



UNIVERSIDAD FEMENINA DE MÉXICO
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
INCORPORADA A LA UNAM

302925
15
24.

ESTUDIO COMPARATIVO DEL NIVEL DE ESTRÉS COMO CAUSA
DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO DEFICIENTE EN
ADOLESCENTES HIJOS DE PADRES QUE TRABAJAN Y
AQUELLOS CUYA MADRE NO LABORA.

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

MARÍA ELENA RAMOS BURGOS

DIRECTORA DE TESIS

Lic. LAURA VIRGINIA ROJAS HERNANDEZ

MÉXICO DF, 15 de 1997

TESIS CON
FALLA DE CRISTAL



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.

DEDICO LA PRESENTE A:

A MIS PADRES QUE ME APOYARON EN TODO LO QUE PUDIERON

*AQUELLOS MAESTROS QUE CON SU PRACTICA DIARIA LLEVAN A CABO
LOS OBJETIVOS DE LA DOCENCIA.*

*A LA DIRECCIÓN, COORDINACIÓN A LOS MAESTROS Y ALUMNOS DEL
CENTRO UNIVERSITARIO DE ATIZAPÁN QUE COLABORARON EN ESTA
INVESTIGACIÓN*

A MI HERMANO, QUE ME AYUDO MAS DE LO QUE EL HUBIERA QUERIDO.

Índice

Capítulo 1 El adolescente	1
1.1 Definición y características	2
1.2 Desarrollo físico en la adolescencia	2
1.3 Desarrollo cognoscitivo	3
1.4 Límites de la adolescencia	4
1.5 Expectativas sociales de los cambios que se manifiestan en la adolescencia	4
1.6 El esquema psicoanalítico de la adolescencia	6
1.8 Teoría del desarrollo en la adoles- cencia y juventud planteada por Erikson	10
1.9 Cambios en el desarrollo del sí mismo categórico	12
-papeles sexuales en la adolescencia	
-cambios en el desarrollo de la identidad o crisis de identidad	
1.10 El adolescente y la familia	15
1.10.1 Los padres que trabajan	17
1.10.1.1 El trabajo del padre	17
1.10.1.2 La mamá que trabaja	18
1.11 Él y La Adolescente preferencias académicas	22
Capítulo 2 Estrés	26

2.1 Definición	27
2.2 Factores genéticos	31
2.3 Tipología	33
2.4 El estrés y la familia	35
2.5 El estrés y el adolescente	37
Capítulo 3 El desempeño escolar	44
3.1 Educación y sistema escolar	45
3.2 Aprobación y reprobación	48
3.3 El desempeño escolar	50
3.4 Éxito y Fracaso	53
-fracaso	
-reacciones frente al fracaso	
3.5 Que es aprender en la escuela tradicional	61
3.6 La personalidad de los niños fracasados	64
3.7 Aprendizaje y ansiedad	65
Capítulo 4 Metodología	70
4.1 planteamiento del problema	71
4.2 objetivo	71
- objetivos particulares	
4.3 Hipótesis	72
4.4 Variables	75
4.4.1 variables independientes	75
4.4.2 variable dependiente	76
-Vd a el estrés	

	-Vd b el desempeño escolar	
4.5	Población	77
4.6	Escenario	79
4.7	Instrumento	79
	-escalas clínicas utilizadas	
4.8	Procedimiento	90
	-Tipo de investigación	
	-Nivel de investigación	
	-Obtención de datos	
Capitulo 5	Tratamiento Estadístico	94
5.1	Estadístico utilizado	95
5.2	Coefficiente de correlación por rangos de Spearman	95
5.3	Prueba de Mann Wihtney	96
5.4	Resultados y análisis de la Aplicación	97
5.5	Análisis y discusión	99
	Angustia	100
	2D Depresión	117
	5Mf Masculino Femenino	133
	Estrés	152
	Desempeño Académico	160
	Gráficas de deficiencia escolar	175
	..	
Capitulo 6	Conclusiones	188
6.1	Conclusiones	189

**6.2 Análisis de las correlaciones significativas
para El G1 y G2 Secciones Ay B**

196

6.3 Limitaciones

6.4 Sugerecias

6.5 Propuesta

Anexo

Anexo 1 Cuestionario de Estrés para adolescentes

**Tabla para calificar el Cuestionario de Estrés
de Adolescentes**

Anexo 2 Como cuidarme a mí mismo

**Consejos a los padres con hijos que sufren de
estrés**

Anexo 3 Como mejorar el desempeño escolar.

INTRODUCCIÓN

La presente representa un intento para averiguar de que forma incide el estrés en el desempeño escolar del adolescente cuya madre trabaja y aquel cuya madre no labora, aun cuando el trabajo de casa es muy laborioso no se intento descartarlo como trabajo, solo es una clasificación útil al estudio en el que entre otras cosas se trato de demostrar que los hijos de madres que no realizan actividades remuneradas fuera de casa ejercen un mayor control sobre los jóvenes, lo cual se refleja en el desempeño académico.

Retomando a los adolescentes de uno y otro grupo se supondría que presentaría características diferentes ¿será cierto? Y si lo es de que forma afectan la depresión, el grado de SMf masculino femenino y angustia, en el desempeño escolar.

Para averiguar sobre estas y otras incógnitas, que de esto se desprendieron, se realizaron tres capítulos planteando los conocimientos teóricos que hay sobre el tema:

De acuerdo con Jean Piaget, se pensaría que por desarrollo la capacidad del adolescente se centraría en la resolución de problemas abstractos y por ello su desempeño en estas áreas sería elevado, desde el punto de vista evolutivo Elizabeth Hurlock expone que los adolescentes deben cumplir unas tareas evolutivas nos señala varias pero es de notar aquella que dice que el adolescente debe desear y lograr una conducta socialmente responsable, otra es elegir una ocupación y prepararse para ella Aquí surge la interrogante de que si el adolescente es responsable entonces el índice de deficiencia debería ser menor.

Para Erikson según Helen L. Bee y Philip Zimbardo el desarrollo lograría lo siguiente:

2 do y 3er año de vida autonomía en oposición duda

4to , 5to año de vida Iniciativa en oposición culpa

6to a 7mo año de vida laboriosidad en oposición inferioridad

adolescencia identidad confusión de papeles aceptación de su rol

Los tres primeros niveles tienen relación directa con el desempeño escolar. A partir de esto podemos suponer que: Si el adolescente no consigue un desempeño académico adecuado significaría que el adolescente no logró un adecuado desarrollo en estas etapas de la vida. El cuarto nivel de desarrollo que corresponde a la adolescencia incluye la crisis de identidad que se puede presentar en varias vertientes:

identidad sexual debe lograr un concepto maduro del papel sexual.

Identidad ocupacional a que se dedicara para ganarse la vida

Identidad ideológica compuesta por las creencias y actitudes ideológicas.

Actualmente la identidad ocupacional de ser un profesionalista se ha visto tan seriamente afectada que podría ser difícil que alguien la deseara y tal vez esto podría reducir el nivel de aspiración al logro se supondría que estos sujetos presentan altos índices de 2D -depresión, angustia, estrés y bajas calificaciones.

Desde el punto de vista de Peter Blos el adolescente debe desarrollar la capacidad de reconciliar y acomodar estímulos internos y externos benignos y peligrosos, Si hay conflictos demasiada angustia e inclusive estrés ocasionados por el establecimiento de una identidad, se producían problemas escolares. también habla de conflictos que podrían incidir en el desempeño escolar

La pasividad u otras formas de conducta infantil según Peter Blos , puede quedar fijada en la forma de actuar de estos adolescentes.

Los conflictos manifiestos en la adolescencia acarean una dosis alta de Angustia Depresión y Estrés y estos correlacionarían de manera significativa con el desempeño escolar, anteriormente planteábamos que entre los grupos de adolescentes hijos de madres que trabajan y aquellos que son hijos de madres que o laboran debían existir diferencias, de existir similitudes las correlaciones tenderán a ser similares en el análisis matemático.

Por otro lado retomando los conflictos adolescentes, estos podrían desencadenar procesos regresivos -proceso que se presentan cuando los medios de enfrentar el conflicto son insuficientes- ellos permiten la reconstrucción de desarrollos tempranos defectuosos o incompletos. Como sabemos la pasividad es una conducta infantil, ¿se encontrara este tipo de características en los adolescentes estudiados?

En cuanto a la identidad sexual Elizabeth Hurlock nos señala que los adolescentes parecen tener ideas más flexibles acerca de los papeles sexuales y de las conductas aceptables para su propio género, pero son aun menos tradicionalistas para los hijos de madres que trabajan, esto mismo influye en las aspiraciones al logro que tienen las adolescentes, estas aspiraciones son mayores que las de las hijas de madres que laboran en el hogar. De ello se desprendería el supuesto de que el desempeño de las adolescentes hijas de madre que trabaja tienen un mejor desempeño académico.

Según Claudia Mejía se puede observar que una madre que trabaja puede sobrecompensar en atenciones a sus hijos o el caso opuesto en el que la madre que trabaja tienda a relegar en sus hijos tareas tales como autocuidarse, razón por la cual serían más independientes activos y capaces de estudiar por su propia cuenta y como sus aspiraciones al logro son mayores su desempeño académico sería mejor.

Por su parte las hijas de madres que laboran en el hogar podrían tener una aspiración hacia el logro afectada por la adopción del rol tradicional de complacerse en vivir para cuidar de los otros y por esta razón su desempeño académico tendería a ser menor .

Para complementar todo esto Jordi Bachs nos dice que tradicionalmente se ha creído que los hombres tienen mejores desempeños en cuanto a las materias científicas y técnicas y las mujeres prefieren las que tienen que ver con las artes y de acuerdo con John Paul Mc Kinney lo esperado es una percepción andrógina del rol, según este autor los adolescentes que tienen este tipo de percepción logran un mejor desempeño en áreas en las que tradicionalmente se desempeña mejor una persona del sexo opuesto.

Todas estas suposiciones, y algunas más, se desprenden y se pretenden esclarecer en los 6 capítulos que comprenden la presente tesis.

Así el primer capítulo está dedicado al adolescente su desarrollo, físico, cognoscitivo y psicológico, y sobre la familia y el adolescente, el siguiente capítulo se trató sobre el estrés, los primeros estudios, los síntomas, las esferas que abarca, las cuales son Fisiológica, psicológica y emocional, de las cuales solo fué posible tratar La esfera psicológica y emocional, los agentes desencadenares, los que atenúan y su relación con otras entidades como la depresión y la angustia, aun cuando del primer capítulo se desprende otra causa de angustia y, o estrés adolescente que sería la identificación con el rol o papel sexual, en el capítulo que se sigue de estos se trata el desempeño escolar,. Este Capítulo no solo habla de la desempeño académico también menciona la relación del desempeño académico con otras variables como la angustia , depresión y estrés.

El capítulo 4 está dedicado a la metodología en este capítulo se exponen las variables, se plantean las hipótesis, en el capítulo 5 se habla del análisis matemático llevado a cabo, en el no solo se lleva a cabo el análisis matemático sino que también se plantean hipótesis alternativas para corroborar las hipótesis planteadas en la metodología y el capítulo 6 es donde finalmente se exponen las conclusiones las más relevantes de ellas son: En relación a la que se expuso al principio, en la cual se establece que el desempeño de los adolescentes hijos de madre que no labora es más elevado que el de hijos de madre que labora se comprueba en cierta medida, ya que los adolescentes varones independientemente del grupo tienen un desempeño menor en varias de las materias analizadas, sin embargo si se compara el grupo de varones hijos de madres que no laboran con el grupo de adolescentes cuya madre labora se puede observar, que el primer grupo tiene un desempeño ligeramente mejor que el segundo. Por otro lado las adolescentes hijas de madres que no laboran presentan un desempeño académico que está relacionado con el grado de estrés, las puntuaciones altas de depresión y una puntuación media que tiende a baja para la escala Mf, y este desempeño se revela como bueno, pero sus niveles de estrés permiten cuestionar su desempeño fuera de las situaciones controladas, como lo es la escuela.

Capitulo 1

El adolescente



1.1. Definición y características

Etimológicamente (1) la palabra adolescente proviene de adolecer esto significa que es alguien carente de algo, el adolescente carece de las características que lo harían adulto al tiempo que empieza a perder aquellas que lo hacían niño.

1.2. Desarrollo físico en la adolescencia

Una de las situaciones mas importantes en la adolescencia son los cambios físicos, cambios que no podemos pasar por alto, porque después de todo a ellos también se corresponden cambios en la psique del adolescente.

Los cambios físicos que ocurren durante la adolescencia tienen que ver con la liberación de hormonas los andrógenos y los estrógenos, ambas se producen tanto en mujeres como en hombres pero es clara la prominencia de los andrógenos en los varones y los estrógenos en las mujeres, estas y otras hormonas entre ellas las del crecimiento desencadenan un desarrollo tanto en músculos huesos y la maduración de los caracteres sexuales primarios y secundarios. Los caracteres sexuales primarios se refieren a las características visibles: los cambios en la voz de los niños, el crecimiento del vello pubico, el desarrollo de los pezones en la mujer, etc. Por otro lado los caracteres secundarios se refieren a la maduración del aparato reproductor y se manifiesta con la primera ovulación fértil, la cual cabe aclarar no se manifiesta con la primera menstruación (menarca) sino con la primera ovulación viable, es decir capaz de generar a un nuevo ser, por su parte en los varones se manifiesta con la primera emisión nocturna viable, es decir la que es fértil, sin embargo estos hechos no son tan reconocidos socialmente, como lo son la aparición de las características sexuales secundarias. La aparición de estas características

oscila en edades que pueden considerarse aproximadamente desde los 10 hasta los 20 años.

1.3 desarrollo cognoscitivo.

El Desarrollo cognoscitivo

Para Piaget¹ el desarrollo psicológico es una marcha para alcanzar un equilibrio móvil, que Piaget dice se logra en la edad adulta, el desarrollo consistiría en pasar de una etapa de menor equilibrio a una de mayor equilibrio.

Las estructuras serán las formas de organización de la actividad mental, bajo su doble aspecto motor o intelectual, y afectivo, por otra, los estadios serían:

1. - el estadio de los reflejos, o montajes hereditarios, así como de las primeras tendencias instintivas y de las primeras emociones. 1-3 años
 2. -El estadio de los primeros hábitos motores y de las primeras percepciones organizadas, así como de los primeros sentimientos diferenciados
 3. - El estadio de la inteligencia sensorio motriz o práctica.
 4. - Estadio de la inteligencia intuitiva y de las relaciones sociales de sumisión al adulto.
 5. - El estadio de las operaciones intelectuales concretas y de los sentimientos morales y sociales de cooperación.
- El estadio de las operaciones intelectuales abstractas.

La adolescencia

El adolescente es un individuo que construye sistemas y teorías

¹ Piaget Jean Seis estudios de Psicología 1986 trad Nuria Petit Edit Scix Barral Barcelona España
Pe 11-107

Es un cambio que se produce alrededor de los 12 años en los que el pensamiento se desliga de lo real se centra en lo abstracto.

El pensamiento formal es hipotético deductivo existe un egocentrismo intelectual en el que se considera que el mundo debe sujetarse a los sistemas y no los sistemas a la realidad. Por otro lado el egocentrismo sensoriomotor se va reduciendo. La vida afectiva logra una doble conquista la identidad y la inserción en la sociedad adulta.

La personalidad implica la cooperación: la autonomía de la persona se opone a la vez a la anomía (ausencia de normas) y a la heteronomía (sumisión a las imposiciones externas). Si bien la organización autónoma de reglas y valores se realiza desde los 8 años tomando en cuenta la propia voluntad como regulador y jerarquizador moral es durante la adolescencia que se integra el yo, se forma un programa de vida. Aparecen también Características como la megalomanía el mesianismo y egocentrismo, son proyecciones ideales, el adolescente se caracteriza por ser reformador y la adaptación consistiría en pasar de reformador a realizador.²

1.4 Límites de la adolescencia

establecer (1) con seguridad el comienzo de la adolescencia es difícil porque la edad de la madurez sexual es muy variable. Como promedio, la adolescencia se extiende desde los 13 a los 18 años en las mujeres y desde los 14 hasta los 18 años en los varones.

² Piaget Jean Seis estudios de Psicología 1986 trad Nuria Petit Edit Seix Barral Barcelona España
Pc 11-107

Dado que hay diferencias entre los patrones de conducta de adolescentes mayores y menores, la adolescencia puede ser dividida en dos periodos, inicial y final, siendo los 17 años la línea divisoria entre ambos.

