROTECTORES. LA RELACIÓN DEL PADRE CON LOS HIJOS E HIJAS.

La Familia como un sistema

Tradicionalmente a la familia se le conoce como la unidad social o como “célula social”, es un grupo natural primario, que a lo largo de la historia de la humanidad ha tomado muy diversas formas; estas diversas formas cambian según la época de la humanidad y de acuerdo las características de la cultura en la que se encuentra. (González-Núñez 1989).

Según Minuchin (1977), la familia es una unidad social que enfrenta una serie de tareas de desarrollo, las cuales difieren de acuerdo a los parámetros de las diferencias culturales, pero poseen raíces universales. Las funciones de la familia sirven a dos objetivos distintos: uno es interno y consiste en la protección psico-social de sus miembros; y el otro es externo, el cual consiste en la acomodación a una cultura y transmisión de esa cultura.

Desde los estudios de Minuchin acerca de la familia y de la terapia familiar; la familia es considerada como un sistema que opera a través de pautas transaccionales. Las transacciones repetidas establecen pautas acerca de qué manera, cuándo y con quién relacionarse, y estas pautas apuntalan el sistema.

Una definición de sistema sería la que concibe a éste como una serie de elementos arreglados que guardan una relación consistente y duradera, y lo importante en esta relación sería la **consistencia en las relaciones**. (Hernández y Sánchez, 1991).

El estudio de la familia se enfoca a partir de una teoría de Sistemas, en la cual existen interrelaciones entre sus miembros y un ciclo vital para la familia, constituido de seis fases: el desprendimiento, el encuentro, los hijos, la adolescencia, el reencuentro y la vejez, (Estrada, 1997).

El enfoque de la Teoría General de Sistemas incluye el punto de vista interaccionista o contextual, proponiendo que la patología o desajuste no sea el resultado de una cadena lineal causa-efecto, sino de la interacción entre factores y componentes de un sistema, es decir, que la atención a un problema se centre en las interacciones entre los elementos del sistema.

Cada familia es un sistema diferente según sus características: el número de integrantes que la conforman, el sexo de los hijos, su historia y carácter, etc., por lo tanto pueden existir infinidad de factores protectores y de riesgo en cada familia, cuyo contexto ambiental puede afectar la evolución del adolescente. Uno de los factores de riesgo o protector que puede afectar al adolescente es la relación padre-hijos e hijas, en la que no se ha profundizado lo suficiente en su estudio.

El sistema familiar se diferencia y desempeña sus funciones a través de sus subsistemas. Los individuos son subsistemas en el interior de una familia. Las diadas como la de esposos, hermanos, madre-hijo y padre hijo son subsistemas también. Estos subsistemas se definen por generación, sexo, interés o función, (Minuchin, 1979).

La relación madre-hija(o) ha sido ampliamente investigada por diversos autores como Velázquez-Andrade (1996) quien en su trabajo sobre las relaciones de apego madre-hijo, intenta presentar un panorama general acerca de las relaciones de apego madre-hijo y sus implicaciones para la estimulación temprana.

Desde la infancia, en la primera fase de su desarrollo, el bebé utiliza el rostro de su madre como espejo y objeto de interés de su medio, esto lo hace para establecer comunicación y reflejar afecto, Dantzer (1989).

También existen estudios de relación madre-hija o matrilinealidad, en los que se resalta la relación específica de las madres con las hijas, en dicha relación existe una ambigüedad de sentimientos hacia la madre, y la tendencia debe ser a la protección y apoyo entre el mismo género, (PUEG, 1995).

Velázquez-Andrade (1996) analiza el concepto de sensibilidad materna (notar e interpretar con precisión las señales de necesidades) y presenta los aspectos básicos a considerar en el entrenamiento y supervisión de los adultos que tratan con niños. Esto sería con el fin de reducir la angustia primero en el niño y después en el adolescente, se cree que la cercanía física entre la madre y el niño se experimenta como agradable y segura, mientras que las separaciones traen sentimientos desagradables y de angustia. El papel de la figura materna es central en el desarrollo del niño. Una buena relación con la madre puede evitar que existan niños desadaptados, que puedan presentar un riesgo mayor que el promedio de los que tienen problemas, de hecho la pérdida de la madre conlleva mayor riesgo de depresión en niños y posteriormente en los adolescentes.

La relación madre hijo(a) ha sido concebida en estudios como un juego de interacciones recíprocas en el que la madre se adapta a las posibilidades sensoriomotoras de la criatura; las emociones de la madre y del hijo regulan sus interacciones y la calidad de afecto que surja en ambos (madre e hijo), es fundamental para el desarrollo social, emocional y cognoscitivo de la persona, sobre todo durante el segundo año de vida, Dantzer (1989).

McCullough (1990), coincide con el punto de vista de Dantzer, en cuanto a la importancia de la calidad en las relaciones del ser humano en sus primeros años de vida principalmente. Afirma que la buena adaptación a la vida, en tanto ser separado y único, culmina aproximadamente a los 30 meses; es a lo que se le llama "el nacimiento psicológico del niño". Si el hijo(a) tiene un sentido claro de su propia identidad, el "yo" que muestra al mundo estará firmemente arraigado al concepto honesto que tiene de sí mismo. Tendrá libertad para decirle al mundo quién es, qué siente, qué quiere y qué le gusta o le disgusta.

Otro subsistema como el de la madre-hijo(a), lo forma la diada padre-hijo o padre-hija, dicha relación se puede encontrar en esta red de comunicación intrafamiliar, proyectando sus resultados en el comportamiento del adolescente en diferentes ámbitos.

Esta relación o subsistema de padre-hijos, no ha sido lo suficientemente investigada como en el caso de la Relación Madre-Hijo, por lo que es tratada en el presente trabajo de tesis.

La relación y responsabilidad del padre con la hija o con el hijo es tan importante como la relación de la madre con éstos o la relación entre hermanos, de hecho todas las relaciones que se dan en una familia crean un tejido que sostiene al sistema familiar.

Factores de Riesgo y Factores Protectores

En el planteamiento de esta investigación, se consideró que la relación del padre con los hijos e hijas puede afectar al adolescente en su rendimiento escolar y crearle posiblemente, trastornos de ansiedad. por esta razón en este estudio se toma a esta relación como un factor de riesgo o protector.

Las relaciones padres-hijos (as) en este trabajo de tesis se consideran como posibles factores de riesgo o protectores, teniendo en cuenta que a las condiciones del medio que predicen salud se les llama factores protectores y a las que se cree provocarán disfunción en el individuo, se les llamará factores de riesgo, (Hernández y Sánchez-Sosa, 1997).

Como factores protectores y de riesgo importantes podemos mencionar: la edad del hijo cuando se separa del padre, si existe figura sustituta del padre o no; lo cual en caso de existir ayuda para que la madre no adopte, como en algunos casos sucede, una actitud agresiva y autoritaria; siendo esta actitud o otro factor de riesgo. El factor protector mas importante en el desarrollo de los hijos es el cuidado que proporcionen los padres y que además este cuidado se vivencie con placer mutuo del niño y del adulto, (Alvarez, 1986).

Un factor importante lo presenta Hernández (1997), según este autor, los niños expuestos al maltrato tienen una posibilidad mas alta de desarrollar una relación ansiosa; primero con la madre y después hacia otras personas; es así que el castigo se considera como factor de riesgo, el cual genera incompetencia social.

De acuerdo con Cole (1993), el conocimiento de factores de riesgo y factores protectores, nos puede conducir a evitar los factores de riesgo y afianzar los factores protectores como: el calor paternal, disciplina apropiada, vínculo familiar u otra actividad prosocial, las cuales evitan la disfunción humana.

Para investigar esta relación de padre con las hijas e hijos, consideramos que es necesario conocer y definir los conceptos de: la paternidad y su función, y establecer la diferencia entre autoridad y autoritarismo.

Paternidad y su función

¿Qué es ser padre, o qué es la paternidad?, según Lombo (1981) es ser guía e iniciador del juego hacia el exterior, sirve para sacar a los hijos de la simbiosis materna en la que se encuentran desde que nacen. que tengan éstos, una adecuada y normal separación y así sean menos dependientes de la madre; es un modelo identificativo con el varón, y en la mujer funciona como primer objeto de deseo, estableciéndose así la primera relación homosexual en el niño y heterosexual en la niña.

Para que esta y otras funciones se den en la familia se requiere de un padre que esté presente física y psicológicamente, que además de vivir con la familia, conviva con ella y participe en las decisiones o actividades en relación con los hijos.

La calidad paterna se refleja cuando el padre cumple la importante tarea de apoyar a sus hijos para que desarrollen su voluntad e ideales, pero sobre todo, al comprender que el ser padre puede ser tanto o más gratificante y satisfactorio que los logros académicos, laborales o económicos que se puedan conseguir.

La función del padre se en la familia inicia desde el embarazo de su pareja, el padre debe cumplir con ciertas funciones “maternales” con su propia esposa, antes de actuar afectivamente en su función de padre con su hija(o).

Estrada (1996) menciona que el ser padre representa un punto de vista conflictivo porque muchos varones no están preparados para ello, es un fenómeno poco estudiado y comprendido, a veces se le confunde con un aspecto de identificación masculina personal, que nada tiene que ver con las posibilidades y cualidades emocionales que se necesitan para ejercer la función del padre.

La función paterna se concibe según el rol que la sociedad le impone al padre y el medio cultural en el que se desenvuelve. En nuestra sociedad se presenta el prototipo del padre ausente y anhelado, aunque ha ido cambiando esa situación en las últimas décadas, (Santiago Ramírez 1975 y Díaz Guerrero 1994).

Según González (1989), el padre es una figura básica en el desarrollo emocional del individuo; su función es estructurante pues sirve de modelo de identidad sexual. La comprensión de la función del padre es imprescindible para entender los problemas psicopatológicos que estén relacionados con dicha función. Este autor nos habla de la función integradora del padre y menciona que la figura del padre y su apoyo contribuyen a crear un YO fuerte en los hijos(as), el padre que funciona adecuadamente puede apoyar a los hijos atemperándolos e internalizando su propia función en el hijo o hija.

Es innegable la función integradora del padre, que tiene entre otras funciones yoicas; las de regulación y control de impulsos y afectos; el funcionamiento defensivo y el funcionamiento autónomo del yo.

La importancia que tiene el padre dentro de la familia depende de un adecuado desempeño de su rol; en la medida en que el mismo hijo o hija posea un desarrollo óptimo de sus funciones yoicas y colabore con los miembros de la familia, se proveerán todos los integrantes familiares de una serie de repertorios de funciones y se les creará a los hijos un yo fuerte.

Cuando la ternura del padre aflora y proporciona protección al hijo(a), permite a éstos, sentirse queridos y apreciados por el padre, desarrollando en esta forma su autoestima. En este sentido, el padre

posee la importante función de apoyar al hijo en el control de sus impulsos y de ayuda para expresar mejor sus sentimientos.

El adolescente a veces no puede controlar sus impulsos, considera que estos son más fuertes que él, pero el padre en su fantasía, puede ser más fuerte que los impulsos que surgen en el adolescente. De esta forma también la imagen del padre puede colaborar para que el o la adolescente aprenda a disminuir su ansiedad y a regirse por procesos secundarios, que no son la inmediata satisfacción del impulso; estableciendo así la capacidad de demora tan necesaria para adaptarse a la realidad.

El padre es un objeto en sentido psicológico, muy importante para la integración interna de la personalidad y que influye en forma definitiva en el funcionamiento familiar; si la adecuada integración del sujeto funciona en niveles óptimos familiares, condiciona también un mejor funcionamiento social.

De acuerdo con Domínguez (1996), se habla también de un oficio de la paternidad, diciendo que este se da por la disposición clara y responsable para ser padre, cuando la paternidad ha sido deseada y planeada con la mujer, y no es un mero suceso imprevisto. El oficio de ser padre es una posibilidad más de crecimiento personal, una vía para expresar sus mejores sentimientos y emociones. Domínguez nos indica que se aprende a ser padres, siéndolo, con plena consciencia y la actitud para ejercerlo.

Aberaustury (1992) plantea que la homosexualidad se centra en la carencia de contacto corporal y cotidiano, cuando el padre esta ausente se produce una añoranza y el anhelo por el padre puede acarrear problemas a los adolescentes que no tuvieron este contacto con el padre entre los 6 y 12 meses de edad principalmente.

La pérdida de un modelo u objeto amado por el niño se manifiesta como miedo a perder el amor, viene a reforzar esto en su artículo "En busca de un padre amoroso" en el cual presenta dos estudios de caso, en los que es común la mala relación con el padre y posterior ausencia de este; teniendo como algunas de las consecuencias: tendencia homosexual, ansiedad e intranquilidad en la persona afectada. (Aberaustury, 1991; Layland, 1981).

El ser padre no puede reducirse a engendrar un hijo o hija, o a proveerle de lo que materialmente necesita, dejando de lado su participación en la crianza de los hijos, en las enseñanzas dentro de la vida diaria, en la sensibilización y percepción de las necesidades de los hijos(as). En el presente estudio se intenta conocer más acerca de las consecuencias de una buena o mala relación de los hijos(as) con su padre.

Lombo (1981) dice que las mujeres que carecen de una figura paterna en la infancia se ven en la necesidad de suplir su hogar, casándose mas jóvenes que las mujeres de hogares integrados, siendo menos cultas y tomando como motivación principal el recuperar al padre.

Hanson (1987) describe como va cambiando la función del padre de acuerdo a la edad de los hijos. Cuando van a la escuela entre los 6 y los 12 años, el papel del padre es limitado, algunos padres (varones) asumen un rol meramente instrumental, sin llegar a un rol de expresión de emociones; mejora esta actitud del padre debido a las actividades de la comunidad como las deportivas, las cuales involucran menos a las hijas. Durante la adolescencia el hijo busca identificación con el padre. Cuando toda esta etapa de tormenta entre padre e hijo(a) pasa, el adolescente se va transformando en adulto, empieza una vida independiente hacia la adultez; en ese tiempo el padre gradualmente deja de ser autoritario y directivo, el hijo es mas receptivo a las sugerencias e influencias del padre. Eventualmente hay mas compañía de los hijos hasta que estos deciden casarse y formar su propia familia, creando para el padre el rol de abuelo, quien generalmente hace distinciones muy claras a los nietos, sobre el rol del hombre y el de la mujer.

La misma autora nos indica que el concepto de paternidad se puede observar en varios contextos familiares, en los que el padre puede ser homosexual, padrastro, esposo hogareño, padre soltero, padre adolescente, etc. Lo ideal para mejorar la situación familiar, es que los padres asuman ambos roles (femenino y masculino), combinando y coordinando con la esposa los roles que surjan, tanto de trabajo, estudio, aseo de la casa, diversión, etc. Los padres solteros

inicialmente fungen como cuidadores de niños. Este estado de situaciones es resultado de la separación, divorcio, adopción o viudez. El 23% de las familias americanas son encabezadas por padres solteros. Al principio es difícil esta posición de padres solteros para los hombres, necesitan adaptar ciertas funciones, principalmente las que corresponden al hogar. sin embargo ellos llegan a desarrollar algunas rutinas, al grado que sus hijos se ajustan y adquieren cierta responsabilidad en sus actividades.

Eventualmente después de la separación o divorcio de los padres, los niños pueden presentar dificultades de desajuste y surgen los problemas conductuales y académicos en los hijos.

El ajuste de la familia en casos como la separación de los padres es más difícil cuando los padres (varones) asumen una conducta pasiva y consienten en ser solo cuidadores de los niños.

Otra situación de ser padre, que preocupa especialmente en esta época, es la del padre adolescente y su familia. En América el 29% del total de padres son adolescentes. El 83% de nacimientos se dan fuera de matrimonio y con padres adolescentes. La función de este padre adolescente debería de ser, el propiciar el cambio, romper la cadena familiar de ser padres adolescentes, porque generalmente estas personas provienen de familias donde los padres también fueron adolescentes. (Hanson, S. 1997).

Por las desventajas de no estar preparados para el rol de padre, por la no planeación de la llegada de su bebé; éstos padres inmaduros, tienen expectativas irreales y su conocimiento del crecimiento y desarrollo humano es escaso. Muchos de los problemas de familias con padres adolescentes son: problemas de salud, rezago en el desarrollo, alto índice de infantes muertos y toda clase de descuidos prenatales y de nutrición. Por si esto fuera poco los padres adolescentes tienen problemas emocionales, quieren llenar un hueco con responsabilidades paternas. Muchos de ellos abandonan la escuela, tienen empleos mal pagados y viven una existencia marginal con su familia.

Finalmente, después de esta descripción y explicación del concepto de paternidad, se infiere que existe una gran necesidad de acercar la paternidad en forma positiva y responsable a las familias, antes de que estas colapsen y se desintegren.

Autoridad y Autoritarismo

Zambrano (1987) dice que la autoridad es un fenómeno cuya función es la del establecimiento de un orden y organización tal, que permite, en la medida de lo posible, el reconocimiento de los propios deseos, procurando que éstos encuentren su realización por vías distintas a la represión. El autoritarismo en cambio hace referencia a aquella función que se ejerce pretendiendo lograr un “orden”, pero mediante acciones que, disfrazadas o declaradamente, son absolutistas, arbitrarias y que provocan un sometimiento o alineación respecto a quien domina. El autoritarismo es un rasgo de personalidad relacionado con las creencias tradicionales y tendencias a perpetuarlas. Este autoritarismo está inmerso en muchas familias y su estilo de crianza.