1.5 .expectativas sociales de los cambios que se manifiestan en el adolescente.

El comienzo de la pubertad trae consigo rápidos cambios en el tamaño y la estructura del cuerpo. Cuando el desarrollo físico llega a determinado punto. Se espera que el niño madure psicológicamente y abandone la conducta infantil. Las modificaciones físicas están acompañadas de cambios en los intereses.

Además, se le presenta más problemas nuevos y con menos tiempo para resolverlos que en ningún otro período anterior de su vida. Se da cuenta de que en razón de su apariencia adulta se aguarda que actúe como tal. Pero no sabe hacerlo. Al apartarse del hogar para integrar un grupo de pares, ya no cuenta con los modelos de conducta deseable, de los que antes disponía al instante, ni con un ambiente estable que facilite la identificación. Mas aun, debe aprender a valerse por si mismo y a enfrentarse al mundo sin sus padres y profesores que ofician de paragolpes, como lo hacían cuando era niño.

Dado que el patrón de desarrollo es similar para todos- admitidas las ligeras diferencias individuales-. Todo grupo cultural espera que las personas de determinada edad se comporten de acuerdo con sus aptitudes. Estas aptitudes se expresan en forma de "tareas evolutivas", o sea las pautas de conducta que un individuo debe aprender para llegar a un estado satisfactorio de prosperidad y felicidad.(1)

Tareas evolutivas de la adolescencia

- Establecer relaciones nuevas y más maduras con pares de ambos sexos.

- Cumplir con un rol social masculino o femenino.
- Aceptar la propia constitución física y emplear el cuerpo de manera adecuada
- Alcanzar la independencia emocional respecto de los padres y otros adultos.
- Convencerse del valor de la independencia económica.
- Elegir una ocupación y prepararse para ella.
- prepararse para el matrimonio y la vida familiar.
- Desarrollar aptitudes y conceptos intelectuales necesarios para el ejercicio de los derechos cívicos.
- Desear y lograr una conducta socialmente responsable.
- procurarse un conjunto de valores y un sistema ético como guía para el comportamiento.³

El cumplimiento feliz de las tareas evolutivas de un periodo de la vida lleva a triunfar en las siguientes, en tanto que el fracaso no sólo conduce a la desdicha y desaliento del individuo sino también a dificultades en las tareas futuras. El buen cumplimiento de una tarea evolutiva propia de una edad es seguido por el desempeño adecuado, de una tarea similar, a una edad mayor. Asimismo la correcta ejecución de una tarea evolutiva se asocia, por lo general, con un buen desempeño en otras tareas que corresponderían a la misma edad.

Sin considerar si el adolescente ha cumplido con éxito las tareas evolutivas, en la mayoría de las culturas "adelantadas" se le asigna automáticamente el status de adulto cuando alcanza la edad de la madurez legal. Esto es todo lo contrario de lo que sucede en las culturas mas simples,

³Hurlock Elizabeth B. Psicología de la adolescencia 1991 trad José Penhos edit. Paidós psicología evolutiva México D.F. pp 494-523 227-230

donde los jóvenes deben demostrar a sus mayores, en "ritos de pubertad", que están preparados para asumir sus derechos, los privilegios y las responsabilidades de la condición adulta.

1.6 El esquema psicoanalítico de la adolescencia

En sus inicios el psicoanálisis consideraba⁴ que la adolescencia como un periodo de latencia, es decir carente de manifestaciones sexuales, esto puede ser considerado falso, pero también verdadero como veremos mas adelante, lo que si es importante aclarar es que es un periodo importante de la vida cuya importancia es equiparable al desarrollo adquirido en la niñez temprana. Y que al igual que esta hace su aparición en correspondencia con funciones fisiológicas.

A la niñez le corresponde la tarea de la diferenciación e integración progresiva de la personalidad. Los procesos de diferenciación son llevados a cabo por los estímulos de maduración que actúan simultáneamente de dentro y de afuera en forma suplementaria y complementaria, y se integran de acuerdo con el tiempo de maduración del cuerpo y del aparato psíquico. La capacidad de valorar, reconciliar y acomodar los estímulos internos y externos, tanto benignos como peligrosos, permite al yo mantenerse en una armonía relativa con los impulsos, el superyo y el ambiente, en otras palabras es tarea de la niñez lograr una homeostasis entre el funcionamiento de cada una de estas instancias donde el superyo se rige por el principio de normatividad, el ello por el principio del placer y el yo por el principio de realidad.

⁴ Blois Peter Psicoanálisis de la adolescencia 1971 trad Ramon Parres y rosa Witemberg, Edit Joaquín Mortiz. Pp 16-31 82-105 114-119 122-127 130- 155 190-201

Al periodo que esta colocado entre el temprano florecimiento de la sexualidad infantil y la sexualidad puberal genital se le conoce como periodo de latencia. Termina la dependencia completa en los padres y la identificación que da lugar a la elección del objeto amoroso. Sin embargo hay que considerar que antes de la adolescencia antecede la pubertad y a esta antecede la niñez y a esta los padres etc. y que el resultado será sin duda una consecuencia de lo que antecedió, y es un factor importante para la comprensión de la conducta del niño del preadolescente y del adulto

La pubertad y la adolescencia llevan implícito un desarrollo fisiológico, el cual como ya habíamos dicho en la primera parte se refiere al desarrollo de los caracteres sexuales secundarios y en la segunda a su maduración, pero este desarrollo no es parejo ni entre sujetos y en ocasiones ni siquiera en el propio sujeto (desarrollo asimétrico) pero la sociedad tiende a agrupar a los sujetos de acuerdo a su edad así pues se crean grupos donde se hace notoria la desigualdad de desarrollo físico, grupos que tendrán que resolver tareas que exigen cooperación social y mental al mismo tiempo que son situaciones de competencia, a los adolescentes no les queda otra que imitar a sus compañeros y actuar "como si" en un intento de actuar dentro de las pautas de comportamiento que de acuerdo a su edad se esperaría que tomara.

Por otro lado los cambios fisiológicos cambian su auto imagen y exigen una reevaluación de su autoconcepto, evaluación que pasa através de la duda de la normalidad de su propio desarrollo, el adolescente se pregunta ¿seré normal? Sin que pueda hallar una respuesta clara, esta ausencia de pautas univocas puede provocar incertidumbre y por tanto inseguridad.

Hace tan solo unas líneas se hablaba del proceso fisiológico, lo que hay que recalcar de esto es que no es único y el mismo para todos los individuos, hablando del desarrollo psicológico sucede algo semejante, tampoco se puede

hablar de uno solo y como decíamos anteriormente éste desarrollo depende del desarrollo previo y de la propia estructura del sujeto, dicho de otro modo existen muchas formas de completar el proceso adolescente exitosamente, alcanzando así un yo estable y la organización de los impulsos.

Cabe señalar que el proceso adolescente se caracteriza por una labilidad psíquica, que se manifiesta en conducta emocional que cambia de manera brusca, estos cambios varían de gravedad y de efectos invalidantes, y pueden ser transitorios o permanentes. Es típico oír que algunas familias enfrenten estos efectos con una actitud de "ya se le pasara, son cosas de la edad " pero en ocasiones estos conductas obtienen algún beneficio secundario y terminan por formar parte de la personalidad del adolescente.

Sin embargo no todo es negro en el panorama esta conducta tiene una función y puede con frecuencia lograr una recuperación espontanea de influencias infantiles debilitantes, y ofrecer al individuo una oportunidad para modificar o rectificar exigencias infantiles que amenazaban con impedir su desarrollo progresivo. Los procesos regresivos de la adolescencia permiten la reconstrucción de desarrollos tempranos defectuosos o incompletos; nuevas identificaciones y contraidentificaciones juegan un papel importante en esto.

Veremos la adolescencia como la suma total de todos los intentos para ajustarse a la etapa de la pubertad, al nuevo grupo de condiciones internas y externas, que confronta el individuo. La necesidad urgente de enfrentarse a la nueva condición de la pubertad evoca todos los modos de excitación , tensión , gratificación y defensa que jugaron un papel en los años previos. Las necesidades emocionales significativas y los conflictos de la temprana niñez deben ser recapitulados antes de que puedan encontrarse nuevas soluciones con metas instintivas cualitativamente diferentes e intereses propios. A esto se debe que la adolescencia haya sido llamada la segunda edición de la infancia; ambos

tienen en común el hecho de que un ello relativamente fuerte confronta a un yo relativamente débil.

Antes de que el adolescente pueda consolidar esta formación, debe pasar por etapas de autoconciencia y existencia fragmentada. Los esfuerzos resistentes, opuestos y rebeldes, las etapas de experimentación, al probar al ser cayendo en excesos- todo tiene una utilidad positiva en el proceso de autodefinition. "Este no soy yo" representa un caso importante en el logro de la individuación y en el establecimiento de la autonomía; en etapas anteriores; esta expresión está condensada en una sola palabra: "¡ No !".

La individuación adolescente se acompaña de sentimientos de aislamiento, soledad y confusión.

1.8. Teoría del desarrollo en la adolescencia y la juventud planteada por Erikson.

Para Erikson⁵ la vida esta formada por una serie de etapas psicosociales del desarrollo del ego, en las cuales los individuos establecen nuevas orientaciones para si y para las otras personas de su mundo social. El desarrollo se realiza de modo continuo através de todas las etapas de la vida y por ultimo cada uno de estas etapas requiere un nuevo nivel de interacción social que puede cambiar en sentido positivo o negativo, cada una de estas etapas comprende una tarea o dilema central. La naturaleza de cada tarea está determinada parcialmente por los cambios biológicos, como la pubertad, y en parte por los cambios en las exigencias sociales señaladas sobre cada individuo. Así las etapas son 8:

1. ⁶"Confianza en oposición a desconfianza.(primer año)

⁵Zimbardo Philip G Psicología y vida 1989 trad Miguel Antonio Enriquez. Edit Trillas México Pe 205 206

⁶ op cit 5

2. Autonomía en oposición a duda.(segundo a tercer año de vida)
3. Iniciativa en oposición a culpa(cuarto a quinto año de vida)
4. Laboriosidad en oposición a inferioridad (del sexto al séptimo año de vida)
5. Identidad en oposición a confusión de papeles (adolescencia de los 12 a los 18 años de edad) El joven es capaz de percibir los distintos puntos de vista, su comportamiento se adecua a las circunstancias y al rol que deba desempeñar. La persona debe desarrollar un sentido de integridad de su identidad propia como distinta de la identidad de las otras personas esa identidad tiene que ser coherente y personalmente aceptable, si no se alcanza una identidad centrada, el sujeto puede experimentar confusión acerca de quien es en realidad o asentarse en una identidad negativa.
6. Intimidad en oposición aislamiento Las consecuencias de los esfuerzos que el adulto realiza por establecer un contacto con otras personas; (sexual emocional y moral) o un aislamiento con respecto a relaciones personales estrechas.
7. Generatividad en oposición a autoabsorbsión (edad madura)
8. Integridad en oposición a desesperación (vejez)."

Erikson coloco a dos de estas tareas⁷ en el periodo de la adolescencia y la juventud.

Identidad versus confusión de papeles.

Erikson cree que la identidad de una persona experimenta cambios durante toda la vida, haciéndose mas compleja, cada vez más intrincada. Sin embargo, según el punto de vista de Erikson es que la pregunta ¿Quién soy yo? se vuelve absolutamente central, y es para Erikson la primera tarea de la

⁷ De Helen L. Mitchelll Sandra K. El desarrollo de la persona en todas las etapas de la vida 1990 Edt Harla México pc 298-383 384 -399

adolescencia, y consistir en resolver el dilema entre identidad y confusión de papeles.

Aun cuando el joven haya desarrollado un sentido de sí mismo existen expectativas así:

Se espera que el muchacho de 14 o 15 años sea más independiente, más responsable por sí mismo. Estos cambios físicos, mentales y sociales, desde el punto de vista de Erikson, llevan al adolescente a sufrir una crisis de identidad.

Para resolver esta crisis el adolescente debe desarrollar tres aspectos de una nueva identidad.⁸ una identidad sexual que incluye un concepto maduro del papel sexual, al igual que cierto entendimiento de su propia sexualidad. una identidad ocupacional, una idea de lo que hará cuando sea adulto;⁹ y una identidad ideológica, que tiene que ver con sus creencias, actitudes e ideales del adolescente. En cierto sentido lo que el adolescente tiene que descubrir es cual será su papel o función como persona adulta. Si el adolescente no descubre o encuentra un papel adecuado y no desarrolla la ideología que debe acompañarlo, el adolescente quedara en un estado que Erikson describió como confusión de papeles o difusión de la identidad.

Intimidad versus aislamiento

Una vez que se ha formado la identidad, el adulto joven se encuentra frente a una nueva presión de formar una familia, y al final de tener hijos.

Para Erikson, la clave para la verdadera intimidad es la apertura total, la disposición para abandonar, al menos parcialmente, el sentido de separación y crear una nueva unión que es nosotros en el lugar de yo. que es una vinculación creada después de que cada persona ha establecido una identidad independiente. Tales relaciones normales comprenden la intimidad sexual, pero también incluyen la intimidad emocional al igual que la mental. Si no existe un sentido

⁸ McKinney John Paul et al. Psicología del desarrollo 1982 trad. Pedro Rivera Ramirez. Edit Manual moderno Pc 198 -195

⁹ Bee Helen E. Mitchell Sandra K. El desarrollo de la persona en todas las etapas de la vida 1990 Edit Harla México pc 298-383 384 -399

completo del yo, entonces no hay ningún ser que se abandone al fusionarse la pareja íntima. Al carecer, de una relación íntima exitosa, la persona joven puede experimentar un sentimiento de aislamiento con respecto a los demás.

1.9 Cambios en el desarrollo del sí mismo categórico Papeles sexuales en la adolescencia

Dado que ésta es una característica física se podría esperar que las referencias a esta parte del sí mismo disminuyera con la edad, pero el género sigue siendo un aspecto de suma importancia de la autodefinición de una persona joven.

No obstante hay cambios en la forma y el contenido de las definiciones de género de los adolescentes. Antes de todo los adolescentes parecen tener ideas un tanto más flexibles acerca de los papeles sexuales que los niños pequeños, en particular de las conductas aceptables para su propio género. Los niños que están en el periodo de las operaciones concretas, especialmente cuando descubren por primera vez la constancia del género como si fueran reglas absolutamente fijas. Pero con el advenimiento de las primeras operaciones formales, el pensamiento se vuelve más flexible, más abierto a las excepciones y las nuevas posibilidades.

Un signo de esta mayor flexibilidad es el hecho de que un minoría significativa de adolescentes y jóvenes empiezan a definirse a sí mismos tanto con características masculinas como femeninas. En esta forma de considerar los papeles sexuales, la masculinidad y la femineidad son concebidas como dos dimensiones separadas. Cualquier persona puede mostrar un grado alto o bajo en cualquiera de ellas o en ambas. Los dos papeles sexuales tradicionales son las combinaciones masculina y femenina. No obstante, existen dos nuevos tipos que se hacen evidentes cuando se piensa acerca de los papeles sexuales de esta manera: los individuos andrógenos son los que presentan un alto grado de rasgo masculinos y femeninos, y los individuos no diferenciados son los que muestran un grado bajo de ambos rasgos. Se ha encontrado sin embargo que el papel masculino es preferido tanto por los niños como por las niñas.

Esta preferencia de las niñas por el papel masculino puede ser explicado por la libertad que se le proporciona a las niñas para adoptar conductas masculinas la otra explicación podría ser el que los papeles masculinos son más valorados socialmente.