Ausubel (1983) afirma que el autoritarismo en la familia es principalmente ejercido por el padre, cuando esto sucede, se refleja fielmente en el aprovechamiento y la forma de aprendizaje del alumno en la escuela, principalmente a niveles superiores, donde los hijos de padres autoritarios crecen con un criterio estrecho, y los de padres menos autoritarios tienen una capacidad más amplia para evaluar problemas. Este autoritarismo genera además de la ansiedad, otros problemas de personalidad que influyen en el aprovechamiento escolar, como son: retraimiento e introversión, agresividad exagerada, temor a ensayar o falta de confianza y problemas de maduración adecuada a la etapa de desarrollo. Además de que afecta otros rasgos de personalidad como la responsabilidad, independencia de actividad y control de impulsos.

La ansiedad en los adolescentes, depende en cierta forma de problemas de la infancia que involucran al padre. Mc Cullough (1990), algunos de los comportamientos que involucran al padre con la ansiedad del adolescente son: que el padre no tocaba ni alzaba a los hijos, que era propenso a discutir, que era indiferente, mostraba cólera

extrema, tenía problemas financieros, era muy crítico, solía ridicularizar, era pasivo, tenía problemas de empleo, ejercía favoritismos, comportamiento sobreprotector, agresivo, amenazador; con tendencia al alcoholismo, nervioso, ansioso, preocupado en cuanto a la seguridad, con supervisión muy estrecha. Pudiera tener también una enfermedad grave o no existir.

Desde el punto de vista pedagógico, Zambrano (1987), menciona que existe un problema grave para el magisterio en cuanto al estilo de autoridad de los padres y su efecto en la acción pedagógica en el adolescente. De acuerdo a Zambrano es muy dañino para el alumno el que sus padres los traten con autoritarismo extremo, como también es perjudicial que tomen una actitud facilista o permisiva.

El mismo autor indica que en el aprendizaje existen dos etapas. una de entendimiento, que es cuando el profesor explica, la otra etapa que se refiere a la soledad en el estudio, o sea la etapa de fijación de conocimientos. en esta última etapa fallan los padres, porque permiten que los alumnos utilicen el tiempo para otras actividades mas atractivas para el adolescente, y en el peor de los casos para el ocio estéril y la enajenación televisiva. Este autor sugiere acercarse a los padres en los centros educativos y hacerles tomar conciencia de su misión trascendente en la educación de sus hijos, de tal manera que se pueda sensibilizar a los protagonistas del proceso educativo sobre la presente problemática.

Azuara (1980), sugiere que el amor juega un papel muy importante en la educación y en la ética, dice que el proceso de enseñanza-aprendizaje se levanta sobre la base de una transferencia amorosa positiva, y que se puede ejercer una autoridad en un ambiente de cordialidad y amistad.

En la adolescencia el individuo empieza a cuestionar la autoridad de los adultos y la validez de sus normas, el cuestionamiento obedece a un impulso natural que forma parte del quehacer del adolescente, consistente en alcanzar su propia identidad y su independencia (Ubando-Fernández; López Iriarte, 1994).

Investigaciones

Hernández y Sánchez (1992), llevaron a cabo una investigación sobre la relación con el padre como factor de riesgo psicológico en México. Participaron 1772 adolescentes escolares, alumnos del sistema público de bachillerato de la Ciudad de México.

Estos investigadores aplicaron el cuestionario de Salud y Estilos de vida SEVIC con el propósito de explorar signos indicadores de deterioro psicológico y factores interactivos de crianza o familiares que pudieran funcionar como factores de riesgo. Encontraron que en general el padre muestra escaso interés por sus hijos, existe poca comunicación y da instrucciones en forma ofensiva a los hijos. Lo anterior lo ilustran los investigadores de manera gráfica-estadística y estableciendo diferencia de resultados por género. Se investigaron conceptos como: confianza con el padre y apoyo de este hacia los hijos e hijas, siendo relativamente mayor la confianza cuando se refiere a los hijos varones.

Los datos de esta investigación son interesantes e indicativos del comportamiento de la mayoría de los padres (varones) con sus hijos adolescentes, estudiantes de bachillerato en la ciudad de México. La discusión de estos datos es tentadora, como en el caso de la cuestión ¿porqué si a los adolescentes varones se les golpea más y ofende más por el padre, tienen mas confianza en él? .

Sánchez Sosa y Hernández (1996), estudiaron las interacciones padres-hijos como predictores de ansiedad en adolescentes mexicanos. Aplicaron el cuestionario de Estilos de vida y Crianza Familiar SEVIC a 3,452 adolescentes mexicanos. Sus resultados arrojaron datos sobre correlaciones consistentes y significativas entre la interacción padres-hijos y el grado de ansiedad en el adolescente. En otro estudio estos mismos investigadores (1997), encontraron que la relación con la madre correlaciona con desórdenes de depresión en el adolescente; pero la relación con el padre incide directamente en quejas psicósomáticas como dolores de cabeza.

Chapman (1977) en una investigación que llevó a cabo con 96 individuos en tres grupos diferentes, evaluó el grado de independencia y aprovechamiento escolar de alumnos adolescentes; y concluyó que

los adolescentes mas afectados son los que carecen de padre y que, incluso el tener padrastro resulta positivo a corto plazo, y en algunos casos en los que la relación de pareja tiene cierto grado de madurez.

Sánchez, Jurado y Hernández (1992). en el estudio que realizaron con 1047 adolescentes de los nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria, en la ciudad de México; revelaron que en sus resultados la función paterna juega un papel central en el desarrollo de episodios agudos de angustia y de ansiedad severa en el adolescente, siendo la relación padre-hijos e hijas un factor de riesgo o protector. En este mismo estudio se encontró que la calidad o grado de afecto entre los padres influye en la aparición o no de crisis de angustia en los adolescentes.

Lombo (1987) realizó una investigación con 54 adolescentes de entre 14 y 18 años, estudiantes de bachillerato de una escuela particular; comparando dos grupos de alumnos, en los cuales uno tenía familia con presencia del padre y en el otro grupo con padre estaba ausente. En ambos aplicó un cuestionario sobre datos generales del sujeto, incluyendo información sobre su padre y la separación de él, si es que la hubo y para medir depresión aplicó a ambos grupos, la escala D (depresión) del Inventario Multifásico de Personalidad. Este autor encontró que no existe diferencia significativa en el grado de depresión presentado entre los adolescentes con padre ausente y los adolescentes con un padre presente, de acuerdo a esta investigación.

Debemos considerar que la tesis de Lombo se llevó a cabo con estudiantes de la Universidad Iberoamericana, y que a dicha universidad pertenecen alumnos de clase social media superior, en la que los adolescentes sin padre, generalmente pueden ser compensados de esta carencia. La compensación puede darse por las normas de formación rígidas de los sistemas educativos a los que asiten o por la sustitución de la imagen paterna, con familiares que apoyen al estudiante.

Es importante para fines de este trabajo de tesis, considerar algunas de las características del adolescente bachiller, pues nos definen su modo de actuar ante las situaciones que se le presentan.

Características del adolescente bachiller

Algunos de los eventos del ciclo vital del adolescente, consisten en que este adolescente atraviese por duelos y que enfrente mas responsabilidades que cuando era niño; aunado a esto, sabemos que tiene el compromiso de elegir su destino y tomar decisiones que pueden ser trascendentales en su vida, (Charles, 1997).

En muchos casos de estudiantes adolescentes, éstos tienen malas relaciones en casa, se podría pensar que es muy conflictiva su situación familiar y personal, no obstante a estos alumnos, muchas veces se les observa sonrientes, buscando salida a sus conflictos. Las soluciones que encuentran en ocasiones no son las mas adecuadas.

El adolescente como elemento del sistema familiar lleva a cabo acciones reconocibles y los factores que interactuan mas cerca de él son aquellos que se encuentran en su contacto familiar. La conducta del adolescente es el resultado de varias relaciones y características organizacionales de la familia que interactuan entre si formando un todo, de tal manera que las características organizacionales de la familia como un sistema se convierten en el foco de estabilidad del sistema como un todo, (Hernández y Sánchez, 1991).

La educación del alumno de bachillerato tanto en el hogar como en la escuela es un asunto de tacto, con conciencia de límites de acción por ambas partes: el adulto y el adolescente. El bachiller vive su proceso de transformación de niño hacia adolescente; empieza un contacto mayor con el medio en el que se va a desenvolver, desea modificar ese medio y mucho jóvenes lo consiguen de manera evidente. Un ejemplo de esta modificación lo representa el grupo de adolescentes de la generación del 68, quienes provocaron cambios en su medio social. El adolescente y el medio se modifican y moldean mutuamente.

La interacción familiar positiva influye directamente en el desarrollo del adolescente. En nuestro país se realizan estudios sobre este tema, los cuales se refieren al Estilo de Vida y Prevención Primaria, como es el caso del artículo "Psychology and Primary Prevention in Public Health" (Sánchez-Sosa, 1985) En este artículo de

Sánchez-Sosa se menciona algunas enfermedades desarrolladas aun mas por el estilo de vida que por otros factores, estas patologías pueden ser: enfermedades infecciosas, degenerativas y hasta crónicas, además de un decaimiento cada vez mayor de la salud mental, todo esto dándose en regiones con concepciones epidemiológicas significativas del lugar, por su historia y creencias.

México no es la excepción en estos problemas, y debido al tipo de estructura familiar tradicional, que no se da generalmente en forma triangular (comunicación e interacción Madre-Padre-Hijo(a)), sino con más asistencia de la madre, en ocasiones no muy asertiva, es conveniente profundizar en el estudio de la relación padre-hijo(a), ya que ha sido una relación intrafamiliar poco estudiada, Sosa, Carpio y Díaz (1996).

El objetivo general de esta investigación no es resaltar o minimizar la imagen del padre, sino saber cual es la repercusión de su función en el sistema familiar y específicamente en el desarrollo del adolescente.

Se intenta buscar los aspectos en los que se cree influye la buena o mala relación con el padre, tomando en cuenta los trastornos de ansiedad y rendimiento escolar.

Lombo (1981) dice que la predisposición a la ansiedad y a la depresión no depende de una serie de incidentes traumáticos, sino de la relación madre-hijo en el primer año de vida, en este punto tenemos el concepto de ansiedad nuevamente ligado a la relación madre-hijos. ¿Afectará también la relación con el padre, al adolescente angustiado?.

CAPÍTULO III

ADOLESCENCIA Y RENDIMIENTO ESCOLAR

El bajo rendimiento escolar en el estudiante de bachillerato ha sido motivo de estudio en investigaciones como la de Guerrero (1993) y Sánchez (1997), en las que correlacionan positivamente el rendimiento escolar y las cefaleas en los adolescentes.

Así como estas investigaciones, existen otras mas que nos indican la búsqueda sistemática de factores que influyan en el aprovechamiento escolar del adolescente que estudia el nivel medio superior, como el de Fuentes (1989). Nuestro primer paso para esta investigación, es la definición del bachillerato y algunos datos respecto a este nivel educativo.

Dos de las preguntas de nuestra investigación (¿los adolescentes con alto rendimiento escolar, tienen mejores relaciones con el padre? y ¿los adolescentes con trastornos de ansiedad tienen bajo rendimiento escolar?), se refieren al rendimiento escolar, vinculando éste con ansiedad y malas relaciones con el padre.

Son necesarias investigaciones como esta tesis, porque existen muchos problemas en los estudiantes de bachillerato, los cuales pueden ser de índole familiar o emocional como en el caso de la ansiedad, mismos que pueden reflejarse en sus calificaciones. Además sabemos que el número de alumnos en los que se puede presentar esta problemática es muy grande, tan solo en el Distrito Federal alcanza los 92,143 alumnos INEGI (1997). Esta población es susceptible de cambios importantes; para lo cual se requiere de apoyo e identificación de factores de riesgo que pudieran perjudicar a este grupo estudiantil.

Uno de los aspectos que mas preocupan a los padres es que sus hijos obtengan bajas calificaciones o reprobren, perdiendo así la oportunidad de tener un mejor futuro.

El rendimiento escolar es un factor más para el desarrollo del estudiante y del ser humano, es muy importante, pues los resultados de la evaluación académica que se hacen de un estudiante de bachillerato son los que determinan el conseguir o no sus metas profesionales.

Causas del bajo rendimiento escolar

El bajo rendimiento académico no se debe a una sola causa, por el contrario, es producto de una multiplicidad de factores que al unirse producen el problema. Por lo que es casi imposible saber con exactitud qué es lo que ocasiona el bajo rendimiento académico en los estudiantes, sin embargo si es posible acercarse al problema y conocer si está relacionado con algunas variables específicas.

Los problemas que pueden afectar el bajo rendimiento escolar, pueden estar influidos por factores relacionados y no relacionados con la escuela, de hecho éstos últimos son los que influyen más, de acuerdo a estudios realizados por López, Villatoro, Medina y Juárez (1996). Las características de personalidad de los alumnos son también factores importantes, como el ser una persona ansiosa, introvertida, etc., o desórdenes de aprendizaje, como percepción, memoria o lenguaje. También influyen las causas físicas como la desnutrición. Estos y otros factores disminuyen la motivación, atención y aplicación en las tareas. Otros factores que pueden influir en el bajo rendimiento académico son: escolaridad de los padres, nivel socio-económico, ausentismo, éste último ligado a veces con conducta disruptiva en la escuela y con delincuencia.

Quizás uno de los problemas más importantes y que hay que tomar en cuenta son los que se dan en diversas etapas de desarrollo, tal es el caso de los problemas de índole emocional que se presentan en la adolescencia, este descontrol y desconocimiento de lo que les sucede y como enfrentarlo, sobre todo cuando la ansiedad no les permite funcionar de la mejor forma.

Y no nos olvidemos del factor pedagógico que tiene que ver directamente con la calidad de la enseñanza, donde se incluyen maestros e instituciones. Aquí influye la sobrepoblación, pues un problema grave lo representa el alto número de alumnos por grupo en algunas escuelas. Otros determinantes pueden ser los métodos de estudio, materiales didácticos, preparación de la clase por parte del maestro y currícula. (Guerrero y Sánchez, 1993).

El Bachillerato y datos estadísticos

El bachillerato es un nivel educativo de carácter propedéutico. Los alumnos al concluir sus estudios, reciben el certificado de bachiller que acredita su preparación, con la cual podrán ingresar a estudios superiores. Se cursa en tres años y es especializado y tecnológico, (SEP, 1994-1995).

Se le considera especializado al bachillerato porque en el 2o. año (o el equivalente al 5o. en preparatoria), los estudiantes tienen que elegir área de estudios (físico-matemáticas, humanidades, etc.). Y también es tecnológico porque en el bachillerato se tiene que cursar una actividad tecnológica que capacita al bachiller para una actividad técnica como técnico en computación, técnico en hotelería, etc.

La matrícula registrada en el periodo 1991-1992 fue de 25,172,737 alumnos, incluyendo estudiantes de kinder hasta posgrado, Agenda Estadística de Educación Superior, SEP-ANUIES (1992). De estos estudiantes 1,725,294 pertenecen al bachillerato, lo que significa un 6.9% de total de los estudiantes de México. (Anexo No. 4).

Es muy importante atender a este grupo de la población representado por el bachillerato; pues sería deseable que fueran más y mejor capacitados los alumnos que ingresaran al nivel Licenciatura en este caso de la UNAM.

La mayor parte de la población estudiantil se encuentra en el sistema público (90%) y solo el 10% de alumnos tienen la oportunidad de ingresar al sistema privado. (Anexo No. 5).

Cáceres y Cordera (1992) refieren estadísticas que nos indican que el total nacional de bachilleres es de 282 137, de los cuales 92,143 alumnos se encuentran en el Distrito Federal, lo que nos indica que es casi una tercera parte del total de alumnos de bachillerato los que se atienden en esta gran urbe. Este documento también nos especifica en que grado escolar se encuentran éstos alumnos: 28 534 en primer año, 34,759 en segundo y 28,850 en tercer año.

Datos proporcionados por INEGI (1997), nos indican que la población de alumnos atendidos en bachillerato en el ciclo 1995-1996 en el Distrito Federal, es significativamente mayor que en cualquier estado de la República Mexicana.

Todos estos datos confirman la necesidad de realizar estudios en esta población de estudiantes de nivel medio superior en el Distrito Federal, atendiendo a las características y demandas que definen al estudiante promedio de bachillerato en la ciudad de México. (Ver Anexo No. 2).

Siguiendo con estos datos estadísticos sobre bachillerato (Índices de reprobación de la Escuela Nacional Preparatoria), tenemos que en el ciclo 1997-1998, en el Distrito Federal fueron inscritos 325, 103 alumnos, de los cuales 28, 066 pertenecen a la Delegación Miguel Hidalgo. Y es esta Delegación en la que se encuentra la Preparatoria No. 4 "Vidal Castañeda y Nájera", institución en la que se realizó la presente investigación.

En el 3er. Informe de Actividades del director general de la Escuela Nacional Preparatoria, Lic. José Luis Balmaseda Becerra, , Ciclo 96-97; reporta que se tiene un índice de reprobación de mas de 10% en los nueve planteles, variando en cada uno de ellos ligeramente de plantel a plantel. Este índice contiene a los reprobados, a los repetidores, a los alumnos en el artículo 19, que significa que ya se les pasó el periodo de ser alumnos regulares y solo presentarán exámenes extraordinarios para acreditar sus materias y a otros alumnos irregulares con y sin derecho a grupo.

Diez de cada cien estudiantes de bachillerato tienen problemas académicos, ya sea de reprobación o por bajo rendimiento escolar; y esto puede deberse a diferentes causas, por lo cual son necesarios

estudios como esta tesis para buscar y encontrar respuestas a esta realidad y contribuir a mejorar la situación. (Ver Anexo No. 3).

El bajo rendimiento académico es un problema grave, que si no se atiende y remedia en los primeros años, se arrastra durante toda la educación escolar. A nivel gubernamental, la repetición representa un gasto adicional, ya que los repetidores permanecen en la escuela más tiempo y algunos terminan por desertar.

A propósito del problema de educación en México y principalmente de rendimiento académico, en una investigación realizada como parte de una “Encuesta Nacional del Uso de Drogas entre la Comunidad Escolar” (1996), se llevo a cabo un estudio sobre Autopercepción del Rendimiento Académico que se realizó con una muestra de 61,779 estudiantes mexicanos, alumnos de secundaria y bachillerato de todo el país. En este estudio se utilizó un cuestionario autoaplicable, para indagar: Autopercepción de Rendimiento, Deserción escolar, Tiempo dedicado a estudiar y Hábitos de Estudio. Los resultados más importantes indican que la deserción escolar y el bajo rendimiento están relacionados con percibir al rendimiento académico, como poco satisfactorio.

De acuerdo a la anterior investigación de uso de drogas en la comunidad escolar; el problema educativo de bajo rendimiento no se debe a causas intelectuales ni orgánicas, posiblemente se deba al valor que da la población a sus estudios, ¿que tan importantes son éstos estudios para conseguir sus metas?. (López, Villatoro, Medina y Juárez, 1996).

En otra época el rendimiento escolar no era sinónimo de estatus, o realización en la vida; no se hablaba tanto de este tema, ni de que tan bajo promedio tenían los hijos en sus estudios. Si el hijo de algún artesano no gustaba del estudio, seguía la misma profesión del padre y solucionaba su problema de sobrevivencia. En el caso de ser hijo de personas con una posición elevada, sabía que no se iba a quedar sin nada para vivir, heredaría las posesiones de la familia.

En cuanto a la posición de la mujer se definía dependiendo de con quién se casara. Las situaciones han dado un giro en la actualidad, en que la exigencia actual de conocimientos es la

consecuencia obvia de la progresiva expansión del desarrollo científico y tecnológico; es preciso saber y poseer conocimientos lo más amplios posibles, no ya como medio de enriquecimiento personal y de autorrealización, sino para sobrevivir en una sociedad altamente competitiva. E incluso en las consultas psicológicas en que los padres traen a niños y adolescentes, el porcentaje más alto se refiere como hecho principal a la preocupación por el bajo rendimiento escolar y reprobación de los alumnos, el fracaso escolar es propiciado inconcientemente o conscientemente por diferentes personas (instituciones, maestros, padres y alumnos), pero solo afecta a unos principalmente, y éstos son los alumnos.

El fracaso escolar va de la mano con: fracaso educativo en general, fracaso social, fracaso de la administración escolar y fracaso familiar. Existen diferentes tipos de fracaso escolar, como rendimiento satisfactorio, que relaciona la calificación con el potencial de cada alumno.

Porque el auténtico fracaso no está en que un grupo considerable de alumnos no obtengan su título, sino en que los alumnos aprendan poco y no sean capaces de resolver problemas nuevos, y lo que es peor aún, que no estén preparados para desarrollarse con el gusto por el saber y la cultura.

Pallarés (1990) dice que el fracaso escolar puede enfocarse desde diferentes ángulos: como el no alcanzar un grado de satisfacción y autorrealización personal. El mismo autor afirma que las niñas tienden a tener menos dificultades escolares debido a que poseen mayor rapidez en las habilidades sociales para relacionarse con su compañeros y profesores y mayor capacidad psicolingüística básica para leer, escribir y hablar.

Una definición práctica de rendimiento escolar es la que nos presenta Matus (1989), diciendo que es el grado de aprovechamiento académico que logra un alumno o un grupo de éstos en las calificaciones obtenidas mediante la aplicación de una evaluación.

Pero Ruíz-Lezama (1997) nos dice que al Rendimiento Escolar se le considera como el resultado (acopio y análisis) obtenido en pruebas de conocimientos, aplicado a unidades precisas y normas

objetivas de calificación expresadas en términos numéricos. Esta definición implica que el profesor tradicional solo toma en cuenta la inteligencia, status y docilidad del alumno, dejando de lado la afectividad y creatividad de éste.

En el Perfil del Estudiante sobresaliente de bachillerato en la UNAM, Cáceres y Cordera (1992), definen al rendimiento escolar como el cúmulo de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que el alumno adquiere durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Surgen entonces discrepancias al tratar de delimitar cuáles de estos aspectos vale la pena resaltar, y cuál es el sentido y las implicaciones de este énfasis.

Para poder distinguir mejor los factores importantes que influyen en el proceso de aprendizaje del adolescente preparatoriano, necesitamos saber más acerca del vínculo entre la etapa de la adolescencia y el rendimiento escolar.

Adolescencia y rendimiento escolar

Spranger (1945) concibe un modelo de adolescencia en el que ésta se divide en etapas de estudio: la primera como un renacimiento, un periodo de tormentas y crisis, la segunda como un proceso de crecimiento lento y continuo hacia la adquisición de valores culturales y la tercera es cuando participa activamente en su proceso de desarrollo intelectual y en una mayor toma de conciencia.

Con respecto al proceso de desarrollo intelectual, Estrada (1996) afirma que la adolescencia es una fase de transición, con alteraciones biológicas, emocionales, sociales y académicas. Debido a estos cambios que se presentan abruptamente, los jóvenes tienen dificultades de adaptación. Para que no afecten tanto estos procesos de adaptación a los alumnos, necesitan éstos tener una sensación de control, una percepción del medio social que les rodea y un grado de motivación que le proporcione una experiencia de satisfacción.

Ainslie, Shafer y Reynolds (1996) nos presentan un estudio con 61 estudiantes adolescentes y 63 de sus padres. Ambos grupos contestaron sobre cuestiones de el estrés que se suscita en actividades

académicas y las no académicas. El reporte de estudiantes reflejó mejor motivación hacia las tareas académicas que el grupo de padres encuestados. Estos autores encontraron que existen diferencias en las respuestas de acuerdo a diferentes estatus o género del estudiante. Menciona que el concepto del estrés en el adolescente ha sido poco estudiado y que el colegio es el lugar idóneo para hacerlo, pues es donde el adolescente refleja su ansiedad o estrés.

Ansie y colaboradores (1996) afirman que la ansiedad puede ser desencadenada por muchos factores como el divorcio de los padres, y aumentan los síntomas del estrés en relación al aumento y asociación de eventos desfavorables. En este estudio el 6.5% de los estudiantes y 5.8% de padres contestaron que una época estresante era la de los exámenes; el 5.4% de los alumnos y 4.7% de los padres reportaron que al estar tomando notas se estresaban y el 5.3% de estudiantes y 4.7% de padres comentaron que al contestar cuestionarios también ocurría el estrés, correlacionando más sus respuestas en la opción de al estar tomando notas.

Bonilla y colaboradores (1994) afirman que entre los factores que pueden contrarrestar a dicho estrés están el Locus de Control y el Soporte Social. El primero consiste precisamente en el control que adquiere el adolescente de una situación al no atribuirle a esta interpretaciones erróneas. El soporte social, se refiere al apoyo de organizaciones dedicadas al problema en sí (el estrés) y por supuesto, también se refiere a los mismos familiares que con apoyo psicológico y afectivo le pueden ayudar al hijo adolescente.

La mayoría de los adolescentes con problemas de aprendizaje, tuvieron problemas desde el primer año escolar. Un niño deprimido o ansioso también muestra más variabilidad en las funciones escolares, dependiendo del estado afectivo en el que se encuentra, (Lombo, 1981).

Hernández (1997) sostiene que entre los trastornos psicológicos más comunes en los adolescentes se encuentran las quejas psicósomáticas, depresión, ansiedad y déficit de atención, éstos están relacionados con comportamientos desadaptativos o disfuncionales como: problemas de conducta, incompetencia social, adicciones y bajo aprovechamiento académico.

La presencia de los padres y el éxito académico de los hijos, son factores íntimamente relacionados, tan es así que se evidencian dos tipos de consulta profesional psicológica de estudiantes; a los que se les canaliza o por mal comportamiento y a los que acuden a consulta por problemas de rendimiento escolar. (Zambrano, 1987).

Así como la presencia de la madre influye radicalmente en el comportamiento del hijo(a), también la ausencia real (cuando no se encuentra físicamente el padre) o funcional (cuando aunque se encuentra físicamente, no establece comunicación y apoyo con los hijos e hijas) del padre es un factor que da origen a la ansiedad neurótica. El estudiante padece de baja autoestima y no se concibe valioso por sí mismo y es cuando el rendimiento académico, particularmente el de los estudiantes de baja capacidad refleja esta ansiedad neurótica y poca concentración en sus estudios. (Azuara, 1980).

Al respecto Bustos (1974), realizó una revisión de la influencia paterna en el funcionamiento cognitivo de los niños. Los test psicológicos revelaron, en forma consistente, que los niños con bajo rendimiento escolar tenían una relación muy poco adecuada con sus padres. La mayoría de éstos, informaron que trabajaban muchas horas y permanecían muy poco tiempo en la casa.

El mismo autor llevó a cabo otra investigación con cuatro grupos de niños: 1. Niños con deprivación paterna al comienzo del tercer año de vida. 2. Niños con deprivación paterna a los 5 años de vida. 3. Niños con un padre presente durante un corto período. 4. Niños con padres con alta permanencia, más de dos horas al día. Contrastando esta información con la variable Rendimiento Escolar. Los resultados fueron: que el grupo de niños con padres de alta permanencia fue superior en rendimiento a los otros tres grupos.

Respecto a las notas y rendimiento en los test; los niños con padres ausentes a comienzo del tercer año, generalmente, tuvieron el más bajo rendimiento. Los niños cuyos padres se ausentaron más tarde (a los 5 años) y los padres presentes por un corto período,

generalmente, tuvieron un rendimiento académico más bajo que el nivel del curso. El efecto más perjudicial se dio cuando la ausencia paterna se debía al divorcio, abandono o separación; más que cuando se debía a la muerte.

El grado de compromiso manifiesto por parte de los padres puede predecir éxito académico, porque son un apoyo emocional para el alumno, y le permiten a este encontrar vías de autodirección con confianza en sí mismo al tener fuentes concretas de ayuda para lograr éxito en su desempeño general. Los adolescentes que tienen mal rendimiento académico tienen una interacción diaria con sus padres tal, que al hijo le resulta definitivamente insuficiente ya sea porque el tiempo es breve, la actitud y disponibilidad de los padres son inadecuadas o ambas razones simultáneamente.

Comunmente se escuchan algunas frases como “más vale calidad que cantidad de tiempo”, pero es que sin tiempo no puede existir calidad; para acercarse a los hijos hace falta tiempo principalmente, conocimiento de cada etapa de desarrollo y necesidades en cada una de ellas, dentro de la vida de sus hijos(as). Independientemente de lo legítima que pueda ser la razón por la cual se explique la ausencia de los padres, si ésta altera el proceso de desarrollo del adolescente, su funcionamiento se perturba y cuando está en clases, dicha perturbación se expresa en su rendimiento mediocre, o sea que el adolescente va a tener mejor rendimiento académico si la necesidad de presencia efectiva de sus padres está satisfecha, (Bustos, 1990).

El Proceso de Evaluación

De acuerdo con Lemus (1974), la evaluación del rendimiento escolar, debiera arrojar datos para identificar algún problema con los alumnos, que generalmente no es estructural u orgánico, sino malos hábitos de estudio, falta de interés y pobre ambiente hogareño. El profesor debiera considerar dentro de su trabajo, la orientación vocacional y diversos intereses de sus alumnos.

Para López Lugo (1996), el rendimiento académico se debe de evaluar de dos formas: una como rendimiento suficiente y otra como

rendimiento satisfactorio, y éstas dependen de como se visualicen los problemas. La forma de evaluación de rendimiento suficiente es la que generalmente se utiliza, y es mediante calificaciones escolares que permiten la aprobación o reprobación de las materias que componen el curriculum .

En la segunda forma de evaluación, la de rendimiento satisfactorio, se toma como punto de referencia la capacidad intelectual del niño, evaluando los avances con base en las habilidades y capacidades reales del niño contestando a preguntas tales como: ¿El trabajo que realizó esta de acuerdo a sus capacidades? ¿Es todo lo que puede dar el sujeto?.

Guerrero y Sosa (1993) relacionan al rendimiento escolar con estrategias y tiempos de estudio, lo cual también implica la enseñanza de los padres en cuanto a la manera de estudiar, pero por otra parte nos presentan una opción para que el estudiante con pobre ambiente hogareño, y sobre todo carente de apoyo para estudiar, adquiera las habilidades metodológicas que le permitan desarrollar un pensamiento crítico y creativo.

Investigaciones

Martínez-Guerrero y Sánchez-Sosa (1993) realizaron una investigación sobre índices de reprobación y bajo aprovechamiento académico con adolescentes de educación media superior en nuestro país. En su estudio llamado Estrategias de Aprendizaje: Análisis Predictivo de Hábitos de Estudio en el Desempeño Académico de Alumnos de Bachillerato, reconocieron inicialmente que el aspecto económico es motivo de deserción y bajo rendimiento. Estos autores intentan determinar otros factores que influyen en este bajo aprovechamiento académico como: Estrategias o Habilidades de Estudio, sus variables son precisamente estas estrategias que miden con un Cuestionario de Actividades de Estudio (CAE). La segunda variable es una prueba de comprensión de lectura y la tercera es la calificación final de un grupo de 1893 alumnos de bachillerato. Los resultados que obtuvieron con respecto a las estrategias de estudio nos dicen que un gran número de estudiantes hacían un esfuerzo por estudiar mejor que los demás; después en orden decreciente de

resultados, siguen los alumnos que programan sus actividades de estudio.

En este mismo estudio, posteriormente siguen los alumnos que repasan sistemáticamente el tema hasta dominarlo y con menos significatividad o frecuencia los que persisten en la lectura hasta terminar cada tema. En esta investigación se determinaron las horas efectivas de estudio comparadas con el rendimiento de cada estudiante, y se comprobó que sí existe una relación intrínseca entre el tiempo dedicado al estudio y el resultado, siendo este mejor cuando hay más horas de estudio.

El estudio de Martínez-Guerrero y Sánchez-Sosa (1993) concluye que el tiempo y estrategias de estudio están relacionadas con la calificación, siendo los de más altas calificaciones, alumnos que dedican más tiempo y tienen mejores estrategias de estudio. En cuanto a la prueba de comprensión de lectura, mencionan que si influyen para el mejor rendimiento académico del estudiante el hecho de que: identifique aspectos principales de un texto, busque el significado de las palabras desconocidas, se imagine o visualice lo que se describe en los textos, relacione los nuevos conocimientos con lo que ya sabía, explique con sus propias palabras lo que lee.

La forma de estudio la aprenden los alumnos en la escuela, en su casa o como algo de su desarrollo personal incluido en sus hábitos. La convivencia y aceptación del compromiso que tienen los padres con sus hijos, es una resultante que se desprende del presente estudio, pues es un aspecto tan determinante no solo en el rendimiento escolar, sino en la formación de la personalidad de sus hijos e hijas.

La forma en que aprenden los estudiantes, esta determinada en los hábitos que adquieren en la escuela, pero principalmente en el hogar. La convivencia y aceptación del compromiso que tienen los padres con sus hijos, son aspectos que determinan no solo el rendimiento escolar, sino la formación de la personalidad de sus hijos e hijas.

CAPITULO IV

METODOLOGÍA

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El interés por investigar la relación padre-hijo(a), la ansiedad que surge en el adolescente y su rendimiento escolar, lleva al planteamiento de los siguientes cuestionamiento de esta investigación:

1. ¿Qué relación existe entre la ansiedad del adolescente y su relación paterna?
2. ¿Qué relación existe entre la ansiedad del adolescente y su bajo rendimiento escolar?
3. ¿Qué relación existe entre la relación paterna del adolescente y el rendimiento escolar?

Los objetivos específicos que se persiguen, se presentan a continuación:

1. Conocer si una mala relación con el padre tiene relación con las bajas calificaciones de los estudiantes de bachillerato.
2. Definir si las bajas calificaciones están significativamente relacionadas con trastornos de ansiedad.
3. Determinar si los trastornos de ansiedad en el adolescente se deben a una mala relación con el padre.

INVESTIGACIÓN DE CAMPO

En la investigación de campo se realizaron contrastaciones en tres variables: dos de ellas dependientes (relación del padre con los hijos y grado de ansiedad en el adolescente) y una variable independiente (calificaciones del primer trimestre de 5o. año). Con lo anterior se pretendió identificar factores que pudieran influir en la ansiedad del adolescente y su rendimiento escolar.

Instrumento Psicológico

Se utilizó el instrumento psicológico llamado Inventario de Salud y Estilos de Vida (SEVIC), elaborado por los doctores Juan José Sánchez Sosa y Laura Hernández. Este instrumento nos sirvió para detectar y medir ansiedad y relación con el padre, de los alumnos de bachillerato. El inventario SEVIC contiene reactivos con formato de escala, con cinco opciones de respuesta a cada reactivo y se divide en dos secciones.