La dispersión de la identidad es un estatus en el que no se ha realizado ningún compromiso. Con frecuencia estas personas jóvenes simplemente no han pasado por un periodo de autoexamen; otros adolescentes y adultos jóvenes en este estatus han experimentado una crisis de identidad y todavía no han salido de ella con los compromisos contraídos. Por lo tanto, la dispersión puede representar una etapa temprana en el proceso o un fracaso en el logro de una identidad en una etapa posterior. Erikson sitúa el dilema de la identidad durante el periodo de la pubertad y la adolescencia, tal vez de los 12 a los 16 o 17 años de edad, Pero virtualmente puede producirse a los 18 a 22 años o incluso después. El problema de la definición de la identidad adquiere mucha importancia para muchas personas jóvenes antes de cumplir 20 años, pero la mayoría de nosotros la resolución de este dilema aparece después de lo que Erikson pensaba esto esta más relacionado con la edad a la que un joven se integra a la actividad laboral y esto también depende de la escolaridad que curse, ya que aquellos jóvenes que continúan estudios universitarios tienden mas a ensayar mas alternativas de identidad. De hecho los periodos de crisis pueden ser repetidos a lo largo de la vida , de la misma forma lo son los compromisos que se hacen así pues la identidad no alcanza un estado permanente, sin embargo Erikson señala que al final de la vida el hombre logra una integración final en la vejez. A lo que yo agregaría que este proceso solo termina al momento de morir.

Como podría esperarse, la velocidad y complejidad del proceso de identidad se relaciona también con un conjunto de otras características personales. Los adolescentes y los adultos jóvenes que se hayan en un estatus de logro de la identidad y la moratoria, en comparación con los que están en la difusión o la exclusión, son más independientes y autónomos, obtienen mejores calificaciones en la universidad y tienen una autoestima mas alta.

Entre los jóvenes, aquellos que tenían una madurez más baja estaban concentrados fuertemente en el aquí y el ahora. Ellos hacían pocos planes para el futuro, y su conducta era guiada por lo que las otras personas pensaban o hacían con respecto a ellos. Sus decisiones y autoestima dependían de la gente que los rodeaba.

En contraste los muchachos con alta madurez estaban muy bien orientados al futuro. Ellos pensaban acerca de lo que harían con sus vidas. Para ellos la autoestima surgía de lo que ellos hicieran más que de lo que otras personas pensarán. con frecuencia eran bastante introspectivos y trataban de atender las motivaciones de otras personas. Del mismo modo los Chicos con una alta madurez tienden más a ser los líderes de su grupo, la posibilidad de un mayor desarrollo está claramente vinculada con las posibilidades que brinda un desarrollo físico saludable.

Cambios en el desarrollo de la identidad o crisis de identidad

En el adolescente se presenta una crisis y un compromiso, los viejos valores son reexaminados, la crisis puede ser súbita o puede ser gradual, el resultado de la reevaluación será un compromiso con sus valores. El logro de la identidad ocurre cuando se ha experimentado un periodo de toma de decisiones y el individuo ha resuelto el conflicto y ha alcanzado un compromiso. La dispersión de la identidad es un status en el que no se ha realizado ningún compromiso.

El concepto de sí mismo cambia y de incluir únicamente características masculinas o femeninas toma de ambos grupos

1.10 el adolescente y la familia

Porque es importante saber algo acerca de la familia del adolescente? por la sencilla razón que es el grupo primario donde el individuo surge como tal

asumiendo reglas sociales acerca de esto ¹⁰ Elizabeth B. Hurlock dice lo siguiente: *"La influencia de la atmósfera doméstica en la socialización del adolescente se extiende a muchas esferas: la adaptación a las costumbres del grupo, la comunicación con otros, la participación en actividades juveniles y la simpatía por otros. Si el adolescente que proviene de una familia equilibrada no será un problema,"* Murray Bowen ¹¹ habla del proceso de individuación del sujeto dentro de la familia y a propósito del adolescente y su familia dice lo siguiente: *"... Un adolescente bien diferenciado, he haya iniciado en la infancia el proceso de crecimiento emocional que lo aleja de los padres seguir desarrollando durante la adolescencia un proceso de crecimiento tranquilo y ordenado. La adolescencia dará entonces la ocasión de comenzar a asumir responsabilidades"* - -

Otra de las facetas de la familia es la actitud de los padres el Dr Julien Rouart¹² dice lo siguiente: A veces el joven proporciona a sus padres una "reviviscencia vicarizante" de su propia juventud, lo que facilita una actitud inconstante y vacilante, muy nefasta para el desarrollo del adolescente. Así una madre puede vacilar entre impulsar a su hija a satisfacer necesidades que a ella le estuvieron prohibidas en su misma edad e imponerle una disciplina exageradamente severa. Reactiva así sus propios conflictos a consta de su hija. Ésta, a su vez, ve aumentar su hostilidad hacia su madre y afirmarse la noción

- -

¹⁰ Hurlock Elizabeth B. *Psicología de la adolescencia* 1991 trad José Penhos edit. Paidós psicología evolutiva México D.F. pp 494-523 227-230

¹¹ Bowen Murray *De la familia al individuo La diferenciación del si mismo* 1971 Edit Paidós

¹² Dr Rouart Julien *Psicopatología de la pubertad y de la adolescencia* 1976

Trad F. Velazco Edit Planeta Barcelona Biblioteca practica de Psicología tomo 15 pp 88- 89

que ya se había formado en su infancia de la ineptitud de su madre para llenar sus necesidades.

La disociación familiar por separación, al no dejar subsistir más que a uno de los padres, entrafia a menudo una tendencia inconsciente a ver en el adolescente, hijo o hija, un sustituto de la pareja conyugal ausente. Semejante actitud, al reforzar las defensas del adolescente contra las tentaciones intensas provoca, y obstaculiza peligrosamente su desarrollo.

Por último, los padres pueden reprimir excesivamente las manifestaciones de hostilidad del niño, que interpretan en función de la agresividad que ellos mismos experimentaron contra sus propios padres, en su propia adolescencia.

1.10.1 Los padres que trabajan

*" el efecto de su ocupación proviene principalmente de la desorganización que provoca en el patrón de vida habitual de la familia... "*¹³
y a continuación describe los efectos de la ocupación paterna

1.10.1.1 El trabajo del padre

"...La ocupación del padre afecta las relaciones familiares de cuatro maneras muy importantes. Primero, el prestigio que acompaña la ocupación paterna tiene un efecto directo sobre la actitud del adolescente hacia su padre.

Segundo el tipo de trabajo del padre afecta el status socioeconómico de la familia.

Tercero, la ocupación del padre afecta su relación con sus hijos

¹³ Hurlock Elizabeth H. *Psicología de la adolescencia*. 1991 trad José Pentos edit. Paidós psicología evolutiva México D.F. pp 494-523 227-230

varones- y en menor grado con las hijas- por la influencia que supone para las aspiraciones y normas establecidas para ellos..."

Cuarto, si el trabajo del padre requiere que se ausente del hogar durante periodos variables, se producirán interrupciones temporarias de la vida familiar y modificaciones en el medio hogareño. Cuando el padre regresa, las readaptaciones pueden significar tensión para todos los componentes de la familia.

1.10.1.2 La mamá que trabaja

sobre el empleo materno, Claudia Mejia Cabrera plantea que se ha organizado alrededor de cinco hipótesis ampliamente extendidas.¹⁴ " La primera hipótesis es que las madres que trabajan presentan un modelo de papel materno distinto del que ofrecen las madres que no trabajan, de suerte que sus hijos desarrollaran ideas distintas acerca del papel del sexo femenino. La evidencia que tenemos apoya esta hipótesis. Tanto los hijos como las hijas de las madres que trabajan suelen tener estereotipos menos tradicionalistas de los papeles del sexo, y suelen tener en mayor estima la competencia de las mujeres, que los niños cuyas madres no trabajan.

Además, las hijas de las madres que trabajan manifiestan mas independencia y tienen aspiraciones de logro más elevadas que las hijas de las madres que no trabajan. Algunas de estas diferencias son más pronunciadas en los adolescentes..."*La división del trabajo doméstico, cuando las madres trabajan, tiende a ser menos tradicional y mas igualitario , de suerte que las*

¹⁴ Mejia Cabrera Claudia Leticia Desarrollo de la personalidad del niño con una madre que trabaja fuera de casa.

diferencias pueden reflejar las impresiones que tienen los niños de sus progenitores."

Segunda Hipótesis es que el trabajo afecta emocionalmente las madres que trabajan, y esto a su vez tiene un efecto adverso en el trato que tienen con sus hijos. Esto ciertamente puede suceder. Una madre que siente un remordimiento excesivo por trabajar; y a este respecto nos dice Claudia Mejía¹⁵ que los esposos pueden contribuir a reforzar este sentimiento, cuando se queja de que su esposa no atiende a él y a sus hijos como debería, queja que hará aunque su esposa desempeñe bien los dos papeles, por otro lado también existe en la madre el temor de perder el vínculo madre-hijo por la intervención de terceros en la educación de los hijos a lo cual Clarke- Stewart 1984 Cit post Claudia Mejía dice: "Los niños que permanecen al cuidado de otros por estar la madre laborando, no carecen de amor materno, ni de cuidados maternos, han gozado de dicho amor y cuidados antes de que se les pudiera dejar al cuidado de otras personas o instituciones y continúan recibiendo al final de cada jornada." Por su parte Elizabeth Hurlock¹⁶ agrega que la madre que trabaja, puede exagerar la compensación que hace, sobrepasándose en sus atenciones para con sus hijos. Una madre a quien le disgusta trabajar, o cuyo trabajo es de tal naturaleza que el esfuerzo por mantener el equilibrio entre el trabajo y el hogar le produce un verdadero estado de tensión, puede reaccionar de tal manera que comunique la tensión a sus hijos. Por el contrario, la satisfacción en el trabajo puede mejorar la moral de la madre, con el mejoramiento correspondiente en el trato con su familia.

¹⁵ Op Cit

¹⁶ Hurlock Elizabeth B. Psicología de la adolescencia 1991 trad José Penhos edit. Paidós psicología evolutiva México D.F. pp 494-523 227-230

Tercera hipótesis que debido a diferencias situaciones que se crean cuando las madres trabajan, las madres que trabajan usan prácticas de crianza infantiles distintas de las madres que no trabajan.

Las madres que trabajan evidentemente están más en favor del entrenamiento de independencia que las madres que no trabajan, y a los niños cuyas madres no trabajan por lo general se les imponen más responsabilidades domésticas que a otros niños - a no ser que la madre que trabaja tenga niños de edad escolar y estén mejor educados o gusten de su trabajo. Sin embargo, éstas son las mismas madres que es más probable que tiendan a sentirse culpables y a compensar exageradamente su trabajo, de suerte que ellas pueden mostrarse reacias a insistir en la independencia o a exigir que sus hijos cooperen en los trabajos domésticos. Estas madres suelen insistir en ser fieles a una idea demasiado idealizada acerca de lo que hacen las madres que no trabajan, pasando realmente más tiempo con sus hijos y haciendo por ellos mucho más de lo que hacen las madres que no trabajan. Por lo tanto, el fomentar la independencia en los niños y el solicitar de ellos la cooperación para las tareas domésticas puede considerarse como un recurso de adaptación para reducir la tensión que las dos responsabilidades producen en la familia, a la vez que el énfasis en la independencia puede contribuir a la autosuficiencia que se está desarrollando en los niños y a su separación eventual de la familia. Pero como recordaremos queremos hacer sujeto al adolescente mexicano dentro de familias mexicanas en las cuales las partes de la relación se esfuerzan por mantener los patrones tradicionales donde el hombre o trabaja o estudia y la madre y las hijas crían y cuidan a los niños y a los machos, es decir a los hombres de género masculino ya que a nuestro pesar aun persisten refranes como aquel que dice "un hombre en la cocina huele a gallina" de esta forma se puede suponer que los varones masculinos son educados para ser inválidos

dentro de una cocina y a las mujeres a no ser otra cosa que un ser que solo escucha la voluntad de los otros, y que hay de su propia voluntad...

La cuarta hipótesis que las madres que trabajan proporcionan una supervisión inadecuada a sus hijos, y que los niños por consiguiente están más propensos a convertirse en delinuentes...

Finalmente, se ha propuesto la hipótesis de que "los niños de madres que trabajan están despreciados emocional e intelectualmente, o por que se sienten rechazados por el hecho de que sus madres trabajen."

Por su parte Lyn, 1974, Herzog y Sudia 1973 ¹⁷ dicen: "Muchos estudios, pero de ninguna manera todas encuentran que los niños de padre ausente manifiestan una orientación menos masculina que los niños de padre presente.. Igualmente, el trato con el padre influye sobre las actitudes cognoscitivas que se van desarrollando en el niño , y los niños cuyos padres están ausentes suelen tener un rendimiento académico inferior y una menor aptitud para las matemáticas".

Por otro lado ¹⁸ se dice que no hay nada mas sano para la familia que la madre trabaje, el que la madre trabaja le da una oportunidad de manifestar sus propias aptitudes e intereses, porque cuando no lo hace solo sirve para servir a otros sin que sus deseos cuenten y su trabajo sea reconocido como valioso. Mas adelante se adentra para investigar cuando una madre trabaja , lo que ella encuentra es que las madres jóvenes tienen un mayor grado educativo y por lo tanto son el grupo que mas trabaja , pero del mismo modo las mujeres con un nivel educativo superior tienden menos a trabajar cuando sus hijos se

¹⁷ Strommen Ellen A. et all Psicología del desarrollo edad escolar 1992 trad Pedro rivero Ramirez Edit manual moderno México DF

¹⁸ Hurlock Elizabeth B. Psicología de la adolescencia 1991 trad José Penhos edit. Paidós psicología evolutiva México D.F. pe 494-523 227-230

encuentran en el nivel preescolar, reiniciando sus actividades laborales cuando el último de sus hijos ingresa a la escuela (investigaciones de 1942 en EUA)¹⁹ Este acontecimiento se suele relacionar con las necesidades económicas que representa que los hijos ingresen a la primaria o a la secundaria. El hecho de que una mujer trabaje puede depender de la moda del país o de que la mujer haya ejercido alguna actividad laboral antes del matrimonio, de su preparación o incluso de su religión, se indica aquí que la familia católica suele ser más grande y que el periodo de manutención de los hijos suele ser más grande y que por esto las necesidades económicas son mayores.

Una encuesta realizada en México²⁰ en 1970 reveló que en un 57% la gente opinaba que la decisión de que la mujer trabaje le pertenece al hombre y esta decisión según el 43% será aceptable solo cuando el varón acepte que necesita ayuda económica.

1.11 Él y LA Adolescente preferencias académicas

Como se había dicho anteriormente el desarrollo físico de los jóvenes y las jóvenes es diferente pero no solo se diferencian por ello, también su inteligencia e intereses son distintos así Jordi Bachs²¹ dice que las chicas obtienen resultados más altos en aquellas actividades en las que intervienen factores estéticos y verbales, habilidad manual y preocupaciones sociales. Por otro lado se cree que los chicos sobresalen en las que implican aptitud espacial, razonamiento matemático y lógico, y capacidad de abstracción, sin embargo

¹⁹ Strommen Ellen A. et al. Psicología del desarrollo edad escolar 1992 trad Pedro Rivera Ramírez. Edit manual moderno México DF

²⁰ Hurlock Elizabeth B. Psicología de la adolescencia 1991 trad José Penhos edit. Paidós psicología evolutiva México D.F. pp 494-523 227-230

²¹ Bachs Jordi Psicología Diferencial 1983 Ediciones CEAC. Barcelona Pp 89-98

según Jordi Bachs esto no ha sido confirmado en situaciones experimentales en las que se ha intentado eliminar las influencias de los estereotipos.

Desde el punto de vista de los intereses el psicoanálisis nos hace notar que si bien el niño y la niña poseen la misma energía pulsional, el primero aparece más activo porque exterioriza más fácilmente sus impulsos, mientras la segunda se desanima antes en la lucha activa, sin que esto suponga el abandono de la lucha pasiva es decir sabe esperar lo que desea hasta conseguirlo.

Las investigaciones indican que las chicas suelen leer más que los chicos, interesándose especialmente por la literatura en general, las novelas de amor, los chicos prefieren los libros de aventuras, las novelas policíacas y las obras científicas. En la escuela las preferencias de las niñas parecen inclinarse por la lengua, el dibujo, la música y el modelado... mientras que los varones se interesan más por la aritmética, las ciencias, la historia y la geografía, la elección de profesión indica una tendencia similar ellos prefieren los estudios técnicos y las mujeres prefieren ocupaciones como la enseñanza u otras de carácter social o artístico. Se ha comprobado que las adolescentes consideran más importante el éxito sentimental y la realización moral de sí mismas mientras que los adolescentes se interesan más por el éxito social.