La primera consta de 98 reactivos que exploran el deterioro de la salud psicológica, en términos de problemas adaptativos frecuentes, tales como dificultades al relacionarse interpersonalmente, percepciones distorsionadas del ambiente, actitudes desadaptativas hacia sí mismo, incomodidad subjetiva, preocupaciones o miedos irracionales, deficiencias conductuales, práctica excesiva de alguna conducta que interfiere con el funcionamiento adecuado, práctica de actividades objetables por quienes rodean a la persona, y desviaciones de conducta que suelen conducir a sanciones sociales severas. La segunda sección consta de 106 reactivos que recolectan datos sobre variables de interacción familiar, crianza y otras variables interactivas en condiciones normales.

El Inventario de Salud, Estilos de Vida y Comportamiento SEVIC teóricamente se fundamenta en la Teoría de Sistemas y en la corriente Cognitiva-Conductual. El instrumento está compuesto por 178 reactivos que exploran: a) problemas psicológicos, b) factores o estilos familiares de crianza y desarrollo del individuo y c) datos sociodemográficos. Se espera contribuir junto con otras investigaciones sobre Calidad de Interacción familiar y signos de desadaptación psicológica en adolescentes escolares. El presente estudio se enfocó a las respuestas de las siguientes escalas, aunque se aplicó el instrumento SEVIC completo.

La Escala correspondiente a la Relación del Padre con la hija y/o con el hijo.

La Escala correspondiente al nivel de Ansiedad.

y el Promedio Actual de cada estudiante.

Una de las diferencias del presente estudio con investigaciones anteriores, es que en este trabajo se creó una hoja de respuestas a las cuales se otorgó una valoración de escala ordinal, con el fin de obtener valores individuales de nuestras variables: Ansiedad, Rendimiento Escolar y Relación padre-hijos(as), es muy útil esta escala ordinal individual, para con ello identificar a los adolescentes que requieran apoyo psicológico de manera personal.

HIPÓTESIS

H₀: No hay diferencia significativa en ansiedad entre los adolescentes que tienen buena relación con el padre con los que tienen mala relación con el padre.

H₁: Si hay diferencia significativa en ansiedad entre los adolescentes que tienen buena relación con el padre con lo que tienen mala relación con el padre.

H₀: No hay diferencia significativa en rendimiento escolar entre los alumnos que tienen alto nivel de ansiedad contra los que tienen bajo nivel de ansiedad.

H₁: Si hay diferencia significativa en rendimiento escolar entre los alumnos que tienen alto nivel de ansiedad contra los que tienen bajo nivel de ansiedad.

H₀: No hay diferencia significativa en rendimiento escolar entre los alumnos con alto nivel de ansiedad contra los alumnos de bajo nivel de ansiedad.

H₁: Si hay diferencia significativa en rendimiento escolar entre los alumnos con alto nivel de ansiedad contra los alumnos de bajo nivel de ansiedad.

M E T O D O

Muestra

Participaron 150 adolescentes, alumnos de bachillerato del plantel 4 de la Escuela Nacional Preparatoria en la ciudad de México, porque fue la única institución a la que se tuvo acceso al estudio. Se aleatorizaron los 15 grupos de 5os. años. La selección de los sujetos se realizó con el tipo de muestreo aleatorio simple; tomando al azar a los alumnos(as) de tres grupos de 5o. año de preparatoria.

Se escogió el 5o. grado porque los estudiantes logran cierta estabilidad en el plantel y porque no tienen problemas de ajuste como los de 4o. año, ni tienen premura por irse a la Facultad como los de 6o. año. La edad de los participantes osciló entre los 15 y 18 años. En el presente estudio, para fines prácticos, se tomó el rendimiento escolar como el promedio actual de cada alumno.

VARIABLES

Definición conceptual de variables

Ansiedad

Es una emoción que consiste en un estado no placentero, caracterizado por intranquilidad, expectación aprehensiva y aumento en la vigilancia, en la que se desencadenan una serie de reacciones vegetativas como sudoración, taquicardia, tensión muscular, insomnio, temblor, etc.. También se le considera un mecanismo de adecuación para responder a un peligro inminente (Fernández-Guasti y López-Rubalcaba, 1996).

Relación con el padre o relación paterna

Es una relación intrafamiliar, subsistema familiar u hólón en la familia, el cual se establece entre el padre y los hijos e hijas. la calidad de esta relación se define de acuerdo al grado de comunicación y compromiso que se tenga en esta relación. (Minuchin, 1979).

Rendimiento escolar

Es el resultado (acopio y análisis) obtenido en pruebas de conocimientos, aplicado a unidades precisas y normas objetivas de calificación expresadas en términos numéricos. (Ruíz-Lezama, 1997)

Definición operativa de las variables

Ansiedad

La ansiedad se mide en esta investigación por medio del instrumento SEVIC, con la escala que comprende las preguntas sobre ansiedad. La determinación del nivel de ansiedad en un sujeto nos sirve para realizar comparaciones con las otras variables.

Relación con el padre o relación paterna

Esta relación se mide con el instrumento psicológico SEVIC, utilizamos la escala que contiene preguntas sobre la relación paterna. Los resultados los utilizaremos como parámetro en la medición de la calidad de relación paterna en la familia.

Rendimiento escolar

Es la calificación que obtuvo cada alumno en sus estudios de preparatoria, hasta el momento de la aplicación del inventario SEVIC. Esta calificación sirve para compararla con las otras variables de esta investigación.

Tipos de variables

Variables Independientes = Relación con el padre y Ansiedad
Variable Dependiente = Rendimiento escolar

Material

Se utilizó el Inventario SEVIC seleccionando las escalas de relación con el padre y de los ítems que se refieren al concepto de ansiedad, llevando un registro de cada uno de los sujetos.

También se requirieron para la variable de rendimiento escolar, las calificaciones y el promedio actual de cada alumno de 5o. año de preparatoria, proporcionadas por el Departamento de Servicios Escolares del Plantel 4.

PROCEDIMIENTO

El tipo de muestreo fue intencional y al azar de acuerdo a las posibilidades del presente estudio, ya que los grupos a los que se les aplicaron los inventarios, eran los que estaban disponibles en ese momento. Se aplicaron los cuestionarios SEVIC a 150 alumnos, estudiantes de bachillerato en la preparatoria No.4.. Estos inventarios fueron resueltos. en hojas de respuestas que se elaboraron para esta aplicación.

La instructora siempre fué la misma persona, siendo la aplicación del instrumento en el mismo horario. Para la interpretación estadística se utilizó un procedimiento de contrastación de puntuaciones altas con puntuaciones bajas de los datos obtenidos entre cada una de las tres variables: Rendimiento Escolar, Relación Padre-hijos e hijas y Ansiedad. En dichas contrastaciones se encontraron relaciones que nos dieron respuestas a las preguntas planteadas en el presente estudio, las cuales ya se mencionaron en este capítulo como hipótesis.

La Ansiedad como variable fue medida con los siguientes reactivos del instrumento SEVIC:

En cuanto a mi peso, estoy
Tengo tics (por ejemplo: parpadeo, jalones de cuello, encoger los hombros, gestos con la cara, etc.)
Me siento demasiado acelerado (a) u optimista sin razón.
Siento que hay gente que me quiere perjudicar o hacerme daño
No me puedo concentrar o me distraigo fácilmente
Me siento triste sin razón
Me dan ganas de quedarme acostado(a) todo el día, aunque haya dormido bien en la noche
Siento que no valgo mucho
Siento que soy un triunfador
Tengo poca esperanza de resolver mis problemas
Me preocupo mucho cuando tengo que hablar ante gente que no conozco
A veces siento tanta angustia o miedo, que quisiera salir corriendo.

Se me olvidan las cosas, la memoria me falla como si tuviera lagunas o huecos, o espacios borrados.

He tenido problemas por mi falta o exceso de peso durante:

He estado muy acelerado(a), u optimista durante

Me he sentido nervioso(a) o angustiado(a) durante

Me he sentido triste sin razón durante

He tenido malestares o enfermedades físicas durante

La Relación con el Padre como variable fue medida con los siguientes reactivos del instrumento SEVIC:

Mi padre dejó de vivir conmigo cuando yo tenía

Mi padre (o tutor) tomaba mucho alcohol

Mi padre (o tutor) usaba drogas

En general, la forma como me llevo (o levaba) con mi padre (o tutor) es (o era)

El más alto nivel escolar que alcanzó mi padre (o tutor) es (era)

Cuando yo era chico(a) (como de 5 a 14 años de edad), mi padre (o tutor) mostraba interés en mis opiniones

Mi padre (o tutor) y yo platicábamos como buenos amigos

Cuando mi padre (o tutor) me castigaba, usaba castigo físico (me pegaba)

El dolor físico producido por el castigo de (de mi madre o padre duraba

Mi padre (o tutor) decía cosas de mí, que querían decir que yo era "tonto(a)" o "inútil", o me comparaba negativamente con otros(as).

Cuando mi padre (o tutor) me castigaba, yo sí me lo merecía.

Cuando me enfrentaba a una situación nueva o difícil mi padre (o tutor) me apoyaba o me reconfortaba

Mis padres (naturales o adoptivos) se mostraban cariño o amor el uno al otro.

Mis padres (naturales o adoptivos) se peleaban discutiendo o gritando

Cuando mis padres (naturales o adoptivos) peleaban,también usaban violencia física (jalones, empujones,golpes, etc.):

Cuando mis padres (naturales o adoptivos) peleaban,lo hacian enfrente de mí y/o de mis hermanos(as)

Cuando mis padres (naturales o adoptivos) peleaban, amenazaban con dejarse, separarse o divorciarse

DISEÑO ESTADÍSTICO

Se utilizó un diseño estadístico de contrastación de muestras independientes para comparar los alumnos de alta ansiedad contra los alumnos de baja ansiedad y los de buena relación con el padre contra los del rango considerado de mala relación con el padre, en la variable dependiente el Rendimiento Escolar obtenido por la muestra de los 150 participantes del experimento.

DATOS

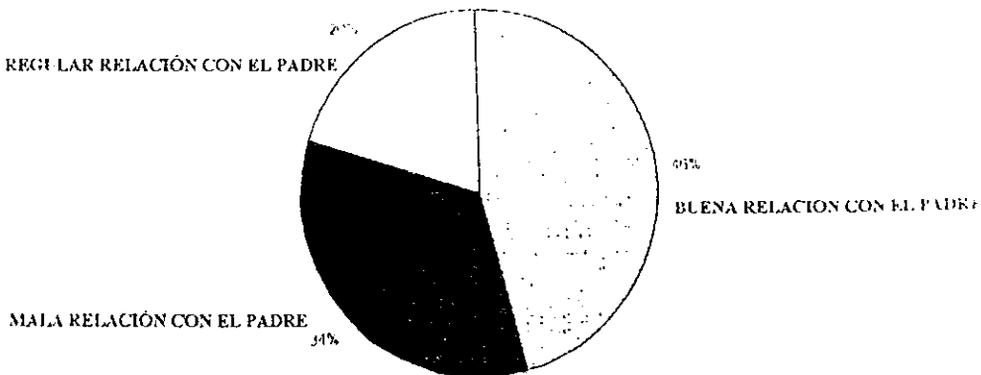
En la siguiente página se presentan los datos obtenidos después de la aplicación del Inventario SEVIC a la muestra de 150 adolescentes preparatorianos del plantel 4 de la Escuela Nacional Preparatoria, teniendo en cuenta que en la primer columna "su" se refiere al número de sujeto, en la segunda "ans" significa el puntaje que obtuvo en escala de ansiedad. "ren" es el promedio escolar y "pad" es el puntaje que alcanzó de acuerdo a la relación con el padre. Los puntajes altos que tienen el rango No. 1 son los que estuvieron arriba del centil 75 y los puntajes de rango No. 2 son los de centil 25 o menos. No se tomaron en cuenta los puntajes medios, representados por el rango No. 3. Esto se hace para contrastar los puntajes extremos de las variables: relación con el padre y ansiedad con respecto al rendimiento académico de cada alumno.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

I. Distribución de las variables entre la población

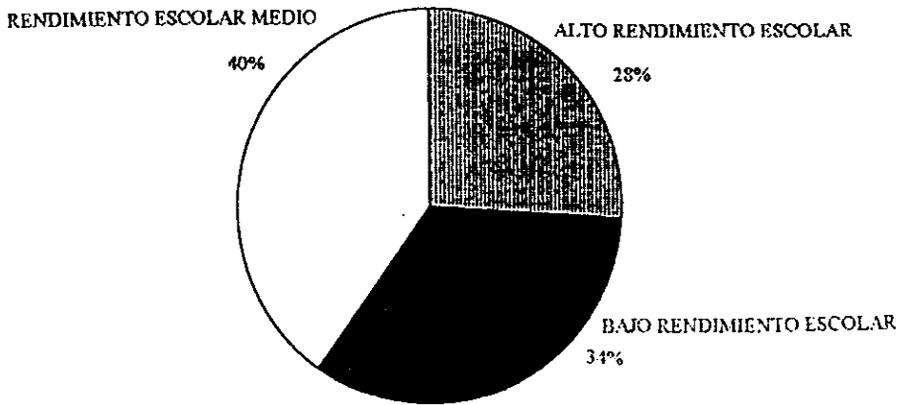
En las siguientes tres gráficas se presenta la distribución de las variables en la población, haciendo mención de las implicaciones que esta distribución representa. Cada una de ellas nos invita a reflexionar en la situación actual de la relación con el padre, ansiedad y rendimiento escolar de los estudiantes de bachillerato; y la situación ideal que se pretende. Del total de alumnos encuestados, tenemos que en la variable relación con el padre, la población se distribuyó de la siguiente manera:

LA RELACION DEL PADRE CON LOS HIJOS E HIJAS



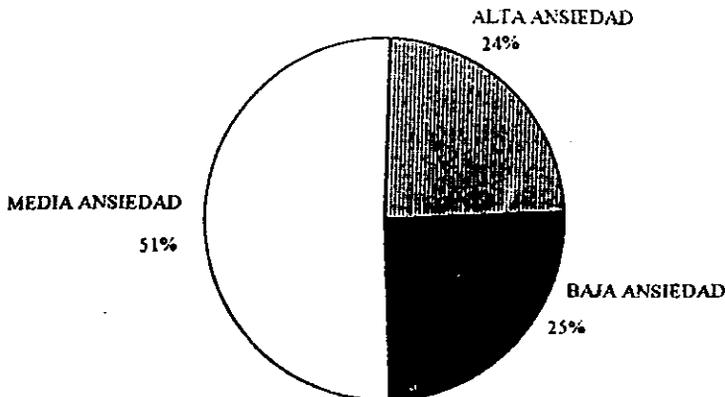
Se observa que el 46% de los estudiantes tiene una buena relación con el padre, el 34% una mala relación con el padre y un 20% una regular relación con el padre. Esto indica que el 54% no tiene una buena relación con el padre. Si nos apoyamos en los resultados de las correlaciones, veremos que mejorando esta relación, puede ser que ese 54% de estudiantes con no buenas relaciones con el padre eleve sus calificaciones, al mejorar su relación paterna. Enseguida vemos el comportamiento de la variable rendimiento escolar que se presenta de la siguiente forma:

TOTAL DE ALUMNOS CUESTIONADOS Y PORCENTAJES DE RENDIMIENTO ESCOLAR ENTRE LA POBLACIÓN



En esta gráfica se observa que el 40% tienen un mediano rendimiento escolar, que el 34% lo tiene bajo y solo un 28% tiene alto rendimiento escolar. Esto nos indica que son una minoría los que tienen alto rendimiento escolar y que el 74% que no lo tiene puede deberse a múltiples factores, ya sean familiares o individuales, externos o internos, los cuales puedan provocar ansiedad en el estudiante u otros problemas que interfieran en su capacidad para mejorar en sus estudios. Finalmente la ansiedad se distribuyó de la siguiente manera:

TOTAL DE ALUMNOS ENCUESTADOS Y PORCENTAJES DE ANSIEDAD ENTRE LA POBLACIÓN



En esta gráfica nos percatamos de que el 51% tiene nivel de ansiedad medio, el 25% tiene bajos niveles de ansiedad y el 24% tiene altos niveles de ansiedad en los estudiantes de bachillerato. Se considera que esta gráfica puede variar mas que las dos anteriores, ya que la ansiedad no siempre es constante, sino por periodos, etapas o vivencias por las que atraviesa el estudiante. El 24% de alto nivel de ansiedad es el porcentaje al que se le debe tener mayor cuidado, ya que ofrece el riesgo de alterar las funciones del adolescente de bachillerato. Esta alteración puede notarse tanto en calificaciones como en el comportamiento en general del estudiante.

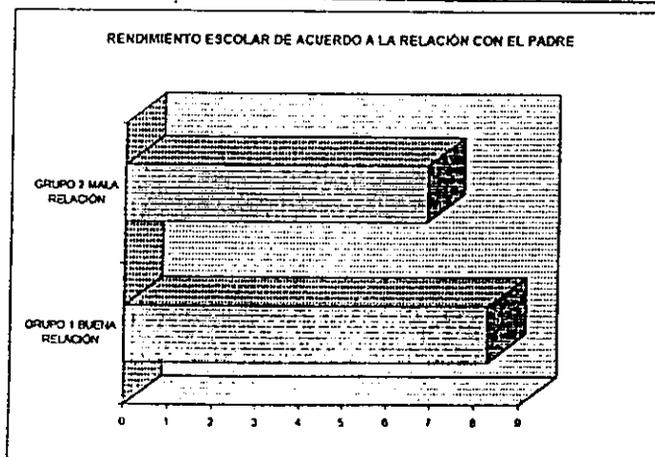
II. Análisis de contrastación

La presente tesis se elaboró con el procedimiento estadístico de contraste de puntajes altos y bajos en cada una de las variables: relación con el padre y ansiedad sobre el rendimiento académico.

Para el análisis estadístico de los datos obtenidos en esta investigación. se realizarón contrastaciones con la Prueba "t" de Student, obteniéndose los datos que se presentan en las tablas 1, 2 y 3.

Tabla No. 1. RELACION CON EL PADRE Y RENDIMIENTO ESCOLAR

RELACION CON EL PADRE	PROMEDIO DE RENDIMIENTO ESCOLAR \bar{x}	DESVIACIÓN ESTANDAR s	PRUEBA T DE ESTUDENT	GRADO DE SIGNIFICANCIA
GRUPO 1 Buena Relación	8,3	0,893	7,68	0,0001
GRUPO 2 Mala Relación	6,9	0,796		



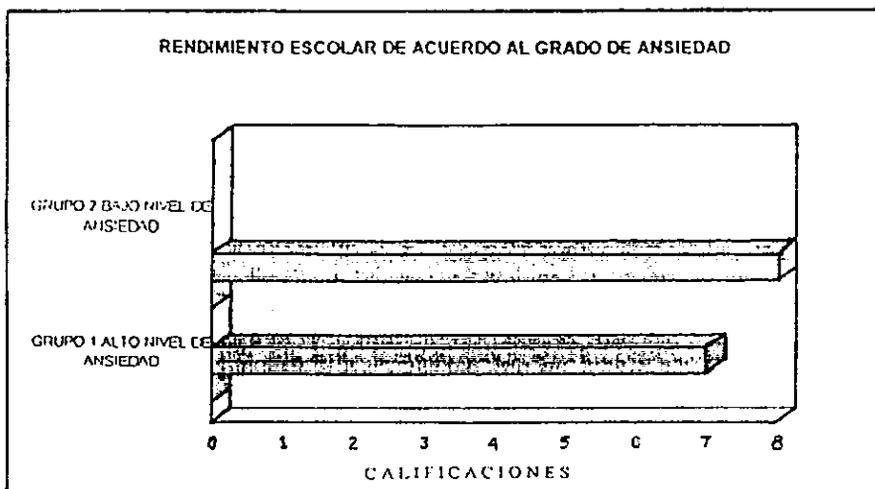
Comparando a los alumnos que tienen buena relación con el padre (Grupo 1) con los de mala relación con el padre (Grupo 2), observamos que sí existe diferencia significativa entre ambos, esto se constata con la prueba $t = 7.68$ y con una significancia de .0001. En donde los que tienen un promedio de Rendimiento Escolar de 8.36 son los de mejor relación con el padre; y los que tienen 6.9 tienen mala relación paternal.

Estos resultados apoyan la hipótesis de que existe consistencia entre la relación del adolescente con el padre y sus calificaciones (las del adolescente). Es evidente que de ser comprobado este resultado, tiene una aplicación probable en escuelas, en terapias familiares y en general en donde se requiera mejorar relaciones familiares y obtener altos promedios académicos. Al padre se le involucraría cada día más en la educación y crianza de los hijos, ya que de su relación con ellos, dependen entre otros aspectos el rendimiento escolar de sus adolescentes.

Con respecto a la cuestión ¿qué relación existe entre la ansiedad del adolescente y su bajo rendimiento escolar?, se compararon grupos de alto nivel de ansiedad (de 26 a 41 puntos) y bajo nivel de ansiedad (de 7 a 14 puntos) obteniéndose los resultados que se presentan en la Siguiete página.

Tabla No. 2. ANSIEDAD Y RENDIMIENTO ESCOLAR

ANSIEDAD	PROMEDIO DE RENDIMIENTO ESCOLAR \bar{x}	DESVIACIÓN ESTÁNDAR S	PRUEBA T DE ESTUDENT	GRADO DE SIGNIFICANCIA
GRUPO 1 Alto Nivel de Ansiedad	7,71	1,103	1,78	0,08
GRUPO 2 Bajo Nivel de Ansiedad	8,14	0,973		

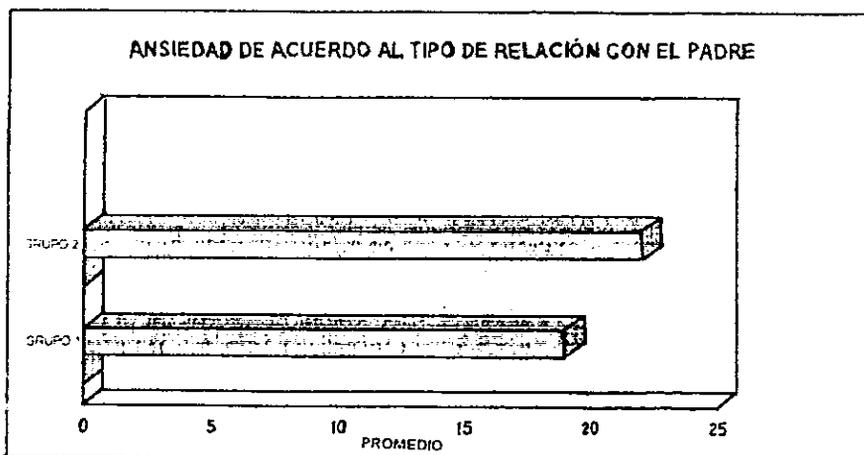


En la Tabla No. 2 comparamos a los alumnos que tienen alto nivel de ansiedad (Grupo 1) con los de bajo nivel de ansiedad (Grupo 2), observamos que existe diferencia de rendimiento escolar entre ambos grupos, aunque esta diferencia no es significativa de acuerdo a la prueba "t" de contrastación; no alcanza el nivel 0.05 de significancia que se buscaba. Se observa que los que obtuvieron promedio de rendimiento escolar de 7.71 tienen alto nivel de ansiedad y los que tienen un promedio de rendimiento escolar ligeramente mayor 8.14 tienen menos ansiedad.

La pregunta ¿qué relación existe entre la ansiedad del adolescente y su relación paterna?, fue resuelta al comparar grupos de buena relación con el padre y los de mala relación con el padre; con la variable ansiedad, obteniéndose la siguiente tabla.

Tabla No. 3. RELACIÓN CON EL PADRE Y ANSIEDAD

RELACION CON EL PADRE	PROMEDIO DE ANSIEDAD X ₂	DESVIACION ESTANDARO S	PRUEBA T DE ESTUDENT	GRADO DE SIGNIFICANCIA
GRUPO 1 Buena Relación con el Padre	19,21	9,05	1,48	0,08
GRUPO 2 Mala Relación con el Padre	22,39	9,77		



Comparando alumnos de buena relación con el padre, con los del grupo de mala relación con el padre, tenemos que los del Grupo 1 tienen menos ansiedad y los del Grupo 2 tienen alto nivel de ansiedad. La diferencia entre ambos grupos no es significativa estadísticamente como lo demuestra la prueba $t = 1.48$ y la significancia de .144. Aunque no hubo diferencia significativa al 0.05 se puede observar que si hay un incremento en la ansiedad en los que tienen mala relación con el padre.

III. Análisis de correlación

Además se realizó un análisis de correlación, elaborando las correspondientes correlaciones dentro del Paquete Estadístico llamado Statistic Package. Social Science SPSS. Las correlaciones entre grupos fueron las siguientes:

Tabla No. 4 INTERCORRELACIÓN

VARIABLES	RENDIMIENTO ESCOLAR	RELACIÓN CON EL PADRE	ANSIEDAD
RENDIMIENTO ESCOLAR	1	0.56 $\infty .001$	0.2 $\infty .05$
RELACIÓN CON EL PADRE	0.56 $\infty .001$	1	0.21 $\infty .05$
NIVEL DE ANSIEDAD	0.2 $\infty .05$	0.21 $\infty .05$	1

Respondiendo a la pregunta ¿Qué relación existe entre la relación paterna del adolescente y su rendimiento escolar?, los resultados encontrados apoyan la hipótesis de una correlación moderada de .56, indicándonos que una buena relación con el padre se asocia con un buen rendimiento escolar; y por el contrario una mala relación con el padre se asocia con un rendimiento escolar bajo. Los datos muestran que la relación con el padre afecta casi directamente el comportamiento académico del alumno.

El segundo cuestionamiento que se refiere a que si la ansiedad esta relacionada con el rendimiento escolar, se encontró que existe una correlación baja, no apoyando la hipótesis propuesta inicialmente, la cual se refiere a que un alto nivel de ansiedad en el estudiante se relaciona con un bajo rendimiento escolar. Por lo tanto se debe tener mucho cuidado cuando se afirma que un alumno tiene bajas calificaciones por ser ansioso o nervioso, pues si bien le puede afectar su aprendizaje, la ansiedad no afecta significativamente al alumno que si se preparó estudiando, de hecho esta preparación le da confianza en lo que realiza.

En la tercera pregunta que se refiere a la correlación de la ansiedad y la relación paterna, se encontró una correlación baja, no apoyando la hipótesis propuesta al principio como se esperaba. Estos resultados pueden ser porque la variable ansiedad no es siempre constante en los alumnos.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

De acuerdo al contenido de nuestras hipótesis iniciales que consisten en saber si una mala relación con el padre tiene repercusión en las bajas calificaciones de los estudiantes de bachillerato, determinar si los trastornos de ansiedad en el adolescente se deben a una mala relación con el padre y definir si las bajas calificaciones están significativamente relacionadas con trastornos de ansiedad, llegamos a las siguientes conclusiones.

En los resultados del análisis estadístico aplicado, observamos que fue más importante la relación del alumno con el padre, pues se vincula significativamente con el rendimiento escolar, lo cual no sucedió cuando se contrastó con la variable de ansiedad. En la relación con el padre y rendimiento escolar se obtuvo la mayor diferencia de promedios y la mayor contrastación, esto puede deberse a la autoestima del estudiante, pues ésta se eleva si el hijo(a) recibe aprobación del padre, lo que no sucede generalmente con la madre, pues los beneficios que ella brinda al desarrollo de los hijos, generalmente se reflejan en su expresión afectiva y su sociabilidad.

También es cierto que en los datos recabados en esta tesis, no todos los alumnos comparten una característica determinada (por ejemplo, que todos tuvieran bajo rendimiento escolar por falta de apoyo paterno), ni muestran un mismo comportamiento respecto a su rendimiento académico que los demás, tal es el caso de dos alumnas de excelencia académica que, careciendo de padre y figura paterna sustituta, tienen excelente desempeño escolar.

La relación con una figura que forma parte de la mayoría de las familias y el estado actual del adolescente, nos hace concluir que la identificación de factores protectores en el ambiente familiar, que favorezcan el alto rendimiento escolar, es urgente.

Lo anterior se plantea de esta forma porque si uno de los padres o tutores falla (no cumple con su función de acuerdo a su rol y compromiso), se crea un desequilibrio y pueden surgir en la adolescencia de los hijos, ciertas patologías como problemas escolares, conducta delictiva, descontrol de emociones, bajo rendimiento escolar y en general trastornos de la personalidad.

En lo que se refiere a la interrogante de que si los trastornos de ansiedad en el adolescente se deben a una mala relación con el padre, concluimos que la ansiedad en el adolescente obedece a diferentes causas y se refleja en muchas acciones cotidianas como su comportamiento en clase, su actitud frente a los amigos y hasta sus cambios individuales en la personalidad, como sucede en la introversión. En esta ocasión no se vio significativamente vinculada la relación entre el padre y la ansiedad, pero pudieran realizarse otros trabajos posteriores en los que se encontrarán otros factores que influyeran más directamente en la ansiedad del adolescente.

Los resultados estadísticos apoyan la hipótesis de que una buena o mala relación del padre con el hijo adolescente afecta significativamente el rendimiento escolar. La ansiedad no influye tanto en el adolescente para su rendimiento escolar ni en la relación con el padre. Trabajos como esta tesis, nos permitirán seguir ubicando causas y consecuencias del comportamiento que se presenta en los alumnos de bachillerato.

Al igual que en el estudio “Relación con el padre como factor de riesgo psicológico en México” de Sánchez y Hernández (1992), en nuestro estudio se esperaba encontrar un índice mayor en cuanto a la mala relación del padre con el hijo adolescente, estudiante de bachillerato, pero no fue así, la interacción disfuncional fue menor a la esperada.

En este trabajo, en las variables de ansiedad y rendimiento escolar no hubo diferencias significativas. Los resultados de esta investigación comparados con otros estudios, como el de Jurado (1992), indican que si bien es cierto que en estados agudos de angustia influye determinantemente la relación paterna, cuando se trata de trastornos de ansiedad moderados (que le permiten al alumno asistir a clases), la influencia paterna no influye directamente.

En su tesis, Lombo (1985) intenta relacionar la figura paterna con la depresión que surge en los hijos (as), encontró que la ausencia del padre no afecta significativamente para que surja la depresión en los estudiantes. En esta tesis se concluye que no afecta significativamente una buena o mala relación con el padre en los trastornos de ansiedad moderados, lo cual puede deberse a que las variables de ansiedad y depresión no son muy consistentes. En la presente investigación, a la variable ansiedad se le puede considerar "temporal", esta temporalidad se refiere a que en ciertos periodos o vivencias de los adolescentes, puede ser que éstos, se encuentren angustiados porque es época de exámenes o deprimidos ante la pérdida de un abuelo o por la ruptura de una relación; éstas situaciones son muy comunes y se deben tomar en cuenta en este tipo de investigaciones.

El hecho de que no se encuentre relacionada la ansiedad con una buena o mala relación con el padre o con el rendimiento escolar determinado, puede deberse a que muchos adolescentes viven inmersos en sus propias vivencias de grupo que los mantienen en un estado de semi-inconciencia y poca preocupación de su futuro. Pudiera ser también que la preocupación del adolescente por ser popular y además, la diversión que generan los grupos de estudiantes, hace que se distraigan éstos de su problemática y no reflejen en un determinado momento niveles de ansiedad altos.

No existen aún en el país suficientes estudios que investiguen la relación del padre con los hijos (as), sin embargo, al comparar los resultados de la correlación Rendimiento Escolar y Relación de los hijo (as) con el padre, tenemos que, como lo indican Sánchez, Carpio y Díaz (1996), la función paterna juega un papel central en el desarrollo del adolescente bachiller.

Estudios como esta tesis sobre adolescentes, ansiedad y relaciones intrafamiliares, son necesarios porque la población estudiantil es muy basta, tan solo en el Distrito Federal alcanza los 92,143 alumnos (INEGI, 1997). Esta población es susceptible de cambios importantes, que permitan dar un giro positivo a la vida de los estudiantes de bachillerato. Para tales fines se requiere de apoyo para la investigación que permita identificar factores de riesgo que pudieran perjudicar a dicha población.

Por razones de tiempo, espacio y economía, en este trabajo no fue posible realizar una búsqueda e investigación de datos que determinen de mejor forma el papel o rol familiar de la mayoría de los padres de estos alumnos. Sería interesante saber que cantidad de tiempo de comunicación efectiva dedican a sus hijas e hijos y también la calidad de esta comunicación.

Se sugiere establecer cuáles son las funciones del padre para tenerlas como elementos informativos utilizables en cualquier tipo de familia. Ya sea con un padre solo, soltero o divorciado, tomando en cuenta éste padre, sus puntos fuertes y débiles, o como sucede en muchos hogares que tienen a la mujer como sostén económico del sistema familiar, sabiendo ésta, que áreas afectivas, académicas, etc. son las que requieren más apoyo.

Es tan importante la misión que se les encomienda a los bachilleres, la cual consiste básicamente en prepararse para iniciar estudios a nivel licenciatura y al mismo tiempo capacitarse técnicamente, entre otros aspectos (culturales y deportivos) que constituyen esta educación integral, que por tal motivo consideramos necesaria la realización de trabajos como esta tesis, y otros que abunden datos sobre el comportamiento del estudiante de bachillerato, sus causas y consecuencias dentro de la etapa de cambios que es la

adolescencia. De su crecimiento y buen desarrollo depende el mejoramiento o no de nuestra sociedad.

Como sugerencia consideramos que debe existir un acuerdo-compromiso entre las tres partes involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales son: alumnos, maestros y padres.

El autoconcepto que cada alumno tiene de su persona y la valoración del concepto de estudio son importantes para definir su comportamiento académico, por lo cual se sugiere fomentar el autoconocimiento o a lo que se le llama metacognición (conocimiento de las capacidades de uno mismo) en los alumnos de bachillerato, de tal forma que aumenten su autoestima y confianza en lo que realizan en el área educativa.

La prevención como respuesta y solución a muchos problemas familiares, sería la intervención más conveniente, pues al reconocer la naturaleza de los problemas antes de que sean irremediables, se puede anticipar la solución a esa situación.

En el caso de bajo rendimiento, se podría establecer su prevención en tres etapas, de la siguiente forma: la primer etapa sería antes de que surjan las malas calificaciones, con la interrelación más adecuada con el padre, en la segunda etapa cuando empieza a bajar de calificación el adolescente, se necesitaría indagar las causas y reforzar la función adecuada del padre y la tercera etapa que implicaría intervenir cuando el adolescente es señalado como alumno de bajo rendimiento o reprobado; en esta última fase se tomarían otras medidas como atención profesional directa y detección de los puntos de conflicto, para darles soluciones adecuadas.

Este trabajo de tesis está limitado a examinar solo un aspecto de ese amplio campo que son las relaciones intrafamiliares. Anexando una pieza más al rompecabezas de estudio de este tema, se puede obtener información cada vez más confiable que se utilice en la creación de programas preventivos para el mejoramiento de la situación de los adolescentes.