Bibliografía

Bachs Jordi Psicología Diferencial 1983

Ediciones CEAC. Barcelona

Pc 89-98

Bee Helen L. Mitchelli Sandra K. El desarrollo de la persona en todas
las etapas de la vida 1990

Edit Harla México

pc 298-383 384 -399

Blos Peter Psicoanálisis de la adolescencia 1971

trad Ramon Parres y rosa Witemberg Edit Joaquin Mortiz

Pc 16-31 82 -105 114-119 122-127 130- 155 190-201

Egrinder Robert Adolescencia 1984

trad Manuel Arbolí Gazcón edit. Limusa cuarta

reimpresion pc 227-230, 389-396

Ellen A. Strommen et all Psicología del desarrollo edad escolar

1992

trad Pedro rivera Ramirez

Edit manual moderno México DF PC

Freud Anna Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente

1985

Trad. Stella B Abreu Inés Pardo Carlos E Saltzmann

Edit Paidós España Pc 165-184

Hurlock Elizabeth B. Psicología de la adolescencia 1991 trad José
Penhos edit. Paidós psicología evolutiva
México D.F. pc 494-523
227-230

McKinney John Paul et all Psicología del desarrollo 1982
trad. Pedro Rivera Ramirez
Edit Manual moderno Pc 198 -195

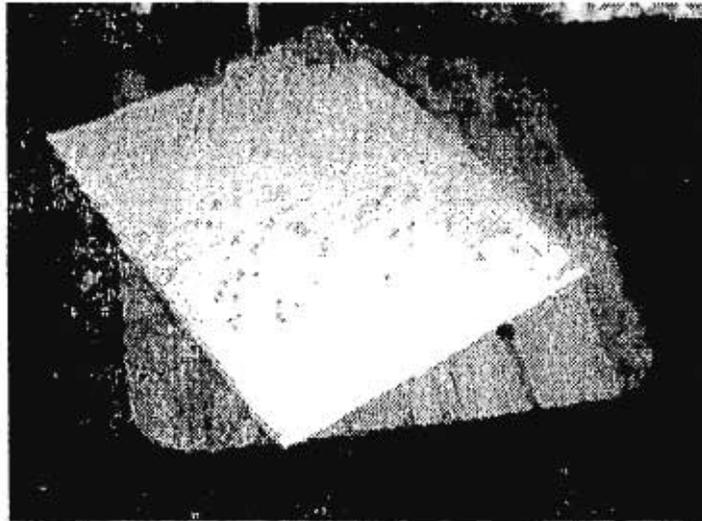
Mejia Cabrera Claudia Leticia Desarrollo de la personalidad del niño
con una madre que trabaja
fuera de casa.

Piaget Jean Seis estudios de Psicología 1986
trad Nuria Petit Edit Seix Barral Barcelona España
Pc 11-107

Dr Rouart Julien Psicopatología de la pubertad y de la
adolescencia 1976
Trad F. Velazco Edit Planeta Barcelona
pc 88- 89

Capitulo 2

El Estrés



2.1 Definición

Para hablar de estrés se puede hablar de varias definiciones y una de ellas es la propuesta por Selye 1957¹ para quien estrés es:

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

El problema de una reacción no específica del cuerpo emergió para Selye ya en 1926 cuando estudiaba medicina en Praga. Observo que los pacientes- no importaba cual fuera su enfermedad- manifestaban un síndrome de " *estar enfermo sencillamente*": mal aspecto, dolores indefinidos, trastornos digestivos, falta de apetito, fiebre, etc. Diez años más tarde - trabajaba ya como médico asistente en la investigación de hormonas- y volvió a cobrar consciencia de la observación recogida en su tiempo de estudiante; tratando las ratas con los agentes más diversos (venenos, inyección de hormonas, frío, calor, rayos...) comprobó que todas ellas ponían de manifiesto un triple síntoma:

(Triada): 1. un considerable crecimiento del tamaño de las cápsulas suprarrenales, 2. reducción intensa de los órganos linfáticos, 3. úlceras de estomago y de duodeno. Presento sus investigaciones en un breve artículo: A syndrome produced by diverse noxious agents. Este nombre provisional fue sustituido posteriormente por el de "Allgemein Anpassungssyndrome"

¹ Troch Achim El estrés y personalidad 1982 Trad. Abelardo Martínez de la Peña Edit, Herder Barcelona

(síndrome general de acomodación A.A.S., o G. A.S., de "General Adaption Syndrome")

Investigaciones más recientes² indican que el estrés es una parte de la vida y ayuda en muchas formas en la motivación para estudiar o para incrementar la alerta cuando se realiza un examen, el problema ocurre cuando el estrés es excesivo e interfiere con la habilidad para pensar recordar y actuar, así el estrés manejado en forma inadecuada conduce a quiebres fisiológicos en los que se incluye el corazón, problemas circulatorios, condiciones asmáticas e incluso problemas de índole inmunológico que con llevan problemas infecciosos.

El estrés puede ser acumulativo y sus síntomas son los siguientes:

- fatiga crónica
- cambios en el apetito
- incremento en el uso de drogas, alcohol o cigarros
- dolores corporales no causados por ejercicios
- cambios en el estado de alerta o sueño.
- cambios conductuales o en los patrones emocionales
- inhabilidad de respuestas efectivas

Ulteriores investigaciones pusieron de manifiesto que este síndrome se desarrolla en tres fases: una fase de alarma (A), una fase de resistencia (B) y una fase de agotamiento (C). Otro punto de vista desde el cual se puede ver el fenómeno es desde el punto de vista de los desastres así Anderson³ se puede hacer una definición de desastre en base a las reacciones de la población

² Barrow John Sub. Mit a Question toh Healty devil 1994 De Healty Devil HomePage Duke University búsqueda hecha en Teenager and Stress Septiembre 11 1996 Internet

³ Cohen Susan and Daniel Teenager stress Newyork M. 1984 Brace Jovanovich Publisher Evans and company Inc .September 1986 Internet search in Teenager and Stress.

afectada a la amenaza que se presenta, el desastre mismo antes de que ocurra, así se puede describir el desastre como agudo o crónico según la forma en que la comunidad responde a dicha amenaza.

Desde el punto de vista conceptual es conveniente diferenciar el desastre como un evento de crisis aguda que perturba físicamente la vida cotidiana, por lo demás normal, y origina pérdidas palpables, respecto de la amenaza de una situación de crisis crónica, en que se anticipa la perturbación de "la rutina esperada". Este autor afirma que un desastre tiene consecuencias diferentes en el individuo cuando la comunidad carece de patrones culturales con relación a los desastres, que le permitirían enfrentar las consecuencias inesperadas del mismo. En otras palabras la comunidad se ve tomada por sorpresa. En una crisis crónica los eventos del desastre no son del todo desconocidos antes de que esto ocurra y por lo general se reconoce la posible amenaza antes de que la experimente el individuo.

Barton 1970 clasifica los desastres como parte de un grupo más amplio de situaciones de estrés colectivo que surgen cuando muchos miembros de un sistema social no reciben las condiciones de vida que esperan de dicho sistema. Agrega que tal estrés colectivo puede provenir de fuentes externas al sistema, o de este mismo. considera el sistema social como una colectividad de humanos cuya interacción se mantiene en la forma de patrones identificables durante un periodo relativamente prolongado, y afirma que el desequilibrio sistemático es resultado del estrés de eventos catastróficos.

Barton ⁴ afirma que los factores siguientes deben considerarse en la evaluación de estas situaciones de estrés.

⁴ Troch Achim El estrés y personalidad 1982 Trad. Abelardo Martínez de la Peña, Edii, Herder Barcelona

- El alcance de la situación (por ejemplo, una pequeña parte del sistema puede estar en estrés porque es la única que ha sufrido una pérdida importante porque es parte de u sistema que sufre tal pérdida)

-La velocidad de inicio; la duración del factor estresante (por ejemplo, los cambios que ocurren sin advertencia tienden a originar pérdidas mayores y ha hacer que el sistema tenga menos capacidad de respuesta, en comparación con los cambios precedidos de una advertencia que permiten prepararse para ellos.

La preparación social se puede exponer en fases.

-Fase de impacto: Periodo en que la comunidad se ve afectada por el desastre y el periodo subsecuente en que se organizan las actividades de ayuda.

- Fase de Post-impacto de remedio y de recuperación.

por consiguiente, cuando el cuerpo debe acomodarse a una situación nueva necesita de mayor energía para poder llevar a cabo la exigida acomodación; es decir, para poder atacar, resistir o emprender la huida La persona que se ve sometida a un desastre enfrenta al estrés, pero cuando una persona es afectada por un desastre y sus consecuencias, no solo se dice que es una persona estresada, es también un damnificado cuyo funcionamiento previo puede ser normal pero su capacidad de resolución de problemas se ha visto disminuida o limitada por factores que contribuyen a aumentar el sufrimiento:

- Vulnerabilidad como resultado de experiencias traumáticas previas.
- están en riesgo a causa de enfermedades recientes.
- experimentación de estrés y enfermedades graves.
- pierden sus sistemas de apoyo social y psicológico y

- Carecen de habilidades para la resolución de problemas⁵

Como se había dicho anteriormente el estrés o las situaciones de desastre generen en el sujeto la necesidad de responder de alguna forma, la forma usual es la respuesta psicosociobiologica en la cual se produce una carga de energía, la cual es suministrada por el mecanismo de estrés mediante la activación inmediata del sistema nervioso vegetativo y la secreción de determinadas hormonas, pero no solo es una respuesta hormonal también lleva consigo otros tipos de respuesta que involucren a tres sistemas⁶ quienes nos señalan que los sistemas de respuesta son tres psicológica, por ejemplo reconocimiento y respuesta emocional ; conductual; escape o respuestas de evitación y fisiológica, respuesta hormonal y respuestas bioquímicas. Y aunque admiten que toda persona puede ser afectada por el estrés también aceptan que el estrés no se manifiesta en la misma forma en diferentes personas debido a que el estrés esta multideterminado por

2.2. factores genéticos

Factores que determinan los patrones fisiológicos de respuesta y factores psicológicos, como personalidad acondicionamiento por las experiencias pasadas, las habilidades para hacer frente al acontecimiento, todo esto determina las acciones individuales en respuesta a un tipo específico de estrés⁷.

⁵ Hurlock Elizabeth D. Psicología de la adolescencia. 1991 trad José Penhos edit. Paidós psicología evolutiva México D.F. pc 494-523 227-230

⁶ Fallbow Ian R.H. Marc la Porta Managing Stress In families cognitive and behavioral Strategies for exnhancin coping skills 1993Strategies For Elemental Health Series Editor Reinhard Kowalski Edit Routledge 35th strel New York Pc 1-12

⁷ Wilson Zou Harer John P. and Kahana Booz Human adaptation to extreme estress. 1988. Cleveland University Ohio pc 96

así cada individuo tiende a desarrollar su propio patrón característico, cuando la respuesta es excesiva esto puede deberse a un trastorno mental o físico. Existen dos tipos de estresor:

Estrés ambiental es el estrés experimentado en el trato diario de la vida en comunidad, y es una acumulación del estrés generado en el hogar, la persecución social del ocio y en el ambiente de trabajo (De Longis 1982) además de esto agrega que buscar la medida del rango es extremadamente difícil de cuantificar., sin embargo el estrés hogareño (Vaughn y Leff 1970 ⁸) ha sido medido por medio de índices buscados en la forma en que se expresa la emoción (Grad y Sainsbury 1963) en su trabajo detallan que el estrés en las relaciones sociales, incluyendo al estrés asociado con las labores domesticas, cuidado de los niños, desempleo y relaciones interpersonales han sido menos medidos en sus momentos inmediatos, ahora es cuando se establece su indudable relación con el origen del estrés ambiental. los índices de estrés ambiental predicen el riesgo de recurrencia de episodios de desordenes mentales graves Leff and Vaughn 1985; Miklowitz et al. 1988; Brown y Harris 1978 así mismo muchos desordenes físicos (Cobb and Rose 1973; Friedman and Rosenman 1959)

el estrés se considera también dentro de los criterios diagnósticos vemos así que el DSMIII-R dice lo siguiente ⁹

"El eje IV proporciona una escala, la escala de intensidad del estrés

⁸ Fallbow Ian R.H. Marc la Porta Managing Stress In families cognitive and behavioral Strategies for enhancing coping skills 1993 Strategies For Elemental Health Series Editor Reinhard Kowalski Edit Routledge 35th stret New York Pc 1-12

⁹ Pichot Pierre Breviario DSMIII-R Criterios diagnósticos 1992 trad. Manuel Valdes Miyar. edit. Masson SA Barcelona España."pc. 1, 30-31"

psicosocial, para codificar la intensidad global de un estímulo o conjunto de estímulos que provoquen estrés psicosocial, que se hayan presentado en el año anterior a la evaluación"

"del trauma, los sentimientos de miedo y vulnerabilidad ante la repetición del trauma tristeza acerca de las pérdidas y debilidad acerca de no ser capaz de controlar sus reacciones emocionales contribuyen a su sentimiento defectuoso de si mismo."

El segundo problema importante concierne a una visión de si mismo como poderosamente peligroso y responsable por causar daño en el si mismo de los demás esto se asocia con la culpa del sobreviviente.

2.3 tipología

Evolución histórica la palabra inicia su marcha victoriosa cuando en 1949 Hans Selye la introduce a la discusión medica,¹⁰ una de las combinaciones de uso a la que el autor hace referencia es el estrés de la profesión, padecido por una amplia gama de personas entre las que cita por ejemplo el manager, las secretarias de oficinas grandes, los trabajadores a destajo en una cadena, los médicos del servicio nocturno, los camioneros que deben cubrir rutas de muchos kilómetros o los controladores aéreos. Admite que no son todas las personas que pueden afrontar estrés lista a la cual deseo agregar que también los jóvenes son susceptibles de sufrir este fenómeno.

otras de las formas de estrés son "el régimen de la ambición, de la ansiedad y del prestigio" (Vester , 1976) que es otra forma de estrés asociado a la

¹⁰ Troch Aclim El stress y personalidad 1982 Trad. Abelardo Martínez de la Peña Edit, Herder Barcelona

profesión ,, pero también se habla del "estrés de las vacaciones" que impide la recuperación completa, principalmente cuando las vacaciones se desarrollan en un marco en el que se pone en juego el prestigio o van unidas al estéril turismo de masas..

"casi todas las personas son víctimas del estrés del tráfico: las horas puntas del tráfico en las calles y en el metropolitano, la falta de movimientos mientras se está ve sometido quien desea efectuar un adelantamiento o tiene que conducir en caravana, el aire viciado, el ruido de los motores, la rabia que producen determinadas situaciones de tráfico, la prisa, el seguir a otros..."

" De manera especial las personas que habitan en las grandes ciudades se ven sometidas al estrés del ruido y al estrés óptico. Los trabajos de construcción, el vivir en calles de circulación muy intensa, , el ruido de los aviones, los anuncios luminosos, los carteles de propaganda, la televisión...todo ello es como una oleada que invade al individuo y significa estrés.

Quien se ocupe con mayor intensidad de la materia que tratamos topará con la expresión estrés de la densidad, con lo que quiere darse a entender la enorme molestia y carga que supone el tener que vivir en espacios intensamente poblados.

"También la destrucción del medio ambiente la polución atmosférica, la contaminación de las aguas, el efecto de los rayos, el destrozo de las zonas verdes y de las áreas de esparcimiento etc.-, causa estrés.

En los últimos años se ha incrementado notablemente la discusión sobre el estrés de la escuela. (Rosemann, 1976; Biermann, 1977)¹¹ El comportamiento

¹¹ Hurlock Elizabeth B. Psicología de la adolescencia. 1991 trad José Penhos edit. Paidós psicología evolutiva México D.F. pc 494-523 227-230

competitivo, el temor del examen, la presión de las calificaciones llevan al "vomito provocado por la escuela", al dolor de vientre ocasionado por la escuela" e incluso, al suicidio por causa de la escuela."

Y finalmente otro tipo mas "la expresión estrés de la vejez, relacionada íntimamente con el concepto "shock de la jubilación" y muerte por jubilación . El sentimiento de convertirse de repente en algo superfluo, de no servir para nada, el sentimiento de soledad y de la carencia de sentido puede convertirse en carga pesada.

Algo muy parecido sucede con el ocio obligado del desempleo. (Wolf Müller-Limmroth 1976)¹² que según las investigaciones realizadas por Wolf Müller se trata de un estrés " que se pierde en el vacío ""

2.4. El Estrés Y La Familia

Para salvador Minuchi ¹³ el cambio dentro de la familia es necesario para su evolución "*Una familia se encuentra sometida a presión interna originada en la evolución de sus propios miembros y subsistemas y a la presión exterior originada en los requerimientos para acomodarse a las instituciones sociales significativas que influyen sobre los miembros de la familia sus relaciones mutuas, para que pueda crecer mientras el sistema familiar conserva su continuidad* "... esto sin lugar a dudas genera estrés y un poco más adelante agrega ... " El estrés sobre un sistema familiar puede originarse de cuatro fuentes. En primer lugar puede originarse en contacto con un miembro o de toda la familia con fuerzas extra familiares. Los momentos

¹² op cit Hurlock Elizabeth B. Psicología de la adolescencia. 1991 trad José Penhos edit. Paidós psicología evolutiva México D.F. p 494-523 227-230

¹³ Minuchi Salvador Familias y Terapia familiar 1989 trad. Victor Fichman Edit Gedisha Pc 98-107, 147

transicionales en la evolución de la familia también pueden ser una fuente de tensión, al igual que los problemas de idiosincrasia ...También es posible que una familia en su totalidad se vea estresada por el contacto extra familiar de uno de sus miembros." y mas adelante aclara que este tipo de circunstancias afectan a la totalidad de la familia pueden ser circunstancias sociales como la pobreza o el cambio de domicilio que dejan a la familia en un situación en la que pueden ser objeto de discriminación. otra de los factores estresantes que menciona es "el estrés en los momentos transicionales de la familia. y una vez mas nos recuerda que la familia no es una entidad estática: Existen muchas fases en la evolución natural de una familia que requieren la negociación de nuevos arreglos familiares." y a esto agrega "...Los problemas de transición se plantean en muchas situaciones. Pueden producirse por cambios originados en la evolución de los miembros de la familia y por los cambios de la composición de la familia. Una de las desencadenantes mas habituales es el comienzo de la adolescencia de los hijos. En esa época la participación del niño en el mundo extra familiar y su status se incrementan. En esta situación se le debe apartar ligeramente del sistema fraterno y se le debe otorgar una mayor autonomía y una mayor responsabilidad de acuerdo con su edad."

Otro de los factores estresantes se presenta: "cuando se incorpora a un nuevo miembro al antiguo sistema debe modificarse para incluir al nuevo miembro." Ejemplos: de este tipo de situaciones es el nacimiento, o los segundos matrimonios con hijos del anterior matrimonio que forman familias extensas. Y sin embargo el autor anota que también la pérdida de miembros de la familia es también un factor estresante.

El último factor estresante dentro de la familia hace referencia a los prejuicios que según Minuchi llevan conductas transicionales disfuncionales.

Otro factor estresante es el trabajo de la madre. Yarrow, Scott, Deleew y Heinig 1962; Woods 1972¹⁴... "Si a la madre le gusta su trabajo , si ha organizado las cosas de tal manera que el manejo de la doble responsabilidad no le causa ninguna tensión exagerada , y si no se compensa exageradamente por sentimientos de culpabilidad con respecto a su trabajo, sus hijos serán tan normales y tan felices como los hijos de madres que no trabajan, y algunas veces mas que ellos."

2.5. El Estrés Y El Adolescente

En Efecto los adolescentes tienen hoy mas cosas de que preocuparse que sus padres, los adolescentes están preocupados por el mundo con el que tendrán que tratar cuando ellos sean adultos, hay más problemas con drogas, armas y violencia que hace 30 años. Hoy en día los jóvenes adolescentes tienen más presión de tener un mejor desempeño escolar y asistir a mejores escuelas¹⁵.

¹⁴ op cit Bee Helen L. Mitchell Sandra K. El desarrollo de la persona en todas las etapas de la vida 1990 Edit Harla México pe 298-383 384 -399

¹⁵ Cohen Susan and Daniel Teenager stress Newyork_M. 1984 Brace Jovanovich Publisher Evans and company Inc .September 1986 Internet search in Teenager and Stress.



Uno de los factores que puede incidir sobre los adolescentes como factor que afecta su psicología de acuerdo con una gran cantidad de investigaciones llevadas a cabo por Mary Cover Jones (1957,1965) y Harvery Peskin (1967.1973) Y un trabajo realizado por Gail Jaquish y Ritch Savin Williams, Diane Ruble y Jeanne Brooks Gunn (1982) y Alan Apter y sus colegas (Apter, Galaizer, Beth Halamchi & Laron (1981) "*Sus hallazgos señalaron que para los muchachos, la pubertad temprana tenía una clara ventaja, por lo menos en los años de adolescencia. Las calificaciones hechas por los padres, los compañeros y los adolescentes mismos sugerían que los niños que habían madurado temprano eran más equilibrados más relajados, de buen corazón e inalterables. Eran más populares con sus compañeros y tenían mas probabilidad de ser líderes en la escuela.*

Además eran descritos como menos impulsivos y más preocupados por el autocontrol y por producir una buena impresión en los demás.

*La imagen del niño de madurez tardía era mucho menos halagadora. Él era descrito como tenso, nervioso, hablantín que busca la atención y menos popular con sus compañeros. En estos primeros estudios, los niños de madurez tardía tienen conceptos de sí mismos más negativos y expresaban más sentimientos de inadaptación y rechazo. Era poco probable que fueran dominantes o asumieran puestos de liderazgo y se mostraban más inclinados a buscar el estímulo por parte de los demás.*¹⁶ Un seguimiento posterior demostró que la ventaja parece desaparecer en la edad adulta (Jones 1957,1965) salvo algunas diferencias los jóvenes precoces tenían mas éxito en sus carreras, se mostraban mas preocupados por dar una buena impresión. Al mismo tiempo eran mas cuidadosos e incluso ansiosos. (Peskin 1967, 1973) Los que habían madurado más tarde, por otra parte eran más tensos, pero también eran vistos como más tolerantes y flexibles.

Por su parte las jóvenes de maduración temprana fueron calificadas como menos sociables, equilibradas y expresivas y con menos tendencia a asumir un papel activo en las actividades escolares. Peskin (1973) encontró que ellas eran más introvertidas y tímidas y que por lo regular experimentaban una mayor tensión durante la adolescencia que las chicas de maduración tardía. Sin embargo el mismo investigador que las jóvenes de maduración temprana tienen mejor ajuste en la edad adulta.

Jaquish y Savin Williams (1981) Realizaron un estudio donde se les dieron a los jóvenes unos pequeños aparato portátil "sonadores" para que cada vez que lo escucharan sonar(un total de 8 veces al día) hicieran un pequeño cuestionario del estado de animo: cada respuesta positiva indicaba un estado de animo positivo y esto se considero como un signo de autoestima positiva, y

¹⁶ Bee Helen L. Mitchell Sandra K. El desarrollo de la persona en todas las etapas de la vida 1990 pc 311

viceversa los estados de animo negativos eran considerados como una autoestima negativa. También se realizaron medidas físicas de los niños incluyendo peso estatura y desarrollo de las características sexuales secundarias.

Los resultados muestran que los niños más altos y pesados tendían a tener menor autoestima que los muchachos más pequeños y ligeros, mientras que las chicas con un desarrollo del busto más avanzado tenían una mayor autoestima que sus compañeras menos desarrolladas. De modo semejante Apter (1981) encontró que la altura es un factor importante para la autoimagen de los adolescentes, los más altos pensaban mejor acerca de sí mismos que los más bajos. Se encontró también que los jóvenes cuyo desarrollo cae fuera de la norma tienden a experimentar una mayor dificultad para adaptarse a una imagen corporal. Así el desarrollo temprano o tardío tiene consecuencias en la autoestima, si bien para la mujer es mejor un desarrollo en termino, para los varones podría considerarse mejor un desarrollo temprano ya que los jóvenes de desarrollo temprano tienden a desarrollar características mesomorficas que los hacen atractivos dentro del grupo social, lo cual como consecuencia mejora su autoestima, mientras los jóvenes de desarrollo tardío tienden a desarrollar una constitución ectomorfica (alto y delgado)¹⁷

“El apoyo social puede actuar reduciendo las oportunidades de un estresor mayor para provocar depresión clínicamente catalogada, o por el problema de otras formas de psicopatología o enfermedad. El interés creciente en esta posibilidad en los años 70 influencia de varias revisiones (Caplan 1974;

¹⁷ Bee Helen L. Mitchell Sandra K. El desarrollo de la persona en todas las etapas de la vida 1990

Casel 1974, 1976; Cobb, 1976)¹⁸ En discusión este papel protector o filtrador. Nosotros tomaremos largamente garantizado que este es ahora una buena evidencia de que mas instancias de la depresión es provocada por un evento critico de la vida o dificultad. como una dura guía argumento regresaremos sobre temas específicos y a un tema general. Primero si la línea entre los eventos y dificultades y depresión es ser entendida, el manejo del estresor necesitara tratar con el. Desde otro punto de vista es mejor no preguntar al sujeto directamente sino indirectamente utilizando un instrumento y considerando el evento bajo la luz del contexto de la vida individual y particular. Aun cuando el artículo hace referencia a las personas casadas se podría generalizar a las personas que tienen una pareja o relación relativamente estable, así si entre e sujeto y alguna persona existe poca intimidad y confianza el riesgo de depresión crece. Ya que estas personas son mas vulnerables. Y es mayor el riesgo de que cuando se presente un estresante se desencadene la desesperanza que se generaliza. También existen factores como sentimientos de impotencia, bajo autoestima y la imposibilidad de percibir un futuro diferente, son factores que revelan a un sujeto como vulnerable a la depresión. Sin embargo no todo el mundo desarrolla depresión frente a un estresor el origen de la depresión involucra una baja autoestima o reducción en la habilidad de alguien de crear y mantener a alguien como soporte, de cualquier manera esta y la autoestima están relacionados, otro de los factores es la independencia o la responsabilidad personal, se consideraría a la depresión como una sobre-reacción.

¹⁸ Brown George W and Andrews Berenice Dynamics of Stress Physiological, psychological, and social perspectives Social Support and Depression 1986 Edit Mortimer H Appley and Richard Trumbull Pp 257

Bibliografía

- Barrow John Mit a Question toth Healty devil 1994
De Healty Devil Home Page Sub. Duke University
Septiembre 11 Internet 1996.
- Bee Helen L. Mitchelli Sandra K. El desarrollo de la persona en todas las etapas de la vida 1990
Edit Harla México
Pc.28-383, 384-399
- Cohen Susan and Daniel Teenager stress New York. 1984 M.
Evans and company Inc 1984 Brace
Jovanovich Publisher.
Sep. 1986 Internet.
- Fallow Ian R.H. Mare la Porta Managing Stress In families cognitive and behaviorial Strategies for exnhancin coping skills 1993
Strategies For Elemental Healt
Series Editor
Reinhard Kowalski
Edit Routlegle 35th stret New York
Pc 1-12

--
Hurlock Elizabeth B. Psicología de la adolescencia 1991

trad José Penhos edit. Paidós psicología evolutiva

México D.F. pc 494-523

227-230

Pichot Pierre Breviario DSMIII-R Criterios diagnósticos 1992

trad: Manuel Valdes Miyar. edit. Masson SA

Barcelona España.

"pc. 19, 30-31"

Troch Acim El estrés y personalidad 1982

Trad. Abelardo Martínez de la Peña.

Edit, Herder Barcelona

Wilson John P. Harer Zeu and Kahana Booz Human adaptation to

--
extreme estress 1988

Cleveland University

Ohio pc 96

Capítulo 3

Desempeño escolar



*"Nada contribuye tanto al éxito como el
.. propio éxito"*

adagio ingles

3.1 Educación y sistema Escolar

La educación es un proceso social e individual. la educación consiste en la transmisión constante de los valores del patrimonio cultural de la generación adulta a la nueva generación, con el fin de asegurar la continuidad de la cultura y de la organización social así como del progreso de la civilización mediante el análisis, la crítica y la revisión constante de estos-valores.

Es un proceso formado por varios componentes¹ es en parte subconsciente e imitativo, en parte consciente y reflexivo en parte critico y selectivo y en parte original y creativo.

Sus resultantes deben ser:

La formación de la mentalidad del sujeto

La formación del carácter

El desarrollo y enriquecimiento de su personalidad con las aptitudes y recursos mentales necesarios para la vida en sociedad.

La integración del individuo a su medio físico y social y su capacidad de modificarlo y mejorarlo, según las conveniencias humanas; dentro de-su contexto cultural.

La educación puede ser asistémica: esta incluye cualquier tipo de aprendizaje tanto nocivo como favorable y se realiza por convivencia, imitación y observación ocasional.

Pero también puede ser sistémica es decir puede tener objetivos definidos, es intencional, crítica y selectiva y toma contacto con aspectos mas complejos de nuestra civilización tecnológica

Para desempeñar las funciones de la educación sistemática, las sociedades humanas han organizado y mantienen una institución especializada y compleja: La Escuela, como institución dedicada a la educación sistemática de las nuevas generaciones, consta de una extensa red de centros de enseñanza. que se despliega en un sistema de escalones educativos, cada uno de los cuales se especializa en

¹ De Matos Luis Alves Compendio de Didáctica General 1963 trad Francisco Campos edil Kapeluz. PC 20-24 244-245

determinada fase de la vida y nivel de madurez y de capacidad de los alumnos.

En el escalón de la enseñanza secundaria o media el educando debe:

A) adquirir nociones más definidas y precisas sobre los grandes sectores de la vida y de la cultura humanas, como por ejemplo: lengua vernácula, una lengua extranjera, historia, geografía, matemática, dibujo trabajos manuales, ciencias, etc.; adquirir destrezas y habilidades específicas útiles y relacionadas con la cultura, con la vida y con las profesiones. desarrollar ideales actitudes y preferencias de naturaleza moral, estética y social, capacitándose para la convivencia en el hogar, en el trabajo y en la sociedad.²

Se ha demostrado que el índice de retención de materia estudiada por los alumnos de enseñanza media es alarmantemente bajo.

En pruebas de retención llevadas a cabo 15 y 36 meses contenidos que según los datos de su evaluación se aseguraba la aprobación. Las perdidas van del 50 al 80 % de todo lo aprendido. Los índices de pérdida más elevados son los referentes a nomenclatura, términos técnicos, fechas nombres propios, definiciones y datos informativos en general. Es necesario que se aplique una fase de fijación en la cual se analice revise descomponga se aplica resume y estudia para lograr un grado de solidez en el aprendizaje.

Tanto las pruebas clásicas como las objetivas no son más que instrumentos o recursos de verificación; su valor dependerá siempre de la visión y del discernimiento de quien los organiza integra e interpreta. Su valor principal dependerá de la capacidad de quien los aplica para interpretar correctamente sus resultados.

Los exámenes reflejan no solo lo positivo si no también los negativos, el valor pedagógico de las pruebas es demostrar que

² De Matos Luis Alves "Compendio de Didáctica General" 1963 trad Francisco Campos edit Kapeluz PC 20-24 244-245

un programa de estudios o un método de impartirlo es eficaz o inoperante. Son también datos para reorganizar los objetivos el plan de estudios, los programas de estudios adaptados por el establecimiento.

Existen dos problemas acerca de la calificación de pruebas

- ¿Hasta que punto la demostración hecha por los alumnos corresponde realmente a su aprovechamiento?
- ¿Serán todos los productos del aprendizaje igualmente mensurables por una misma escala de grados cuantitativos?

Sobre el primer punto se pueden considerar las siguientes oscilaciones:

- a) demostración igual al aprovechamiento real.
- b) demostración más pobre que el aprovechamiento real.
- c) demostración más rica que el aprovechamiento real
- d) demostración cualitativamente diferente del aprovechamiento real.

Pero en la mayoría de los casos existe una correspondencia entre a demostración y su aprovechamiento real.³

A propósito de las evaluaciones considera que no es necesario establecer el rigor de la cuantificación, cuanto menos en definir calificaciones en décimas siendo aceptable establecer tres graduaciones

positivo en grado elevado con probabilidades de larga permanencia

Positivo en grado débil o incipiente (por tanto precario y de supervivencia dudosa)

Negativo o inexistente.

Sistemas de notación

--

³ De Matos Luis Alves Compendio de Didáctica General 1963 trad Francisco Campos edit Kapeluz. PC 20-24 244-245

--
sistema decimal con escalas de 0 a 10 su uso floreció durante el siglo XIX pero algunos países lo han abandonado (no en México)

Esta escala tiene dos variables aceptadas, las de los números enteros

y la escala que acepta fracciones decimales que redondean las fracciones intermedias.