Entre otros ángulos de la problemática, consideramos que la ansiedad y depresión son emociones que están presentes en el suicida, estudios actuales como los de Matus (1990) y Ainslie (1996) hablan sobre el suicido en adolescentes, estos pueden dar respuesta al cómo detectar detalles significativos en los adolescentes con tendencias suicidas, ya sea que las señales que presente éste, se den como estados de ansiedad u otras emociones.

También se considera que harían falta más estudios sobre ansiedad, depresión y prevención, los cuales pueden realizarse con este mismo instrumento (SEVIC), y se coincide con Jurado (1990), en que los cuestionarios les sean aplicados a padres de familia, e incluso contrastando escalas iguales que resuelvan sus propios hijos, para constatar por un lado la veracidad de las respuestas y por otro la forma en que percibe cada elemento del mismo sistema familiar una determinada situación.

Otra sugerencia es que se lleven a cabo estudios posteriores, en los que se compare la influencia del padre de acuerdo al sexo de los hijos; e indagar en qué otros campos además del académico, influye esta relación padre-hijos(as).

Habría que investigar, de acuerdo a cada familia, o sistema familiar mejor dicho, ¿qué es una buena relación del padre con los hijos (as)?, de acuerdo también al carácter de cada miembro del sistema. Se deben identificar factores de riesgo y protectores para utilizar esta información en beneficio familiar; y se cree que en el transcurso de las investigaciones, irán surgiendo otras preguntas cuyas respuestas pueden tener aplicación y eco en programas que sirvan a las comunidades escolares.

Otro estudio interesante que se sugiere, es la aplicación del SEVIC por etapas a un mismo grupo de estudiantes. Por ejemplo, aplicarlo cuando terminan su educación primaria, secundaria y preparatoria, tomando en cuenta las mismas escalas de medición y los mismos sujetos. Este seguimiento daría otra información útil para completar el cuadro del afecto entre el padre y los hijos(as) y cómo va modificándose la relación entre ellos, siendo lógicamente los requerimientos para esta relación, diferentes en cada etapa del estudiante.

Finalmente consideramos que es importante dar a conocer los aspectos de la relación del padre con los hijos e hijas, los cuales pueden conducir a los miembros familiares hacia la búsqueda de alternativas de estructuras familiares diferentes y más funcionales.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Una de las limitaciones de este estudio es que se realizó en la población de una sola preparatoria, siendo una muestra reducida (150 alumnos encuestados), y no se pueden generalizar los resultados. Aunque si se llevarán a cabo estudios sobre este tema en otros planteles, poco a poco se arrojaría más luz acerca de la función del padre y como mejorarla e integrarla al medio familiar en nuestro país.

No se obtuvo evidencia en otra etapa de desarrollo de la relación padre hijo (a), sólo la que declaraba el alumno en el cuestionario SEVIC. No se profundizó en figuras paternas sustitutas, para saber en que grado afectó o no la buena o mala relación con la figura que sustituía al padre. No se especificó la situación civil del padre, lo cual hubiera sido muy significativo.

Tampoco se consideró si el padre estaba mucho o poco tiempo con ellos, sería interesante saber aproximadamente cuánto tiempo, cuándo y que tipo de comunicación establecen los padres con sus hijos e hijas.

El nivel económico en el que se aplicó la prueba SEVIC, también repercutió, pues el hecho de que haya sido nivel medio bajo, impide la generalización por lo menos para otros sistemas escolares de diferente estrato y distinta problemática. Entonces, se recomendaría también, que se efectuarán estudios sobre el tema en diferentes estratos sociales, realizando las comparaciones de investigaciones que se consideren pertinentes.

GLOSARIO

Adolescencia. Periodo de desarrollo del ser humano que abarca desde la pubertad hasta la madurez. El comienzo de la adolescencia se manifiesta con la aparición de caracteres sexuales secundarios, aproximadamente a la edad de 12 años, y la terminación viene condicionada por el establecimiento de la madurez, alrededor de los 20 años, Freedman, M. D. Kaplan, H. y Sadock, B. (1995).

El vocablo "adolescencia" proviene del verbo latino adolescere, cuyo sentido es "crecer", "madurar", "llegar a la maduración". En cuanto al enfoque, este crecimiento involucra no solo aspectos físicos sino también el desarrollo intelectual, durante el curso de la adolescencia se logran las capacidades de raciocinio, que serán definitivas para el individuo, alcanzando la masa encefálica, en volumen y peso, su máximo desarrollo. Entre la Adolescencia y la Pubertad existe una clara diferencia pues la pubertad es una fase de la preadolescencia y principios de la adolescencia, durante la cual se produce la maduración sexual, pero que la maduración sexual 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, Fuentes (1989).

Son importantes las etapas que anteceden a la adolescencia como: la primera infancia, desde el nacimiento hasta los 3 años, la infancia de los 3 a los 6 y la puericia de los 6 a los 11, pues los eventos que sucedan en estas diferentes edades o etapas, repercutirán de manera decisiva en la adolescencia. La adolescencia también se divide en etapas, las cuales son: preadolescencia de 10 a 12 años, periodo inicial de Adolescencia de 13 a 16 años y periodo final de la adolescencia de 17 a 19 o 20 años, según la cultura y otros factores sociales e individuales que la determinen.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

Ansiedad. Es un estado no placentero, caracterizado por intranquilidad, expectación aprehensiva y aumento en la vigilancia, en la que se desencadenan una serie de reacciones vegetativas como sudoración, taquicardia, tensión muscular, insomnio, temblor, etc. El estado de ansiedad se presenta cuando un individuo presiente un peligro, por lo tanto, la ansiedad per se no es una enfermedad ni exclusivamente un síntoma de una enfermedad, sino que es más bien una respuesta instintiva y fundamental que proporciona al organismo un mecanismo de adecuación para responder a un peligro inminente. Se puede considerar que el estado subjetivo de la ansiedad es similar al temor, sin embargo algunos psiquiatras consideran necesario hacer una distinción entre ambos, aunque ciertamente los dos estados preparan al organismo para situaciones de peligro. En el caso del temor, sin embargo, el peligro es reconocible, mientras que en la ansiedad el peligro no es discernible. La ansiedad excesiva o sostenida se considera patológica y en la actualidad es el desorden mental más común y su frecuencia aparentemente está en aumento sobre todo en las grandes ciudades donde la tensión y el estrés son mayores. Fernández-Guasti y López-Rubalcaba (1996).

Rendimiento Escolar. Es el resultado (acopio y análisis) obtenido en pruebas de conocimientos, aplicado a unidades precisas y normas objetivas de calificación expresadas en términos numéricos, Ruíz Lezama, G. y Ruíz Lezama, M. A. (1997).

SEVIC. Inventario de Salud, Estilo de Vida y Comportamiento (SEViC) contiene reactivos con formato de escala con cinco opciones de respuesta a cada reactivo y se divide en dos secciones. La primera consta de 98 reactivos que exploran el deterioro de la salud psicológica, en términos de problemas adaptativos frecuentes, tales como dificultades al relacionarse interpersonalmente, percepciones distorsionadas del ambiente, actitudes desadaptativas hacia sí mismo, incomodidad subjetiva, preocupaciones o miedos irracionales, deficiencias conductuales, prácticas excesiva de alguna conducta que interfiere con el funcionamiento adecuado, práctica de actividades objetables por quienes rodean a la persona, y desviaciones de conducta que suelen conducir a sanciones sociales severas. Sánchez-Sosa (1997).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aberaustury, A. (1992). La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico, México: Paidós.
- Ainslie, R. C. (1996). Mediators of adolescents stress in a College Preparatory Environment. Revista Adolescence.
- Alonso-Paz, F. (1992). Identificación de los factores del ambiente social familiar que favorece el alto Rendimiento Escolar. Tesis Profesional, México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Alvarez-Alvarado, L. (1986). El adolescente con padre ausente. Tesina profesional. México, Universidad Iberoamericana.
- A.P.A. (1995). Desórdenes de Salud Mental - IV, Barcelona: Masson.
- Ausubel, D. (1978). Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Azuara (1980). La autoridad en la constitución del sujeto: Familia y Escuela. Escuela de Graduados de la Normal Superior del Estado de Nuevo León.
- Blos, P. (1992). Psicoanálisis de la adolescencia, México.
- Bonilla, Camacho y Hernández (1994). Locus de control en hombres y mujeres adolescentes, Revista Intercontinental de Psicología y Educación. Vol. 7, No. 2.
- Boyd, M. (1996). Cognitive-Affective sources of sport enjoyment in adolescent sport participants. Revista Adolescence.
- Bustos A. (1990). La presencia de los padres y el éxito académico de los hijos. Revista de Orientación Educacional. Universidad de Chile.
- Cáceres L. y Cordera R. (1992). El Perfil del Estudiante sobresaliente de bachillerato en la UNAM. Dirección General de Apoyo y Servicios a la Comunidad.
- Chapman, Michael (1977). Father absence, stepfathers and the Cognitive Performance of College student. Revista Child Development.
- Cole, J. (1993). The Science of Prevention. a Conceptual framework and some directions for a National Research Program.
- Corkille, B. (1989). El niño feliz. España: Gedisa.

- Cotton (1981). La influencia del padre en la niñez. Disertación. Abstractas International, Vol. 42, No. 11, Mayo 1982.
- Cullough and Woods (1990). La ansiedad, sus formas de manifestación, autocontrol y superación. Traducción de Cristina Sadoy. México: Saber y superarse.
- Dantzer, R. (1989). Las emociones. México: Paidós.
- David A. (1985). Un estudio Psicométrico de Adolescentes Obsesivo-Compulsivos y sus padres. Journal Psychology, Vol. 26, No. 2.
- Davidoff, L. (1984). Introducción a la Psicología. pp
- Díaz-Guerrero (1994). Psicología del Mexicano. México.
- Diel, P. (1975). El miedo y la angustia. México: FCE.
- Dominguez-Trejo (1996). Riesgos infantiles, apremios paternos. Revista Rompan Filas, No. 23.
- Donna, L. (1989). Panic disorder in children at high risk for depression. Revista Am Y Psychiatry.
- Erikson, E. (1978). Infancia y Sociedad. 7a. edición.
- Estrada , L. (1997). El Ciclo Vital de la Familia. México: Grijalbo.
- Estrada , G. (1996). Descripción de algunos factores familiares que influyen en el bajo aprovechamiento escolar de niños(as) de 6o. grado de primaria. Tesis profesional. México, Facultad de Psicología, UNAM.
- Fernández y López (1996). Farmacología Conductual. Facultad de Psicología.
- Freedman, Kaplan y Sadok (1994). Compendio de Psiquiatría, Salvat Editores.
- Freire, P. (1996). La Educación como práctica de la libertad. De. Siglo XXI.
- Fuentes-González B. (1989). Conocimiento y Formación del Adolescente. Escuela Normal Superior, Edit. Continental, S. A. de C. V.
- García-Vega, L. et. al. (1993). Teorías y sistemas psicológicos contemporáneos. Historia de la Psicología II. Ed. Siglo XXI.

- González-Núñez (1989). La Función Integradora del Padre. Revista Mexicana de Psicología. Vol. 6, No. 2.
- Gross, P. and Eifert, G. (1990). Components of Generalized Anxiety: the role of intrusive thought vs worry. Australia.
- Hanson, Shirley, et. al. (1987). Fatherhood and Changing Family Roles. Revista Family and Community Health, U. 9, No. 4.
- Hayward, C. et. al. (1989). Panic attacks in young adolescents. Revista American Psychologist.
- Hernández y Sánchez (1995). La Psicología Preventiva: su validez y eficacia en el contexto de la Psicología Conductual. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, UNAM.
- Hernández, L. y Sánchez Sosa (1991). Prevención primaria del deterioro psicológico factores de riesgo y análisis etiológico a través de un modelo interactivo. Revista Mexicana. México.
- Hernández, L. y Sánchez Sosa (1996). Parent Child Interactions predict anxiety in Mexican Adolescents. Revista Adolescence. Vol. 31.
- INEGI (1997). Estadísticas de evaluación. Cuadro No. 3.
- Jud, (1981). Padre ausente, conducta delincuente y desenvolvimiento moral en mujeres de 14 a 17 años. Dissertation. Abstracts International. Vol. 41, No. 11.
- Julian, M., McKenry and Mickelvery. (1991). Mediators of Relationship stress between middle-aged fathers and their adolescent children. The Journal of Genetic Psychology Developmental and Clinical Psychology.
- Jurado, S. (1992). Episodios agudos de angustia severa en adolescentes escolares: Análisis etiológico de predictores en la crianza y la interacción familiar. Tesis profesional de maestría. México, biblioteca Central, UNAM.
- Kierkegard (1990). El concepto de angustia. Colección Austral. 14ava. Edición. Caps. I y V.
- Lagarde, M. (1993). El cautiverio de las mujeres. Tesis profesional de doctorado. México. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

- Lara-Tapia, L. (1991). Cambios Socioculturales respecto al machismo y la virginidad: un estudio en relación al cambio social. Revista Mexicana de Psicología.
- Layland, W. (1981). In search of a loving father. The international Journal of Psychoanalysis. Vol. 62. Part. 2.
- Lemus, A. (1974). Evaluación del Rendimiento Escolar.
- Lindzeyt (1968). Angustia normal y patológica. México: Paidós.
- Lombo-Fernández, M. Y. (1987). La ausencia del padre antes de la pubertad y su relación funcional con la depresión en la adolescencia. Tesis profesional de la Universidad Iberoamericana.
- López-Villatoro, Medina y Juárez, (1996). Autopercepción del Rendimiento Académico en Estudiantes Mexicanos. Revista Mexicana, Vol. 13.
- Mancia, Mauro (1993). The absent father: his role in sexual desviations and in transference. Revista The international Journal of Psychoanalysis.
- Martínez Guerrero y Sánchez-Sosa (1993). Estrategias de aprendizaje. Análisis Predictivo de hábitos de Estudio en el Desempeño Académico de Alumnos de Bachillerato. UNAM. Revista Mexicana de Psicología. Vol. 10.
- Martínez-Sánchez R. et. al. (1994). Curso de entrenamiento para padres de familia. Tesis profesional. México. Facultad de Psicología, UNAM.
- Marcotte, D. (1996). Irrational beliefs and depression in adolescence. Revista Adolescence. Estados Unidos: Libra.
- Matus, C. Esther (1990). El adolescente suicida. Tesis profesional. México. Facultad de Psicología, UNAM.
- Mead, M. (1980). Cultura y Compromiso. España: Gedisa.
- Minuchin, S. (1977). Familias y terapia familiar. España: Gedisa.
- Morris, G. Charles (1995). Psicología. Octava Edición.

- Oropeza-Tena, R. (1995). Estilos de crianza y autoconcepto en adolescentes. Tesis profesional. México. Facultad de Psicología, UNAM.
- Pallarés Molinis, Enrique (1990). El Fracaso Escolar. México: Mensajero.
- PUEG (1995). Madres e Hijas, Hijas y Madres. UNAM.
- R. Amato, P. et. al. (1987). Child and adolescent competence in intat. one-parent and step-families: an austraiian study. Journal of Divorce. Australia.
- Ruiz-Lezama, G. et. al. (1997). Adaptación y Rendimiento Escolar. Tesis profesional México. Facultad de Psicología, UNAM.
- Romero-Meza, L. (1986). Prevención primaria del deterioro en las Relaciones Familiares. Tesis Profesional. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Sánchez-Sosa J.J. (1997). ¿Es posible la prevención primaria en salud mental?. Conferencia dictada el 2 de diciembre en Facultad de Psicología, UNAM.
- Sánchez-Sosa J. J. (1985). Psychology and Primary Prevention in Public Health: Some Implications for Developing Nations and a Progress Report. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria. UNAM.
- Sánchez Sosa y Hernández L. (1993). La relación con el padre como factor de riesgo psicológico en México. Revista Mexicana. México.
- Salvatierra, (1996). El cuestionario de Ansiedad Cognoscitiva-Somática. Validez y confiabilidad en muestras mexicanas clínicamente significativas. Tesis Profesional, México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Santiago Ramírez (1975). Infancia es destino.
- Sherry, M. et. al. (1981). Father: absence and separation anxiety reactions in college freshmen. dissertation Abstracts I. Vol. 41.
- SEP. Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Inicio de Cursos 1994-1995. Tomo 2.
- SEP-ANUIES (1992). Agenda Estadística de la Educación Superior. México.

- Spielberger, Ch. (1986). Tensión y Ansiedad.
- Ubando, F. et. al. (1994). El significado de ser padre. Revista Rompan Filas, No. 14.
- Urribarri R. (1992). Psicoanálisis con niños y adolescentes.
- Velázquez-Andrade (1996). Las relaciones de Apego Madre-hijo. Implicaciones para la Estimulación Temprana con Niños Normales y de Alto Riesgo. Revista Mexicana. Vol. 13.
- Villegas-Moreno (1994). La comprensión de la adolescencia por parte del docente. Tesis profesional. México, Facultad de Psicología, UNAM.
- Zambrano Soto, Isidoro (1987). El estilo de autoridad en los padres y su acción Pedagógica. Revista de Pedagogía, Chile.