Sistema alfabético muy usado en los países anglo sajones. Establece 4 grados

A. muy bueno o excelente

B. bueno o normal

C. pasable o flojo

R. insuficiente o reprobado.

El sistema cualitativo de conceptos o menciones admite también cuatro grados de calificación

Muy bueno o excelente (equivalente a notas de 9 o 10)

Bueno o normal (equivalente a las notas de 7 y 8)

Regular, pasable (equivalente a 5 o 6)

Insatisfactorio insuficiente (corresponde a 4 o menores)

3.2 Aprobación y reprobación

El resultado final de los trabajos escolares se traduce directamente como aprobación o reprobación. Los alumnos considerados aptos para continuar sus estudios en un grado más avanzado son aprobados y pasan al curso siguiente o reciben su título; pero los que, según evidencian los exámenes, no cumplen los requisitos mínimos para ser aprobados, quedan pendientes y tienen que repetir el curso en el que no han demostrado aprovechamiento suficiente.

La aprobación, otorgada con justicia y fundada en evidencias objetivas y múltiples del aprovechamiento real efectuado por el alumno, es un justo premio de los esfuerzos realizados y al mismo tiempo, un poderoso incentivo para la continuación de esos esfuerzos para conquistar conocimientos más amplios.

Pero cuando la aprobación es fruto de la benevolencia e inmerecidas, se vuelve perjudicial para el alumno y desmoralizadora para el propio profesor y para la escuela.

- A) es perjudicial Un alumno sin las bases necesarias tendrá problemas con las materias difíciles y complejas. Su incapacidad para seguir un curso puede causarle complejos de frustración e inferioridad, de consecuencias imprevisibles para su futuro.
- B) es desmoralizante para el propio profesor, debido a que cuando se distingue su benevolencia, pierde su prestigio y autoridad, nadie toma sus clases en serio no se cumplen las tareas por él impuestas, no se estudia su asignatura si no en vísperas de examen e incluso entonces, solo para pasar. Más adelante incluso los mismos alumnos aparentemente beneficiados por esta situación, censuraran severamente al profesor condescendiente, pero sin energía, que no supo guiarlos en el estudio de una asignatura tan importante y necesaria para su vida o futura profesión.
- C) es desmoralizador para la escuela, cuya dirección o administración, se dedica al trabajo de manipular notas con el fin de producir medias de aprobación suficientes para retener a sus alumnos en la escuela a despecho de su semianalfabetismo⁴

Reprobación escolar

La reprobación es indiscutiblemente el resultado de la incapacidad de alumno -y podría ser también del profesor, como lo veremos mas adelante- para aprender, de su abandono al estudio y de su pereza mental

En la mayoría de los casos se comprueba que la displicencia e inhabilidad técnica del profesor es la que contribuye:

⁴ De Matos Luis Alves Compendio de Didáctica General 1963 Irad Francisco Campos edit Kapeluz PC 20-24 244-245

- a) ha descuidado la preparación de sus clases y trabajos escolares, acomodándose a una rutina imperturbable o complaciéndose en improvisaciones estériles, que en nada han contribuido a modelar la inteligencia de sus alumnos ni a desarrollar normalmente su personalidad.
- b) ignora, o ha dejado de aplicar los incentivos y procedimientos motivadores más adecuados.
- c) no ha ejercido la debida dirección en el manejo de la clase ni el adecuado control de la disciplina, comprometiéndose de ese modo el rendimiento deseado.
- d) ha aplicado un método rutinario e ineficaz con procedimientos contraindicados.
- e) ha exagerado su insistencia en las explicaciones teóricas y ha descuidado los trabajos, ejercicios y recapitulaciones necesarios para integrar y fijar lo aprendido.
- f) no ha orientado bien a los alumnos en el estudio de la materia no sobre la manera apropiada de prepararse para los exámenes.
- g) se ha revelado inhábil para formular las preguntas calcular la dificultad y extensión de una prueba.
- h) ha juzgado con arbitrariedad o con rigor excesivo las pruebas de sus examinados.

Para la opinión pública la imputabilidad de la reprobación puede atribuirse al profesor cuando es superior al 3 %, en el caso de la educación primaria, y en la educación secundaria esta es imputable cuando la reprobación excede el 7 % ⁵

⁵ De Matos Luis Alves Compendio de Didáctica General 1963 trad Francisco Campos edit Kapeluz PC 20-24 244-245

3.3 El Desempeño Escolar

La evaluación escolar como método para determinar el desempeño escolar.

Para los maestros la forma clásica de saber acerca del desempeño escolar son los exámenes de conocimientos, en ellos los maestros fijan sus normas y pasan solamente aquellos que las satisfacen. Si un maestro las fija muy altas los alumnos eludirán sus cursos, o si son demasiados los alumnos no pueden pasar y los padres se quejan. Y si las fijan bajas los maestros del curso siguiente serán los quejosos.

En EUA se usa el método siguiente

Historia -S	Historia P	Historia P
Ingles -P	Ingles P	ingles P
Álgebra -P	Álgebra P	(Álgebra -)
Español -P	Español P	(Español -)
estudiante		
Excelente	bueno	mal estudiante

La S significa superior, la P que pasa el curso y la (-) que no hay registro de estos experimentos en álgebra y español.

En el sistema norteamericano los estudiantes no tienen porque conservar registros de haber fallado en alguna materia, ya que tienen opción de cursarla nuevamente, el único registro de ello son las boletas, pero dentro del expediente no entrara el dato de su incapacidad esto motiva a cursar y aun a recurrar materias difíciles, en México no existen esta ventaja al reprobar una materia, uno puede decidir entre dos opciones seguir el curso y presentar la materia en un examen extraordinario con el consiguiente registro permanente, la otra opción permite que el registro no aparezca solo hay que volver a cursarla

en el horario de clases⁶. Pero Hay algo que si podría ser aplicable, se dice que en el sistema educativo norteamericano en las materias difíciles de seguir como física química y matemáticas solo unos cuantos logran el nivel exigido, y el resto no aprenden nada o casi nada y muchas veces los maestros dan calificaciones de C y D (la C es la calificación mínima para pasar y la D es reprobatoria) haciendo un perfecto enlace entre normas carentes de realismo y calificaciones inadecuadas. Los maestros se engañan considerando que impartieron un buen curso., porque pocos fracasaron. Estos calificados con una C e engañan considerando que realizaron un trabajo mediano, cuando en realidad no aprendieron nada.

Acercas del rendimiento en áreas como el calculo estas se pueden afectar por varios factores tal como lo dice el Dr Clément Launay ⁷ el mas primero a considerar es el nivel intelectual, un Ci de 80 a 90 puede dificultar y ocasionar retrasos en la asimilación del calculo, otro de los factores son los errores pedagógicos estos errores no indican que el sujeto sea no competente sino de que el sujeto no cuenta con los elementos maduracionales y de conocimientos necesarios para realizar la actividad, otra variable es la inhibición por problemas afectivos el calculo, en comparación con la lectura y la escritura, es mayormente afectado por problemas afectivos que inhiben la respuesta que a diferencia de otras áreas debe ser precisa. Y esta respuesta separa a los que saben claramente como se deben hacer las operaciones y aquellos que no. Por

⁶ La situación de recurrar materias en el tiempo de clases era practica típica de esta universidad, algunas universidades practican abrir horarios de las materias no aprobadas los sabados, de esa forma un alumno que recurraba no tenia porque perder clases.

⁷ Dr. Clément Launay Higiene Mental del escolar 1976 trad Concepción Sainz
Amor edit planeta Barcelona Biblioteca practica de psicología y
psicopatología de la infancia tomo 27 pc 180-191

eso no es sorprendente ver a cierto número de sujetos que, como consecuencia de su incompreensión de las nociones básicas y de un fracaso en sus comienzos sienten ante todo lo que sea cálculo una inhibición electivamente localizada en esta materia. Además de estos factores se pueden presentar factores superpuestos: inhibición, ignorancia y oposición, porque cuando el sujeto resulta incapaz de comprender plenamente la continuidad de lo que se le enseña. A la vez que se inhibe antes las nociones de cálculo, se convierten en opositoristas -rebeldes- en cuanto se quiere imponerle obligaciones en esta materia. Una revisión de sus conocimientos reales puede revelar importantes lagunas en sus conocimientos.

De cualquier modo el rendimiento académico es un valor de la escuela, uno que es importante para los padres, pero no lo es tanto como ser un deportista o ser popular para los jóvenes, pero para que este valor sea tomado en consideración por los jóvenes es necesario que la escuela lo considere valioso. Así en las escuelas en que sea importante los alumnos se esforzaran por lograrlo.⁸

cuales independientemente de valorar los conocimientos del alumno pueden poner en evidencia la poca habilidad de los maestros para transmitirlos, así que muchos maestros optan por encubrir esta realidad asignando un 6 como calificación, así bien se puede considerar el 6 como una clasificación que refleja un pobre aprendizaje. Las evaluaciones establecen estándares se supone que estos muestran un nivel de conocimientos solían ser MB 9 y 10 B 8 y 7, S 6 NA de 5 a 0, pero también podrían considerarse como una cuestión más compleja que una letra o un número.

⁸ McKimney John Paul et al. Psicología del desarrollo 1982 trad. Pedro Rivera Ramírez. Edil Manual moderno Pe 198 -195

3.4 Éxito y fracaso

Para la terapia de la realidad solo hay dos clases de fracaso, “el fracaso en amar y el fracaso en alcanzar su propia valer” y señala que están unidas y es imposible separarlos. Señala también que para las escuelas la necesidad de sentir el propio valor es la que se atiende, pues para alcanzar a valer algo se requieren conocimientos y aptitud para razonar. Se supone que al aprender a razonar el niño puede adquirir suficiente confianza en sí mismo para aprender a dar y recibir amor. Del amor deriva el aliciente para triunfar y sentirse de algún valor, pero no se aprende a dar amor si no lo recibe o si solo lo recibe. Puede decirse que el amor y el propio valer son las dos sendas que conducen a una identidad con éxito. El amor se puede considerar como la habilidad de cuidar, proteger y ayudar a los otros no solo por el bien de los demás sino por su propio bien.

Se dice que el éxito es una conquista que no depende exclusivamente de las aspiraciones, de las cuales se hablara mas adelante, o de la capacidad, para que se produzca es necesario contar con el entrenamiento y conducción a fin de saber como utilizar sus aptitudes con el mayor provecho; debe tener la motivación para ponerlas en ejercicio; debe estar dispuesto a postergar los placeres inmediatos en favor de una meta más amplia; debe ser flexible y dispuesto a adaptarse a nuevas funciones y actividades si estas contribuyen a su éxito, aun cuando no sean de su agrado; debe tener oportunidades experimentales para aprender a emplear sus actitudes y para evaluar sus puntos fuertes y débiles, debe estar dispuesto a amoldar de manera realista sus niveles de aspiración a sus aptitudes.

Sin embargo Ernesto Meneses Morales⁹ señala otros factores durante la pubertad se añade el despertar afectivo y sexual que absorbe al chico por completo, y a la dificultad para relacionarse con sus compañeros. Otro de los factores es el nivel intelectual un alto Ci ocasiona el que el sujeto se aburra con las asignaturas por encontrarlas demasiado fáciles, en México el problema se agrava porque el sistema no permite pasar al grado adecuado a su Ci. por lo cual se establecen las condiciones para que un sujeto en estas condiciones se convierta en un problema disciplinario.

En el otro extremo se encuentra la cortedad intelectual que incapacita a muchos para los estudios secundarios. Desafortunadamente no siempre reciben ayuda. Sin embargo la causa mas común de fracasos se debe a la falta de método para estudiar. Muchos sujetos nunca aprenden a pensar y su estrategia estriba en buscar respuestas o aprenderlas de memoria, se lleva a cabo una especie de juego de pelota en el que el sujeto regresa lo que el maestro le ha lanzado previamente incluyendo los errores -si los hay-.

--

Fracaso

El fracaso es un termino usado en ocasiones para indicar que la labor de un alumno no ha alcanzado el minimo estipulado dentro de un examen, pero sus efectos son tan perjudiciales que el termino debería desaparecer del vocabulario pedagógico.¹⁰

El fracaso es una experiencia cotidiana, siempre hay alguien que gana y alguien que pierde, los segundos o terceros lugares no significan perder, pero tampoco ganar y algunos alumnos padres piensan que es un fracaso. Y esto es algo que hay que considerar el fracaso puede ser objetivo o subjetivo, o

⁹ Meneses Morales Ernesto Educar Comprendiendo al Niño 1982 Edit Trillas pc 109-110

¹⁰ De Matos Luis Alves Compendio de Didactica General 1963 trad Francisco Campos edit Kapeluz PC 20-24 244-245

comprender ambos aspectos a la vez . Cuando los adultos o los miembros del grupo esperan del adolescente más de lo que puede hacer, lo que logra se considera como fracaso.

En la mayoría de los casos los fracasos en la adolescencia son subjetivos, los fracasos pueden ser reconocidos o negados, son admitidos si el adolescente reconoce que su capacidad y las condiciones que enfrenta le impedirán alcanzar las metas que se propuso o que los demás esperan de él, en el fracaso negado el individuo no reconocerá sus limitaciones, en cambio se convence así mismo de que su realización fue estorbada por alguien o algo sobre lo cual no tenía control alguno.¹¹

El fracaso la amenaza de. y la ansiedad están relacionados entre sí y vinculados con el concepto que el sujeto tiene de sí, ya que su propia evaluación depende de la forma en la que pueda llevar a cabo sus aspiraciones. El fracaso tiende a bajar el nivel de autoevaluación , se ha comprobado que una ansiedad elevada caracteriza a aquellos sujetos que piensan de sí mismos en términos negativos. No se ha podido determinar si la ansiedad repercute en el autoconcepto o si el concepto negativo de sí mismo repercute en ansiedad. Lo que es indudable es que ambos están indudablemente vinculados. El fracaso conduce a respuestas anticipadamente negativas: Es decir que la persona exija menos de sí misma; este descenso del nivel de aspiraciones y de autoestima genera ansiedad.

Oír decir que es inferior lleva a cometer mas errores, probablemente por la desviación de la atención hacia el yo, con la consiguiente disminución de la atención, y por fin, el fracaso o la anticipación del fracaso en una tarea, en la que el individuo esté profundamente comprometido puede conducirlo al pánico.¹² Esto nos pone en el camino de aclarar algo más acerca de las aspiraciones; estas pueden ser positivas o negativas las segundas se reflejan el deseo de evitar el fracaso y las positivas se orientan hacia la obtención del éxito, las

¹¹ Hurlock Elizabeth B. Psicología de la adolescencia 1991 trad José Penhos edit. Paidós psicología evolutiva México D.F. pe 494-523 227-230

¹² Symonds Percival M. Que enseña la Psicología a la educación 1979 Trad Francisca C de la Melere Edit paidós Pe 111-129

aspiraciones pueden ser remotas es decir son metas para el futuro, cuando mas inmediato es el objetivo más probabilidades hay de que sea real. La fuerza de las aspiraciones depende no tanto de si son inmediatas o remotas como del grado de importancia que les acuerda el individuo, para un adolescente, la fuerza de su aspiración para alcanzarla estará influida por el realismo.¹³

En general, las aspiraciones remotas son más fuertes que las inmediatas. No obstante, si una de estas es realista y una de aquellas no lo es, la aspiración adquirirá una fuerza mayor. El nivel de aspiración es la pauta que una persona espera alcanzar en una realización determinada. Es la discrepancia entre las metas alcanzadas y las fijadas. Puede ser realista si la persona tiene posibilidades de éxito o por el contrario ser poco realista. Ahora bien que las aspiraciones son influidas por la opinión de los adultos quienes suelen motivar a los niños y adolescentes a tener aspiraciones faltas de realismo y a considerar lo irreal como real, además de prometer cualquier ayuda para que logren sus objetivos. Los adultos alaban a los adolescentes que aspiran a progresar y les auguran un éxito seguro. Por esto no es raro que algunos adolescentes se sientan estimulados a labrarse falsas esperanzas, pero no solo los padres afectan sobre el nivel de aspiración también el grupo tiene su parte en esto así cuanto más fuerte es el deseo que el grupo lo acepte, tanto más elevado es su nivel de aspiración.

Lo único que haría falta es que los adolescentes percibieran el éxito académico como una característica deseable, por su parte la influencia de los profesores es menor, sin dejar de ser importante así si el profesor desea que tengan éxito, la aspiración se convierte en una aspiración de sus alumnos, pero si por el contrario esperan que fracasen o que el rendimiento sea escaso, el nivel de aspiración del estudiante se reduce, e incluso podría pensar algo como: Si va a ser tan difícil aprobar con una buena calificación creo que pasar con

¹³ Hurlock Elizabeth B. Psicología de la adolescencia 1991 trad José Penhas edit. Paidós psicología evolutiva México D.F. pp 494-523 227-230 Esto incluye todo lo que se trata sobre las aspiraciones el realismo de estas y su fuerza

un 6 se podría considerar un éxito, no hemos considerado todavía una cosa mas el nivel de inteligencia

se considera que los adolescentes muy brillantes basan sus aspiraciones en sus intereses y aptitudes mas bien que en lo que es prestigioso entre sus compañeros. Y los menos brillantes, por el contrario se someten a los valores grupales.¹⁴

La experiencia de Fracaso es común a todos los seres humanos y de ella queda algo; la ansiedad residual, cuando esta es poca, puede mejorar el rendimiento, pero si la ansiedad residual provoca más ansiedad o tensión y sentimientos de inferioridad y obstaculiza el rendimiento.

Lazarus y Erikson encontraron que los estudiantes universitarios con promedios elevados tienden a mejorar bajo los efectos del estrés en una situación de examen, mientras que los malos estudiantes, aunque de igual nivel intelectual, se muestran menoscabados y mucho más inconstantes. Los éxitos o fracasos del pasado son factores determinantes de la reacción de una persona en el presente, en una situación de estrés.

Bajo los efectos de una ansiedad intensa, la conducta se vuelve desorganizada y destructiva. Esta situación puede empeorar si la persona comienza a preocuparse con el pensamiento de posibles fracasos, humillaciones y peligros similares; la desorganización puede extenderse al extremo de que el individuo se vuelva "ansioso", "neurótico" y mas emocionalmente inestable. Sin embargo hay personas que compensan estas tendencias desorganizativas volviéndose más valientes pacientes y decididas.

Una de las consecuencias desastrosas de la ansiedad intensa es que las adaptaciones a tal estado parecen adquirir una especie de permanencia. Si se trata de una ansiedad moderada, la estereotipia, la tendencia a la repetición, y otras respuestas que delatan una adaptación defectuosa tienden a perderse (extinguirse). Pero en el caso de ansiedades fuertes, las respuestas desorganizadas, neuróticas y sintomáticas de adaptación defectuosa, adquieren la permanencia propia de un

¹⁴ Hurlock Elizabeth B. Psicología de la adolescencia 1991 trad José Penhos edit. Paidós psicología evolutiva México D.F. pe 494-523 227-230

daño o lesión que no se repondrá espontáneamente. Solomon ha llamado a esto irreversibilidad parcial. Para otro autor el fracaso puede llevar a un daño psicológico que puede malograr la adaptación personal y social del individuo ¹⁵

La ansiedad es diferente para diferentes sujetos así para algunos es una oportunidad de desahogar energías y para otros solo es una experiencia desagradable que conducirá al fracaso. Los niños que hayan obtenido éxito necesitan ser desafiados. En su caso, la ansiedad conduce a un aumento del esfuerzo y a una mayor satisfacción por las tareas realizadas correctamente. El alumno que tenga antecedentes de fracasos necesita tareas de menor grado de dificultad, mas fáciles que las que pueda llevar a cabo, tareas que le proporcionen la experiencia del éxito.

La ansiedad en una criatura que ya conoce el fracaso, produce fijaciones, tendencia a la repetición, falta de organización, alejamiento de la tarea y desaliento, respuestas que apartan del aprendizaje. ¹⁶

Sarason y Mandler informan que los estudiantes universitarios ansiosos y preocupados por los exámenes tienen un promedio de notas algo inferior al de las libres de ansiedad. Gandine-Stanto investiga acerca de la reacción al fracaso Ella opina que la experimentación del fracaso es una parte para el desarrollo equilibrado aunque sea como ayuda en la apreciación del éxito. Cada experiencia de fracaso aumenta el miedo al mismo, lo cual abre paso a nuevos fracasos.

Reacciones ante el fracaso

Algunos reaccionan para mejorar
desanimado y pérdida de interés
desorganización y confusión con respecto a la tarea y a su
relación con la misma.
Enfrentar el desaliento por medio de excusas y
racionalizaciones
negación del suceso

¹⁵ Hurlock Elizabeth B. Psicología de la adolescencia 1991 trad José Penhos edit. Paidós psicología evolutiva México D.F. pp 494-523 227-230

¹⁶ Symonds Percival M. Que enseña la Psicología a la Educación 1979 Trad. Francisca C. De la Melera Edit Paidós Pe 11-120

Proyección hacia futuros éxitos
perdida de interés en la tarea mostrando señales de
abandonarla

otros se esforzaron por sobresalir en otras áreas.

... esquivaron la amenaza del fracaso y se centraron en ciertos
... aspectos de problema.

la mejor actitud de acuerdo con esta investigadora podría ser la
última, ya que permite estudiar mejor el problema y buscar una
solución.

Efectos comunes del fracaso¹⁷

Objetivos

En relación con los objetivos remotos, es más probable que los inmediatos sean reducidos tras un fracaso. También hay mayores posibilidades de una reducción de objetivos después del fracaso reconocido que del negado.

Adversión a la actividad

Un fracaso ocasional desanima al adolescente lo bastante como para llevarlo a sentir disgusto por la actividad que lo produjo. Los fracasos repetidos pueden conducir a una aversión generalizada que se extiende incluso hacia actividades afines.

Motivación

El fracaso puede sacudir a un adolescente, arrancándolo de su actitud complaciente, pero también puede tener el efecto contrario sobre otro, debilitando tanto su confianza como su motivación.

Deseo de ocultar el fracaso

El orgullo hace que el adolescente trate de esconder sus fracasos a los demás. El deseo de escapar de sentimientos de culpa lo lleva a atribuir su fracaso a la acción de otras personas o a circunstancias fuera de su control.

¹⁷ Harlock Elizabeth H. Psicología de la adolescencia 1991 trad José Penhos edit. Paidós psicología evolutiva México D.F. pp 494-523 227-230

Desarrollo de tolerancia al fracaso.

El adolescente que es realista respecto de sus aptitudes crea en sí mismo una actitud tolerante frente al fracaso, o sea que se capacita para soportar sus efectos y para aprovechar las enseñanzas que le reporte.

Uso de mecanismos de escape

Como el fracaso provoca el propio desmerecimiento, es probable que el joven emplee mecanismos de escape para evitarlo. Acaso no se fije objetivos o soslaye aquellas situaciones en las que el fracaso parece inevitable.

Desarrollo de un enfoque realista

El fracaso puede enseñar al adolescente cuáles son sus puntos fuertes y débiles y, por consiguiente, ayudarlo a ser realista acerca de sus aptitudes.

Insatisfacción personal

El grado de insatisfacción personal que experimente como consecuencia de un fracaso depende en gran parte del valor que se asigne a la acción malograda, del prestigio de esta y de las actitudes de las personas importantes para él.

Status colectivo

Si el adolescente mantienen un status seguro dentro del grupo; el fracaso será menos destructivo para el concepto total de su autoestimación que si es un miembro marginal.

Sin embargo el castigo o la amenaza del fracaso no es la mejor forma de lograr el aprendizaje ya que obligar a un niño, o a cualquier persona; a aprender, amenazándolo con un castigo, constituye un método negativo. Convierte el aprender en un mal; la alternativa de aprender en lugar de ser castigado

es el mal menor. Sin embargo, aprender debería de ser una cosa positiva, una extensión de los brazos hacia algo deseado, y no una retirada hacia el lodo para no caer en el arroyo .¹⁸

3.5 Que es aprender para la escuela tradicional

Aclarando antes de continuar, aprender no es asimilar nuevas estructuras como habría creído Piaget, aprender es memorizar¹⁹, así el problemas de aprendizaje parecen mas sencillos son problemas de memorización, el otro problema sería saber que se les pide a los niños que memoricen ya que muchas veces se les pide aprender cosas que no pertenecen a su mundo, y cuando lo es no se les enseña de que modo pertenece a su mundo o se les enseña mal. Para concluir las cosas que se aprenden en la escuela no tienen relación con la realidad, y la realidad se escinde en la de la escuela y la de su vida. Las calificaciones son también problema de evaluación y de ejecución, son problemas de evaluación porque la forma de asignar una evaluación se suele tomar en cuenta la elaboración de gráficas de normalidad con las cuales se suele evaluar el nivel cognitivo de los estudiantes, es valida esta evaluación difícil saberlo como lo es también adivinar que es lo que el maestro considera importante en un examen, /algunos advierten a sus alumnos que es lo que deben saber, algunos facilitan a los estudiantes el programa y otros se limitan a seguir un libro sin que el alumno pueda tener idea de la utilidad de la materia./ ¿Que es lo que se considera importante para un programa escolar?.

La evaluación representa un factor externo que influye en el educando para tener un nivel de conocimientos, pero existen factores internos que

¹⁸ Symonds Percival M. Que enseña la Psicología a la educación 1979 Trad. Francisca C. De la Melere Edit Paidós pe. 111-129

¹⁹ Glaser William la escuela sin fracasos 1971 Edit Pax México DF.

influyen para que se de un cierto nivel durante una evaluación. El desempeño escolar como una resultante de la autoestima

De acuerdo con Elizabeth Hurlock²⁰ el adolescente refleja en su rendimiento escolar su situación familiar así pues:

"En un hogar feliz los adolescentes desean cumplir su parte del funcionamiento de la casa. Desarrollan actitudes hacia el trabajo caracterizadas por la cooperación y al voluntad de empeñarse hasta el límite de su capacidad. Estas actitudes saludables que se e le asignan y solo las cumple bajo presión; raras veces rinde al máximo de su capacidad. Esta actitud desfavorable es responsable del rendimiento escolar deficiente y de que el joven se entregue a la crítica implacable y a la queja constante..." .Se ha visto que el problema del fracaso es de una gran y creciente cantidad de sujetos, que no lo son porque así lo digan los expertos sino porque ellos mismos se consideran un fracaso y de hecho aun cuando lo consideran así no tienen una idea clara de lo que va a hacer²¹ así por ejemplo uno de los factores internos que influyen en este son las experiencias previas de fracaso. O aun incluso la tensión implícita a la examinación, a menudo sucede que la ejecución de ejercicios fuera de las situaciones de examen es buena, pero al someterse a la prueba el fracaso se hace presente ¿Porque?

Hay quien dice que *"independientemente de los fracasos que haya tenido una persona y cualesquiera que sean sus antecedentes, su cultura, su color o su nivel económico, no tendrá éxito, en general, hasta que haya sentido, de alguna manera, el estímulo del éxito en un área importante de su vida. Logrando el primer éxito, los factores negativos significan poco."*²² de

²⁰ Hurlock Elizabeth B. *Psicología de la adolescencia* 1991 trad José Penhos edit. Paidós psicología evolutiva México D.F. pp 494-523 227-230

²¹ Glaser William *Escuelas sin fracasos* 1971 Edit Pax México DF Pp 21-23

²² *ibidem*

acuerdo con esta perspectiva el fracaso se produce por factores internos que poco tienen que ver con las influencias del medio así no se puede culpar al medio debido a que:

se "exime de responsabilidad personal por el fracaso y no se reconoce que el éxito en la escuela es potencialmente accesible a todos los jóvenes."²³ Y aunque se maneja que el sistema no determina el fracaso se señala que acentúa los problemas que un niño pueda tener

3.6 La personalidad de los niños fracasados

Un niño que fracasa en el hogar, se siente infestado, poco amado y de escaso valer, está en una situación desesperada. Debe, sin embargo, conservar una identidad, en su propia naturaleza está el que deba crearse el sentimiento de quien es él si no le es posible en el hogar, puede tratar de hacerlo en la comunidad, uniéndose a otros que tengan poco sentido de identidad, pueden tratar a su manera adquirir un sentido de su propio valer. En ocasiones esta manera es la realización de ilícitos el arresto les proporciona una cierta importancia. La forma de ser de estos jóvenes se manifiesta en la cólera, frustración hostilidad y agresividad cuando tratan de cubrir sus necesidades por la fuerza. Si se ven frustrados en esos intentos o si temen tomar el camino de la delincuencia, sufren y se retraen. En cualquiera de los casos los que fracasan se constituyen sin lograr una identidad y sin relacionarse fructíferamente con otras personas, y aun cuando lleguen a asociarse no dejarán de quejarse de estar solos, el fracaso puede relacionarse con un hogar inadecuado, con las privaciones económicas, deriva de la soledad... esta

²³ Glaser William Escuelas sin fracasos 1971 Edil Pax México DF Pc 21-23

variable es importante para Morrow y Willson (1961) quienes observaron que un alto rendimiento proviene en la mayoría de los casos de un hogar en el que recibió una alta dosis de alabanza y aprobación, en donde había un sentido muy intenso de pertenecer a la familia, en donde se sentía comprendido por los padres y donde se identificaba íntimamente con ellos. Por el contrario, el muchacho de logros mediocres en la mayoría de los casos provenía de una familia en que los padres eran exageradamente restrictivos o en la que había una buena dosis de tensión y desacuerdo parental. Los padres de estos muchachos tendían a exigir demasiado de sus hijos o a exigir demasiado poco de ellos. Estos investigadores investigaron acerca de las variables de moral familiar que ayudaban mucho a explicar las diferencias entre los padres. Así encontraron que los jóvenes de alto rendimiento gozan de relaciones familiares en las que hay una mayor participación en el recreo familiar, una mayor confianza recíproca y una mayor comunicación de ideas, y que los padres de los jóvenes de alto rendimiento suelen dar frecuentes muestras de que aprueban el buen éxito de sus hijos y que tienen confianza en ellos. Por su parte los jóvenes de alto rendimiento tienden a dar muestras de una mayor aceptación de las normas de sus padres que los jóvenes de bajo rendimiento. Finalmente los padres de los jóvenes de alto rendimiento suelen ser menos exigentes en sus restricciones y en su disciplina.²⁴

3.7 Aprendizaje y Ansiedad

Neal Miller ha escrito: "Las personas completamente satisfechas de sí mismas son malos estudiantes" Un individuo

²⁴ McKinney John Paul et al Psicología del desarrollo edad adolescente 1982
Trad Pedro Rivera Ramirez Edit manual moderno. Pp 194-195

aprende exclusivamente cuando tiene una necesidad que solo puede ser satisfecha estudiando, y toda necesidad insatisfecha va acompañada de un mínimo de ansiedad. Así la ansiedad es una influencia motivadora siempre y cuando esté presente en forma moderada.²⁵

Cabría preguntar si una maestra debe crear frustraciones o provocar ansiedad. La contestación es que las verdaderas situaciones de aprendizaje contienen suficiente frustración y ansiedad, y que no debería ser necesario crearlas artificial y extrínsecamente.

Berlyne dice que la reacción ante lo poco familiar genera ansiedad que llamamos curiosidad y que en la curiosidad siempre hay algo ansioso.²⁶ Los maestros reconocen que la curiosidad es un elemento del aprendizaje y la ansiedad es el resorte dinámico de la misma. Sin embargo hay situaciones en las que en lugar de impulsar la curiosidad se fomenta lo contrario el terror como resultante de estímulos intensos y la situación llega a ser amenazadora con la posibilidad de volverse incontrolable. La línea divisoria entre la ansiedad propia de la curiosidad que fomenta el acercamiento, y la que hace retroceder y origina retirada y pánico es muy sutil; una clase de ansiedad se puede convertir en otra de manera dramática y repentina.

En otros estudios se han encontrado más datos, así Yerkes muestra que la ansiedad va en detrimento del aprendizaje, Lefford encontró que la ansiedad entorpece el pensamiento silogístico y Taylor y Spence mostraron que un estado de ansiedad elevada tiene como resultado un rendimiento inferior en el aprendizaje serial. Gaier señaló que una ansiedad elevada ejerce un efecto negativo sobre las tareas que impliquen análisis de material familiar, comparación de material familiar con material poco familiar, evaluación crítica del material nuevo, tratamiento de conceptos o problemas distintos de los estudiados anteriormente o problemas que requieran nuevo enfoque. Ausebel, Schiff y Golman también encontraron que

²⁵ Symonds Percival M. "Que enseña la Psicología a la educación" 197 Trad. Francisca C. De La Melere Edit. Paidós p. 11-129

²⁶ op. cit.

los sujetos con ansiedad elevada se revelan menos idóneos en la solución de problemas. Taylor y Chapman comprobaron que la ansiedad obstaculiza el aprendizaje de parejas asociadas.