Anexo No. 1

INVENTARIO DE SALUD

ESTILOS DE VIDA

Y

COMPORTAMIENTO

S E V I C

Inventario de

Salud, Estilos de Vida y Comportamiento

(SEVIC)

Dr. Juan José Sánchez Sosa y Dra. Laura Hernández Guzmán

Tercera Edición, 1993

Inventario de

Salud, Estilos de Vida y Comportamiento (SEViC)

Este cuestionario trata de investigar cómo algunos problemas de salud pueden deberse a muchas de las cosas que hacemos todos los días. También se trata de buscar maneras de mejorar nuestro bienestar y salud y la de nuestra familia. El cuestionario es **completamente anónimo**, no escriba su nombre ni haga anotaciones que le puedan identificar. Esta información se usará exclusivamente con fines de análisis estadístico y para diseñar programas preventivos o de ayuda. **No hay respuestas buenas ni malas**, por favor conteste las preguntas con toda franqueza, diciendo la verdad. Trate de no dejar ninguna pregunta sin contestar, a menos que sienta que la pregunta no se aplica a usted en lo absoluto.

Las preguntas empiezan con una parte escrita y después tienen varias posibilidades para escoger. Por favor escoja la opción que refleje mejor su propio caso, **rellenando completamente el circulito correspondiente en la hoja de respuestas** como se muestra en el ejemplo más adelante. Recuerde, **no hay respuestas buenas ni malas**, por tanto, no se preocupe por puntajes ni calificaciones. Por favor lea cuidadosamente cada pregunta o enunciado y conteste con la verdad. Recuerde que de este estudio se podrán derivar recomendaciones muy útiles para usted mismo(a) o para otras personas y familias. Si tiene alguna pregunta o duda, con toda confianza pregúntenos y con mucho gusto le orientaremos.

La primera sección de este cuestionario contiene información general además de una lista de problemas de salud que cualquiera de nosotros puede tener en distintos momentos de nuestra vida. La segunda sección tiene preguntas o enunciados sobre nuestra historia familiar o personal. **No escriba ni haga marcas en este cuestionario.**

EJEMPLO: En un día normal yo hago:

(En la Hoja de Respuestas)

- a - una comida
- b - dos comidas
- c - tres comidas
- d - cuatro comidas
- e - cinco comidas
- f - seis comidas o más

Esto significaría que en un día regular, come tres veces.

Reciba de antemano nuestro agradecimiento por su cooperación y recuerde: **con toda confianza, conteste con la verdad.**

PRIMERA SECCIÓN

1. En cuanto a mi peso, estoy:

- a - muy por debajo de él
- b - por debajo de él
- c - en mi peso
- d - por arriba de él
- e - muy por arriba de él

2. Tengo tics (por ejemplo: parpadeo, jalones de cuello, encoger los hombros, gestos con la cara, etc.):

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

3. Tartamudeo al hablar (por ejemplo: repito o estiro sonidos o sílabas al hablar):

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

4. Tomo bebidas alcohólicas:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

5. Fumo (cigarros de tabaco)

- a - dos o más cajetillas al día
- b - de una a dos cajetillas al día
- c - entre diez cigarros y una cajetilla a día
- d - de uno a diez cigarros al día
- e - no fumo

6. Tomo anfetaminas u otros estimulantes:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

7. Fumo o consumo marihuana:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

8. Uso "crack" (rocas) o cocaína:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

9. Huelo o inhala thinner, cemento o solventes:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

10. Tomo pastillas para dormir o para los nervios:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

11. Me siento demasiado acelerado(a) u optimista sin razón:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

12. Siento que hay gente que me quiere perjudicar o hacerme daño:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

13. No me puedo concentrar o me distraigo fácilmente:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

14. Tengo dificultades para dormir:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

15. Me siento triste sin razón:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

16. Me dan ganas de quedarme acostado(a) todo el día, aunque haya dormido bien en la noche:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

17. Siento que no valgo mucho:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

18. Siento que soy un triunfador:

- a - Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

19) Tengo poca esperanza de resolver mis problemas:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

20. Hay situaciones o cosas que me hacen sentir mucho miedo o terror:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

21) Me preocupo mucho cuando tengo que hablar ante gente que no conozco:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

22. A veces siento tanta angustia o miedo, que quisiera salir corriendo:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

23. Me dan ganas de vomitar:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

24. Me dan dolores en el abdomen (el estómago, la panza o la barriga).

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

25. Me da diarrea (chorro o chorrillo):

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

26. Me siento inflado, con gases en la barriga:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

27. Me dan dolores en las manos y los brazos, o en las piernas y los pies:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

28. Me dan dolores en la espalda:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

29. Me dan dolores de cabeza:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

30. Siento como que me falta el aire aunque no esté haciendo ejercicio.

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

31. Siento palpitaciones, como si el corazón me latiera muy fuerte o rápido:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

32. Me dan dolores en el pecho:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

33. Me dan mareos:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

34. Se me olvidan las cosas, la memoria me falla como si tuviera lagunas o huecos, o espacios borrados:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

35. Siento debilidad en los músculos, o como si no los pudiera mover:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

36. Siento dolor cuando tengo relaciones sexuales:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Nunca o casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - No he tenido relaciones sexuales

37. Me cuesta trabajo excitarme o mantenerme excitado(a) sexualmente aunque tenga ganas de estarlo:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

SI ES HOMBRE, POR FAVOR SALTESE LAS PREGUNTAS 38 A 41 Y PASE A LA PREGUNTA 42.

38. Tengo dolores cuando menstrúo o tengo la regla:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

39. Mis periodos menstruales o reglas son irregulares:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

40. Tengo demasiado sangrado menstrual:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% de las veces)
- b - Frecuentemente (60% a 80% de las veces)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% de las veces)
- d - Pocas veces (20% a 40% de las veces)
- e - Casi nunca (menos de 20% de las veces)
- f - Nunca

41. Cuando me embarazo me dan vómitos:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

42. Mi pareja me parece atractiva sexualmente:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Nunca o casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - No tengo pareja

43. Me atraen sexualmente otros adultos del sexo opuesto:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

44. Me atraen sexualmente otros adultos de mi mismo sexo:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

45. Me atraen sexualmente niños(as) del sexo opuesto:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

46. Me atraen sexualmente niños(as) de mi mismo sexo:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

47. Me gusta sentir dolor cuando tengo relaciones sexuales:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

48. Me gusta causarle dolor a mi pareja cuando tenemos relaciones sexuales:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

49. La posibilidad de tener relaciones sexuales (o el tenerlas) me causa angustia:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

50. Tengo pesadillas o sueños que me asustan mucho:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

51. Me despierto gritando, con mucho miedo o terror:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

52. Soy sonámbulo(a), camino dormido(a):

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

SI NO TIENE PAREJA, SALTESE LAS PREGUNTAS 53 A 59 Y PASE A LA PREGUNTA 60.

53. Siento que mi pareja me ignora o me maltrata:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

54. Peleo con mi pareja:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

55. Las peleas llegan a la violencia física (jalones, empujones, golpes, etc):

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

56. Cuando peleamos, el enojo nos dura:

- a - Minutos
- b - Horas
- c - Días
- d - Semanas
- e - Meses
- f - Años

57. Esas peleas se resuelven generalmente con que:

- a - Mi pareja gana
- b - Yo gano
- c - Dejamos el asunto de lado hasta que se nos olvida
- d - Mi pareja y yo lo platicamos y llegamos a un acuerdo
- e - Hacemos lo que recomiende alguien que respetamos
- f - Reunimos a la familia y votamos sobre el asunto

58. En general, mi matrimonio o unión libre ha sido:

- a - Muy insatisfactorio
- b - Insatisfactorio
- c - Un poco insatisfactorio
- d - Un poco Satisfactorio
- e - Satisfactorio
- f - Muy satisfactorio

59. He pensado en separarme o divorciarme:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

60. Para corregirlos o disciplinarlos, les pego a mis hijos (o a otros niños), (manazos, cinturonzos, pellizcos, etc.):

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

61. Cuando me enojo mucho, grito o insulto:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

62. Cuando me enojo mucho, empujo o golpeo:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

63. La gente que me conoce piensa que soy muy agresivo(a):

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

Duración Aproximada de Condiciones

64. ¿Le han molestado algunos de los problemas que ha señalado hasta ahora, durante un tiempo que le parezca importante?

- a - Sí b - No

Si respondió "sí", marque cuánto tiempo le han molestado dichos problemas. Deje en blanco los que no se apliquen a usted. Si respondió "no", pase a la segunda sección del cuestionario.

65. He tenido problemas por mi falta o exceso de peso durante:

- a. Una semana a un mes
- b. De dos a cinco meses
- c. De seis meses a un año
- d. De uno a cuatro años
- e. Cinco años o más

66. He tenido tics o tartamudez durante:

- a. Una semana a un mes
- b. De dos a cinco meses
- c. De seis meses a un año
- d. De uno a cuatro años
- e. Cinco años o más

67. He abusado del alcohol durante:

- a. Una semana a un mes
- b. De dos a cinco meses
- c. De seis meses a un año
- d. De uno a cuatro años
- e. Cinco años o más

68. He usado drogas o sustancias durante:

- a. Una semana a un mes
- b. De dos a cinco meses
- c. De seis meses a un año
- d. De uno a cuatro años
- e. Cinco años o más

69. He sentido que hay gente que me quiere hacer daño o perjudicar durante:

- a. Una semana a un mes
- b. De dos a cinco meses
- c. De seis meses a un año
- d. De de uno a cuatro años
- e. Cinco años o más

70. He estado muy acelerado(a), u optimista durante:

- 1 a. Una semana a un mes
- 2 b. De dos a cinco meses
- 3 c. De seis meses a un año
- 4 d. De uno a cuatro años
- 5 e. Cinco años o más

71. Me he sentido nervioso(a) o angustiado(a) durante:

- 1 a. Una semana a un mes
- 2 b. De dos a cinco meses
- 3 c. De seis meses a un año
- 4 d. De uno a cuatro años
- 5 e. Cinco años o más

72. Me he sentido triste sin razón durante:

- 1 a. Una semana a un mes
- 2 b. De dos a cinco meses
- 3 c. De seis meses a un año
- 4 d. De uno a cuatro años
- 5 e. Cinco años o más

73. He tenido malestares o enfermedades físicas durante:

- a. Una semana a un mes
- b. De dos a cinco meses
- c. De seis meses a un año
- d. De uno a cuatro años
- e. Cinco años o más

74. He tenido problemas sexuales durante:

- a. Una semana a un mes
- b. De dos a cinco meses
- c. De seis meses a un año
- d. De uno a cuatro años
- e. Cinco años o más

75. He tenido problemas con el sueño (o al dormir), durante:

- a. Una semana a un mes
- b. De dos a cinco meses
- c. De seis meses a un año
- d. De uno a cuatro años
- e. Cinco años o más

76. He tenido problemas con mi pareja durante:

- a. Una semana a un mes
- b. De dos a cinco meses
- c. De seis meses a un año
- d. De uno a cuatro años
- e. Cinco años o más

77. Pienso que la comunicación que tengo con mis familiares actualmente es:

- a. Muy mala
- b. Mala
- c. Regular
- d. Buena
- e. Muy buena

78. He tenido problemas por mi agresividad durante:

- a. Una semana a un mes
- b. De dos a cinco meses
- c. De seis meses a un año
- d. De uno a cuatro años
- e. Cinco años o más

SEGUNDA SECCION.

A CONTINUACION, CONTESTE POR FAVOR LAS SIGUIENTES PREGUNTAS, TAMBIEN EN SU HOJA DE RESPUESTAS

79. Mi edad:

- a. De 15 a 20 años
- b. De 21 a 30 años
- c. De 31 a 40 años
- d. De 40 a 50 años
- e. De 50 a 60 años
- f. Más de 60 años

80. Sexo: a - Masculino b - Femenino

81. Mi estado civil (marque uno):

- a - Soltero(a)
- b - Casado(a)
- c - Unión libre
- d - Separado(a) o divorciado(a)
- e - Viudo(a)

82. Si es casado(a) o vive en unión libre, ¿desde cuando?

- a - hace menos de un año
- b - de uno a dos años
- c - de dos a tres años
- d - de tres a cinco años
- e - cinco años o más

83. En mi educación escolar llegué hasta:

- a - nunca fui a la escuela
- b - primaria
- c - secundaria
- d - comercio o técnico
- e - bachillerato
- f - profesional o superior

84. Mi lugar de nacimiento es:

- a. Distrito Federal
- b. Interior de la República
- c. Extranjero

85. Cuando yo era chico(a) (como de 5 a 14 años de edad), la situación económica de mi familia podría describirse como:

- a. En asistencia social o beneficencia
- b. Clase trabajadora
- c. Clase media-baja
- d. Clase media
- e. Clase media-alta
- f. Clase alta

86. En la actualidad yo diría que mi nivel económico es:

- a. En asistencia social o beneficencia
- b. Clase trabajadora
- c. Clase media-baja
- d. Clase media
- e. Clase media-alta
- f. Clase alta

87. He vivido en la Ciudad de México durante:

- a. Menos de un año
- b. De uno a cinco años
- c. De seis a diez años
- d. Diez a veinte años
- e. Más de veinte años

88. En total tengo:

- a. Cero hermanos(as)
- b. Un hermano(a)
- c. Dos hermanos(as)
- d. Tres hermanos(as)
- e. De cuatro a seis hermanos(as)
- f. Siete o más hermanos(as)

89. Mi lugar en el orden de nacimiento de mis hermanos(as) es,
soy el (la):

- a. primero(a)
- b. segundo(a)
- c. tercero(a)
- d. cuarto(a)
- e. quinto(a) o posterior
- f. último

90. El hermano(a) de mi mismo sexo, que me sigue (mayor) es (número de años) mayor que yo:

- a. uno
- b. dos
- c. tres
- d. cuatro
- e. cinco
- f. seis o más

91. En general, mi relación con mi(s) hermano(s)(as) ha sido:

- a. Muy mala
- b. Mala
- c. Regular
- d. Buena
- e. Muy buena

92. Pienso que mis padres preferían a alguno(s) de mis hermanos(as) más que a mí:

- a. Nunca
- b. Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c. Pocas veces (de 20% al 40% del tiempo)
- d. A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e. Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f. Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)

93. De chico(a), (como hasta los 14 años de edad) me crié principalmente con:

- a. Mis padres naturales
- b. Con mi padre
- c. Con mi madre
- d. Con uno de mis padres y padrastro o madrastra
- e. Padres adoptivos u otros parientes o familiares
- f. En un orfanato, casa hogar u otra institución

SI SUS PADRES VIVEN, PASE A LA PREGUNTA 98.

94. Mi edad al morir mi padre era:

- a. De cero a 5 años
- b. De 6 a 10 años
- c. De 11 a 15 años
- d. De 16 a 20 años
- e. De 21 a 25 años
- f. 26 años o más

95. La causa de su muerte fue:

- a - Edad avanzada o causas naturales
- b - Enfermedad
- c - Accidente
- d - Agresión violenta
- e - Suicidio
- f - Otra

96. Mi edad al morir mi madre era:

- a. De cero a 5 años
- b. De 6 a 10 años
- c. De 11 a 15 años
- d. De 16 a 20 años
- e. De 21 a 25 años
- f. 26 años o más

97. La causa de su muerte fue:

- a - Edad avanzada o causas naturales
- b - Enfermedad
- c - Accidente
- d - Agresión violenta
- e - Suicidio
- f - Otra

98. Mi padre dejó de vivir conmigo cuando yo tenía:

- a - De cero a 5 años
- b - De 6 a 12 años
- c - De 13 o más años
- d - A veces sí y a veces no
- e - Siempre vivió o ha vivido conmigo

99. La causa por la que no viví con alguno de mis padres fue:

- a. Separación o divorcio de mis padres
- b. Muerte de alguno de mis padres
- c. Por el trabajo de alguno de mis padres
- d. Por la situación económica
- e. Por alguna otra razón

100. Mi padre (o tutor) tomaba mucho alcohol:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

101. Mi padre (o tutor) usaba drogas:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos del 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)

102. En general, la forma como me llevo (o llevaba) con mi padre (o tutor) es (o era):

- a - Muy buena
- b - Buena
- c - Regular
- d - Mala
- e - Muy mala

103. El más alto nivel escolar que alcanzó mi padre (o tutor) es (era):

- a. Ninguno
- b. Primaria
- c. Secundaria
- d. Comercio o técnico
- e. Bachillerato
- f. Profesional o superior

104. Cuando yo era chico(a) (como de 5 a 14 años de edad), mi padre (o tutor) mostraba interés en mis opiniones:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

105. Cuando yo era niño(a) (como hasta los 14 años de edad), mi madre (o tutora) vivía con nosotros en la misma casa:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

106. Mi madre (o tutora) tomaba mucho alcohol:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

107. Mi madre o tutora usaba drogas:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos del 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)

108. En general, la manera como me llevo (o llevaba) con mi madre (o tutora) es (o era):

- a - Muy buena
- b - Buena
- c - Regular
- d - Mala
- e - Muy mala

109. El más alto nivel escolar que alcanzó mi madre (o tutora) es (era):

- a. Ninguno
- b. Primaria
- c. Secundaria
- d. Comercio o técnico
- e. Bachillerato
- f. Profesional o superior

110. Cuando yo era chico(a) (como de 5 a 14 años de edad), mi madre (o tutora) mostraba interés por mis opiniones:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

111. Mi padre (o tutor) y yo platicábamos como buenos amigos:

- a - Casi diario
- b - Como una vez a la semana
- c - Como una vez al mes
- d - Como una vez cada tres meses
- e - Como dos veces al año
- f - Una vez al año o menos

112. Mi madre (o tutora) y yo platicábamos como buenos amigos(as):

- a - Casi diario
- b - Como una vez a la semana
- c - Como una vez al mes
- d - Como una vez cada tres meses
- e - Como dos veces al año
- f - Una vez al año o menos

113. Cuando mi padre (o tutor) me castigaba, usaba castigo físico (me pegaba):

- a - Casi diario
- b - Como una vez a la semana
- c - Como una vez al mes
- d - Como una vez cada tres meses
- e - Como dos veces al año
- f - Una vez al año o menos

114. Cuando mi madre (o tutora) me castigaba, usaba castigo físico (me pegaba):

- a - Casi diario
- b - Como una vez a la semana
- c - Como una vez al mes
- d - Como una vez cada tres meses
- e - Como dos veces al año
- f - Una vez al año o menos

115. El dolor físico producido por el castigo (de mi madre o padre) duraba:

- a. Minutos
- b. Horas
- c. Días
- d. Semanas
- e. Meses

116. Mi padre (o tutor) decía cosas de mí, que querían decir que yo era "tonto(a)" o "inútil", o me comparaba negativamente con otros(as):

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

117. Mi madre (o tutora) decía cosas de mí, que querían decir que yo era "tonto(a)" o "inútil", o me comparaba negativamente con otros(as):

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

118. Cuando mi padre (o tutor) me castigaba, yo sí me lo merecía:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

119. Cuando mi madre (o tutora) me castigaba, yo sí me lo merecía:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

120. Cuando mi padre (o tutor) me mandaba a hacer algo, me lo decía de modo duro u ofensivo:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

121. Cuando mi madre (o tutora) me mandaba a hacer algo, me lo decía de modo duro u ofensivo:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

122. Yo tenía confianza con mi padre (o tutor) como para platicarle algo muy personal de mi mismo(a):

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

123. Yo tenía confianza con mi madre (o tutora) como para platicarle algo muy personal de mí mismo(a):

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

124. Se me permitía (o permite) escoger a mis propios amigos(as):

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

125. Se me permitía (o permite) decidir cómo pasar mi tiempo libre:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

126. Mi padre (o tutor) me muestra (mostraba) su afecto o cariño:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

127. Mi madre (o tutora) me muestra (mostraba) su afecto o cariño:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

128. Cuando me enfrentaba a una situación nueva o difícil mi padre (o tutor) me apoyaba o me reconfortaba:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

129. Cuando me enfrentaba a una situación nueva o difícil mi madre (o tutora) me apoyaba o me reconfortaba:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

130. De chico(a) yo me enfermaba:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

131. Cuando yo hacía un esfuerzo especial para hacer algo bien, me lo reconocían:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

132. Mis padres (naturales o adoptivos) se mostraban cariño o amor el uno al otro:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

133. Mis padres (naturales o adoptivos) se peleaban discutiendo o gritando:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

134. Cuando mis padres (naturales o adoptivos) peleaban, también usaban violencia física (jalones, empujones, golpes, etc):

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% de las veces)
- c - Pocas veces (20% a 40% de las veces)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% de las veces)
- e - Frecuentemente (60% a 80% de las veces)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% de las veces)

135. Cuando mis padres (naturales o adoptivos) peleaban, lo hacían enfrente de mí y/o de mis hermanos(as):

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% de las veces)
- b - Frecuentemente (60% a 80% de las veces)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% de las veces)
- d - Pocas veces (20% a 40% de las veces)
- e - Casi nunca (menos de 20% de las veces)
- f - Nunca

136. Cuando mis padres (naturales o adoptivos) peleaban, amenazaban con dejarse, separarse o divorciarse:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% de las veces)
- c - Pocas veces (20% a 40% de las veces)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% de las veces)
- e - Frecuentemente (60% a 80% de las veces)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% de las veces)

137. Cuando yo era chico(a), aparte de mis padres (naturales o adoptivos), había otro(s) adulto(s) que era(n) importante(s) para mí:

- a - Sí
- b - No

138. Si respondió "sí", este (o estos) adulto(s) era(n) (señale sólo el más importante):

- a - un hermano mayor o hermana mayor
- b - un tío o tía
- c - un abuelo o abuela
- d - padrastro o madrastra
- e - otro pariente
- f - un(a) vecino(a) o conocido(a)

139. Durante mi niñez o adolescencia temprana, tuve experiencias emocionalmente fuertes, negativas o que me angustiaron mucho:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

140. La más importante de esas experiencias fue:

- a. Asalto, suceso violento o maltrato fuerte
- b. Violación
- c. Accidente
- d. Enfermedad
- e. Muerte o pérdida de un ser querido
- f. Cárcel

141. Todavía siento ese miedo o angustia o sensación desagradable:

- a - Nunca
- b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

142. Cuando era chico(a), alguien abusó sexualmente de mí:

- a - Una vez
- b - De 2 a 3 veces
- c - De 4 a 5 veces
- d - Más de 5 veces
- e - Nunca

143. La persona que abusó de mí fue:

- a. Alguno de mis padres
- b. Padrastro o madrastra
- c. Pariente que vivía en la misma casa
- d. Pariente lejano
- e. Amigo
- f. Desconocido

144. Esta persona abusó sexualmente de mí:

- a - una vez
- b - pocas veces
- c - frecuentemente

145. En la escuela sacaba (saco) malas calificaciones:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% de las veces)
- b - Frecuentemente (60% a 80% de las veces)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% de las veces)
- d - Pocas veces (20% a 40% de las veces)
- e - Casi nunca (menos de 20% de las veces)
- f - Nunca

146. Actualmente practico un deporte o actividad física aproximadamente:

- a - diariamente
- b - dos veces a la semana
- c - tres veces a la semana
- d - una vez a la semana
- e - ocasionalmente
- f - realmente no practico ninguno

147. En la escuela yo hacía (hago) amistades:

- a - Con mucha dificultad
- b - Con dificultad
- c - Ni fácil ni difícilmente
- d - Con facilidad
- e - Con mucha facilidad

148. ¿Tuvo algún amigo(a) que fuera muy cercano(a) o íntimo(a)?

- a - Si
- b - No

149. Actualmente, ¿tiene amigo(s) que considere cercano(s) o íntimo(s)?

- a - Si
- b - No

150. Actualmente:

- a - Trabajo
- b - Estoy desempleado
- c - Soy estudiante
- d - Me dedico al hogar

151. Mensualmente gano aproximadamente en salarios mínimos:
- a - Uno o menos
 - b - Dos a tres
 - c - Cuatro a cinco
 - d - Seis a siete
 - e - Ocho a nueve
 - f - Diez o más
152. ¿Cuántos trabajos ha tenido en los últimos dos años?
- a - ninguno
 - b - uno
 - c - dos
 - d - tres
 - e - cuatro o más
153. Me siento satisfecho con mi presente trabajo:
- a - Nunca
 - b - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
 - c - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
 - d - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
 - e - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
 - f - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
154. He pensado en dejar este trabajo:
- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
 - b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
 - c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
 - d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
 - e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
 - f - Nunca
155. Mis relaciones con mis compañeros de trabajo son (o eran), (cómo se lleva o llevaba con ellos):
- a - Muy malas
 - b - Malas
 - c - Regulares
 - d - Buenas
 - e - Muy buenas
156. Mis relaciones con mis jefes en el trabajo son (o eran):
- a - Muy malas
 - b - Malas
 - c - Regulares
 - d - Buenas
 - e - Muy buenas
157. Cuando en el trabajo yo soy quien supervisa o da las órdenes, mis relaciones con mis subordinados son (por ejemplo qué tanto se quejan o quejaban de mí):
- a - Muy malas
 - b - Malas
 - c - Regulares
 - d - Buenas
 - e - Muy buenas
158. Este trabajo me produce mucho estrés, desgaste o cansancio:
- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
 - b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
 - c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
 - d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
 - e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
 - f - Nunca

159. Tuve relaciones sexuales por primera vez como a los:

- a. Antes de los 10 años
- b. De 11 a 14 años
- c. De 15 a 17 años
- d. De 18 en adelante
- e. No he tenido relaciones

160. Tuve mi primera eyaculación/orgasmo como a los:

- a. Antes de los diez años
- b. De 11 a 14 años
- c. De 15 a 17 años
- d. De 18 en adelante
- e. No he tenido

161. La situación en la que la sucedió fue:

- a. Yo sólo(a)
- b. Con mi novio(a)
- c. Con un pariente
- d. Con mi esposo(a)
- e. Con un extraño o desconocido

162. Prefiero masturbarme a tener relaciones sexuales con otra persona:

- a. Siempre o casi siempre (más del 80% de las veces)
- b. Frecuentemente (60% a 80% de las veces)
- c. A veces sí, a veces no (40% a 60% de las veces)
- d. Pocas veces (20% a 40% de las veces)
- e. Casi nunca (menos de 20% de las veces)
- f. Nunca

163. Creo que mi vida sexual es:

- a. Muy satisfactoria
- b. Satisfactoria
- c. Un poco satisfactoria
- d. Un poco Insatisfactoria
- e. Insatisfactoria
- f. Muy insatisfactoria

164. (Si es casado(a) o vive en unión libre). Tuve relaciones sexuales antes del matrimonio (o de juntarnos):

- a. Sí
- b. No

165. La decisión de casarnos o vivir juntos fue:

- a. Principalmente mía
- b. Por embarazo
- c. Por razones de dinero
- d. Ambos lo decidimos por igual
- e. Principalmente de mi pareja

166. He tenido relaciones sexuales fuera de mi matrimonio (o mi unión libre):

- a. Nunca
- b. Casi nunca (menos del 20% del tiempo)
- c. Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d. A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e. Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f. Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

167. De cada diez encuentros sexuales, llego al orgasmo en:

- a. Ninguno
- b. De 1 a 2
- c. De 3 a 4
- d. De 5 a 6
- e. De 7 a 8
- f. De 9 a 10

168. Tengo (número)... hijos(as)

- a - ninguno
- b - uno
- c - dos
- d - tres
- e - cuatro
- f - cinco o más

169. Hubiera preferido tener a mi(s) hijo(s) en otro momento de mi vida:

- a - Sí b - No

170. Actualmente vivo:

- a - Con mis padres (naturales o adoptivos)
- b - Con otros parientes
- c - Con amigos o conocidos
- d - Solo(a)
- e - Con mi pareja y/o mis hijos

171. Actualmente vivo en:

- a - Casa propia
- b - Casa rentada
- c - Departamento o condominio propio
- d - Departamento rentado
- e - En ningún lugar en particular (donde puedo)
- f - Otro lugar

172. El número de recámaras en mi vivienda actual es:

- a - una
- b - dos
- c - tres
- d - cuatro
- e - cinco
- f - seis o más

173. El número total de personas que vivimos en mi vivienda actual es:

- a - una
- b - dos
- c - tres
- d - cuatro
- e - cinco
- f - seis o más

174. En cuanto a mis (nuestras) condiciones de vida actuales pienso que:

- a - Nos sobra espacio
- b - Tenemos suficiente espacio para todos
- c - Estamos un poco amontonados
- d - Estamos amontonados
- e - Estamos muy amontonados

175. Creo que se me ha tratado mal por razón de mi aspecto, color, religión, origen o nacionalidad:

- a - Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b - Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c - A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d - Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e - Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f - Nunca

176. Esto me ha pasado en (marque el más importante):

- a - El trabajo o la escuela
- b - El vecindario o barrio
- c - Los lugares donde hago compras
- d - Reuniones sociales
- e - Hoteles o restaurantes
- f - Otro lugar o situación

177. Mi religión es la:

- a - Católica
- b - Judía
- c - Protestante
- d - Islámica
- e - Otra
- f - Ninguna

178. Soy:

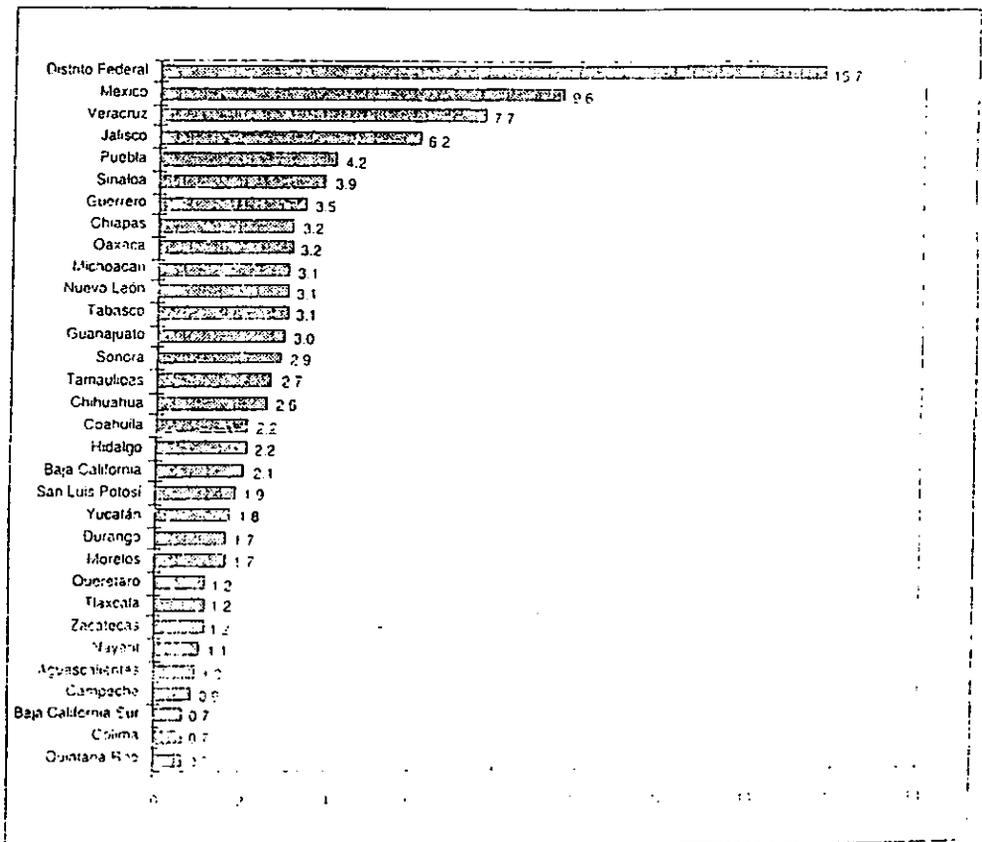
- a - Nada religioso(a)
- b - Un poco religioso(a)
- c - Medianamente religioso(a)
- d - Religioso(a)
- e - Muy religioso(a)

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COOPERACION Y PACIENCIA!

Anexo No. 2

Alumnos atendidos en Bachillerato al inicio de cursos según Entidad Federativa 1995/96. INEGI

(Distribución porcentual)



Anexo No. 3

TABLA DE ÍNDICES DE REPROBACIÓN DE
LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA
CICLO 1996-1997

Plantel	Alumnos Reprobados	Total de Alumnos
1	340	3388
2	544	6166
3	314	3491
4	425	3985
5	1040	9307
6	353	4925
7	601	4349
8	634	5845
9	498	5455

Anexo No. 4

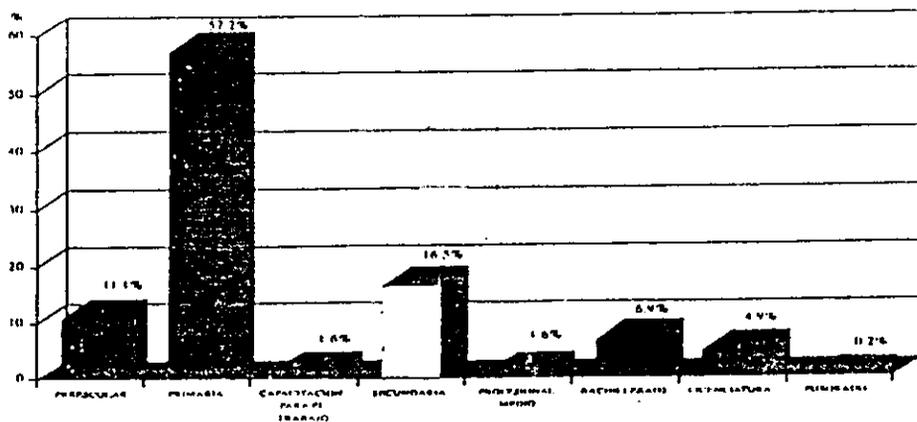
MATRICULA

MATRICULA POR NIVEL EDUCATIVO 1991-1992

NIVEL	ALUMNOS	
	ABS	%
Preescolar	2,791,550	11.1
Primaria	14,396,993	57.2
Capacitación para el Trabajo	407,302	1.6
Secundaria	4,160,692	16.5
Profesional Medio	410,900	1.6
Bachillerato	1,725,294	6.9
Licenciatura	1,232,467	4.9
Posgrado	47,539	0.2
Total Nacional	25,172,737	100.0

NOTA: Las cifras de educación superior incluyen matriculas del Anuario Estadístico 1992, ANHES.
Para el Nivel de Educación Preescolar hasta el Bachillerato se consultó la Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional
tomando de cuenta los años 1991-1992. SEDUCOPEP.

MATRICULA POR NIVEL EDUCATIVO 1991-1992



Anexo No. 5

MATRICULA POR CONTROL 1991-1992

CONTROL	ALUMNOS	
	ABS	%
Público	22,665,616	90.0
Particular	2,507,121	10.0
Total Nacional	25,172,737	100.0

NOTA: Las cifras de educación superior fueron tomadas del Anuario Estadístico 1992 ANUIES. Para Educación Preescolar hasta Bachillerato se consultó la Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional (Instituto Cerebrum) 1991-1992. SEP/AGU/FFP.

MATRICULA POR CONTROL 1991-1992