En un análisis comparativo se observó lo siguiente en las tareas más complicadas y difíciles los sujetos ansiosos se revelan como poco idóneos. El factor diferencial parece ser "la competencia de respuestas. Donde los sujetos se benefician con el efecto vigorizante de la emoción; pero si existe competencia o conflicto de respuestas, alternativas de elección, la ansiedad interfiere el aprendizaje. Cuanto más complicado y difícil sea el problema, más perjudicará la ansiedad al rendimiento.

En consecuencia, podemos deducir que las condiciones que se creen en el aula un grado moderado de ansiedad, influirá menos negativamente, o incluso positivamente, en el aprendizaje de memoria, pero esas mismas condiciones contrarrestarán en medida creciente la solución de problemas, la reflexión y la facultad creadora. Si queremos enseñar a pensar a los alumnos, es esencial eliminar la ansiedad de la situación de aprendizaje. La ansiedad tiende a distraer la atención de la tarea a realizar hacia el estímulo que la ha provocado

La ansiedad, también entorpece la memoria. Uno de los efectos más devastadores de la ansiedad, y de otras emociones fuertes, es la disminución de la flexibilidad de respuesta y el aumento de respuestas estereotipadas y con tendencia a la repetición.²⁷

27 Symonds Percival M. Que enseña la Psicología a la educación 1979
Trad Francisca C de la Melere Edit paidós Pc 111-129

Bibliografía

Dr Clément Launay Higiene Mental del escolar 1976
trad Concepción Sainz Amor
edit planeta Barcelona Biblioteca practica
de psicología y psicopatología de la
infancia tomo 27 pc 180-191

De Matos Luis Alves Compendio de Didactica General
1963
trad Francisco Campos
edit Kapeluz
PC 20-24 244-245

Glaser William Escuelas sin Fracaso 1971
Edit pax México DF. Pc 21,23

Hurlock Elizabeth B. Psicología de la adolescencia 1991 trad José
Penhos edit. Paidos psicología evolutiva
México D.F. pc 304-328

Meneses Morales Ernesto Educación Comprendiendo al niño 1982
edit Trillas México D.F.
pc 109-110

Piaget Jean Seis estudios de Psicología 1986

trad Nuria Petit I'dit Seix Barral Barcelona España

Pc 11-107

Strommen Ellen A. et alí Psicología del desarrollo edad escolar

1992

trad Pedro rivera Ramírez

Edit manual moderno México DF PC

Symonds Percival M.

Que enseña la Psicología a la educación 1979

Trad Francisca C de la Melere

Edit paidos Pc 111-129

Zimbardo Philip G

Psicología y vida 1989

trad Miguel Antonio Enriquez

Edit Trillas México

Pc 205 206

Capítulo 4

Metodología



4.1. Planteamiento del Problema

¿Existen diferencias significativas entre los adolescentes, hijos de padres que trabajan y aquellos cuyas madres no laboran, en el desempeño académico por efecto del estrés que sufren?

4.2 Objetivo

4.2.1. General

Analizar que los adolescentes cuyos padres trabajan presentan mayor estrés reflejándose en su bajo desempeño académico.

4.2.2. Objetivos particulares

- I.-** Identificar que los adolescentes hijos de madres que trabajan tendrán un desempeño escolar bajo

- II.-** Evaluar que los adolescentes hijos de padres que trabajan tendrán un mayor grado de Angustia y estrés

- III** Analizar que los adolescentes hijos de padres que trabajan tienden a presentar puntuaciones elevadas en la escala 2D

- IV** Evaluar que los adolescentes hijos de padres que trabaja tendrán una menor puntuación de Mf

4.3. Hipótesis

Estas son las hipótesis principales, pero en el capítulo 5 se plantearán varias más para corroborar estas.

1 Hi Existen diferencias significativas en el grado de angustia presentado por las adolescentes cuyas madres laboran y aquellas cuyas madres no laboran

1 Ho No existen diferencias significativas en el grado de angustia presentado por las adolescentes cuyas madres laboran y aquellas cuyas madres no laboran

2 Hi Existen diferencias significativas en la puntuación de 2D y la puntuación presentada por las adolescentes cuyas madres laboran y aquellas cuyas madres no laboran

2 Ho No existen diferencias significativas en la puntuación de 2D y la puntuación presentada por las adolescentes cuyas madres laboran y aquellas cuyas madres no laboran

3 Hi Existen diferencias significativas en la puntuación de 5Mf y la puntuación presentada por las adolescentes cuyas madres laboran y aquellas cuyas madres no laboran

3 Ho No existen diferencias significativas en la puntuación de 5Mf y la puntuación presentada por las adolescentes cuyas madres laboran y aquellas cuyas madres no laboran

4 Hi | **Hi** Existen diferencias significativas en la puntuación de estrés y la puntuación presentada por las adolescentes cuyas madres laboran y aquellas cuyas madres no laboran

4 Ho No existen diferencias significativas en la puntuación de estrés y la puntuación presentada por las adolescentes cuyas madres laboran y aquellas cuyas madres no laboran

5 Hi Existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar de las adolescentes hijas de madres que laboran y aquellas cuya madre no lo hace

5 Ho No existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar de las adolescentes hijas de madres que laboran y aquellas cuya madre no lo hace

6 Hi Existen diferencias significativas en el grado de angustia presentado por los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

6 Ho No existen diferencias significativas en el grado de angustia presentado por los adolescentes hijos de que madres laboran y aquellos cuyas madres no laboran

7 Hi | **Hi** Existen diferencias significativas en la puntuación de 2D y la puntuación presentada por los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

--

7 Ho No existen diferencias significativas en la puntuación de 2D y la puntuación presentada por los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

8 Hi 1 Hi Existen diferencias significativas en la puntuación de 5Mf y la puntuación presentada por los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

--

8 Ho No existen diferencias significativas en la puntuación de 5Mf y la puntuación presentada por los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

9 Hi 1 Hi Existen diferencias significativas en la puntuación de estrés y la puntuación presentada por los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

9 Ho No existen diferencias significativas en la puntuación de estrés y la puntuación presentada por los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

10 Hi Existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar de los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

10 Hi No existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar de los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

--

4.4. Variables

4.4.1 Variables independientes

Vi el adolescente

definición conceptual

el adolescente es un sujeto en el que se median procesos adaptativos para alcanzar la conceptualización y potenciación de las actividades adultas (sociales, sexuales y laborales entre otras)

definición operativa

fueron sujetos de ambos sexos entre 17 y 18 años de preparatoria

Vi los padres como entidades laborales

Definición conceptual

Los padres son las personas encargadas de la dirección de los adolescentes.

Definición operativa

los padres no tienen por que necesariamente ser los padres biológicos se considerara como tal al que ejerza la función de cuidar del adolescente, que establece pautas que el adolescente puede o no tomar y desarrolla una actividad económica remunerativa. Se establecieron 2 grupos de acuerdo a que la madre trabaje o no.

4.4.2. Variables dependiente

Vd a El estrés

Definición conceptual

El estrés es una condición biofisiopsicológica que repercute en el desempeño de los individuos de acuerdo a sus características previas

Definición operativa

fué el nivel de estrés que resulte de la aplicación del cuestionario de estrés, esto es el estrés psicológico¹.

Vb el desempeño escolar

Definición conceptual

El desempeño escolar es el aprendizaje logrado por los estudiantes dentro de un sistema escolarizado.

Definición operativa

El desempeño escolar se considerara el resultado del proceso escolar(enseñanza aprendizaje) expresado en las calificaciones considerándose de 6 hacia abajo como un índice de fracaso y 7 y 8 como pasable , 9 y 10 como exitoso

4.5. Población

Esta se compuso por adolescentes femeninos y masculinos, cuyas edades oscilaban entre los los 14 y 17 años de clase media que estudiaban la escuela secundaria del Centro Universitario de Atizapán.

La población se compuso de 63 sujetos los cuales fueron separados para poder analizar los datos obtenidos en la ficha de identificación del Cuestionario de Estrés: De esta forma se obtuvieron 4 grupos, la primera división de los grupos corresponde a la especificación de la actividad laboral de ambos progenitores se obtienen así un G1 y un G2 el primero correspondió al grupo donde la madre no labora y el segundo correspondió al grupo donde la madre labora, después cada grupo se dividió en dos secciones ya que el desempeño de

¹ Este cuestionario se extrajo de la Tesis Eficacia de Manejo de Estrés para Ejecutivos Mexicanos, un enfoque psicobiológico, presentada por Marta de la Caridad Nadal Vizecaino, para obtener el título de doctora en psicología ante la Universidad Iberoamericana en 1986.

las mujeres es diferente del de los hombres así se obtubieron dos secciones Sección A y Sec. B La primera sección se compuso por los sujetos femeninos y la segunda por los sujetos masculinos. Así

G1 sec. A N=15

G2 sec. A N=16

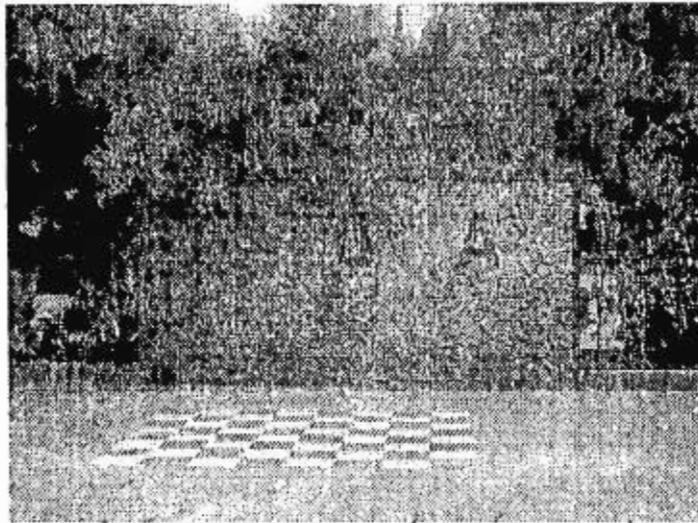
G1 sec. B N=13

G2 sec. B N=19



4.6. Escenario

Fué una escuela secundaria del área metropolitana ubicada en la calle de Commonfort No 1 en Atizapán de Zaragoza listado de México cuyo nombre es Centro Universitario de Atizapán -CUA-.



4.7. Instrumento

Test de Minesota versión completa

El test de Minesota o Inventario Multifasico de la Personalidad de Minesota fue desarrollado por Hathaway y McKinley (entre 1940 y 1944) de el se derivan 9 escalas clínicas, mas tarde fue revisado y al grupo se unió Meehl en 1948.

Además de estas escalas se agregaron tres mas que son las escalas de validez.

Hathaway y McKinley basados en su experiencia clínica reunieron originalmente un conjunto de 1200 frases provenientes de diversas fuentes; historias clínicas de medicina general, neurológicas y psiquiátricas, escalas de actitudes personales y sociales, resúmenes de casos manuales de entrevista psiquiátrica, etc. El MMPI se basó en el concepto de que los reactivos conforman numerosas escalas potenciales. Las escalas se elaboraron empíricamente siguiendo el criterio del diagnóstico psiquiátrico tradicional. Las escalas escogidas originalmente fueron simplemente aquellas que se derivaron con mayor facilidad por la frecuencia de las respuestas.

Conforme se ha venido desarrollando, este procedimiento permite que cada nueva escala derivada se introduzca al sistema MMPI sin más equipo adicional que una nueva clave y normas. Numerosas investigaciones han permitido que desde la publicación original de este instrumento se hayan derivado más de 200 nuevas escalas. (Dahlstrom y Welsh) Los datos normativos originales se derivaron de una muestra de 700 sujetos "normales" que acudieron a los hospitales de la Universidad del estado de Minnesota (EUA). El muestreo fue bastante adecuado, incluyendo personas de ambos sexos cuyas edades fluctuaban entre los 16 y los 55 años. Además, había datos adicionales disponibles de 250 estudiantes universitarios y de preparatoria que representa un sector adecuado de aspirantes a estudios superiores. Esta muestra puede considerarse representativa de un corte transversal de la población del estado de Minnesota.

Las escalas se obtuvieron contrastando los grupos de sujetos normales con casos clínicos cuidadosamente estudiados. Más de 800 de estos casos

perteneían a pacientes de la división de neuropsiquiatría de los hospitales de la Universidad de Minnesota.²

Descripción y estructura

El inventario Multifásico de la personalidad de la Personalidad de Minnesota (MMPI, Minnesota Multiphasic Personality Inventory) está diseñado para proporcionar una evaluación objetiva de algunas de las principales características de la personalidad que afectan la adaptación individual y social.

Las escalas del MMPI, cuidadosamente construidas y comprobadas mediante validez cruzada, constituyen un medio adecuado para conocer el status de la personalidad y el ajuste emocional de los jóvenes y adultos letrados con un fundamento para evaluar la aceptación y la confianza de cada resultado del inventario.

Lista de escalas básicas del MMPI

Clave	Nombre de la escala	No de Reactivas
1-1s	Hipocondriasis	33
2-1D	Depresión	60
3-11i	Histeria	60

² Drs. Hathaway y Dr. J.C. McKinley Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota MMPI 1981 MMPI Español forma R Edición Manual moderno Pp 1-8, 12

4-Dp	Desviación Psicopática	50
5-Mf	Masculinidad Feminidad	60
6-Pa	Paranoia	40
7-Pt	Psicastenia	48
8-Es	Esquizofrenia	78
9-Ma	Hipomanía	46
0-Is	Introversión social	70

Escalas de validez

Clave	Nombre de la escala	No de reactivos
M	Mentira	15
F	Validez	64
K	Corrección	30

Las nueve escalas para uso clínico del Inventario fueron denominadas de acuerdo a las condiciones de anormalidad en que se basó su construcción. No se espera que las escalas midan rasgos puros ni que representen entidades separadas etiológicas o de pronóstico. A continuación se presentan la lista de escalas clínicas y de validez, con su clave correspondiente y la cantidad de reactivos que las integran.

La calificación de las escalas se realiza por medio de un juego de plantillas a través de las cuales se observan las marcas hechas por el sujeto en la hoja de respuestas. Una vez obtenidas las puntuaciones para las diferentes escalas de acuerdo con las mismas, se trata un diagrama en la hoja de perfil

MMPI-Español

El inventario del MMPI-Español es un folleto de 16 páginas con 566 frases que deben ser contestadas para la puntuación de las escalas existentes. En realidad el inventario tienen 550 frases, pero se han duplicado 16 frases del folleto y en la hoja de respuestas para lograr un método más económico de calificación.

Es necesario decir que el instrumento se ha utilizado fue la versión completa, aun cuando no se utilizaron todas las escalas.

Escalas Clínicas Utilizadas

2-D (depresión)

Esta escala esta integrada por 60 frases, y fue establecida para medir el grado o profundidad del conjunto de síntomas clínicos propios de la depresión. Es conocida también como escala del "estado de ánimo" pues por medio de ella es posible encontrar estados emocionales momentáneos y pasajeros.

El grupo normal que obtiene una puntuación alta en esta escala esta integrado por personas que pueden describirse como serias modestas, individualistas, con intereses estéticos, insatisfechas con el medio y con ellas mismas, se preocupan demasiado, son emotivas, de temperamento nerviosos, generosas y sentimentales.

La puntuación baja en la escala 2-D rara vez se encuentra en pacientes psiquiátricos. Probablemente lo que revela es ausencia de depresión y tendencia al entusiasmo, adecuada confianza en sí mismo, actividad energía, estabilidad, sentido del humor, inquietud, impulsividad, comunicación y espontaneidad.

5-Mf (Masculino-Femenino)

La escala 5-Mf está compuesta de 60 frases y tiene por objeto obtener respuestas relacionadas con los intereses propios de los hombres y las mujeres. Las frases están referidas a la sensibilidad personal y emocional, la identificación sexual, el altruismo, las preocupaciones propias del sexo femenino y la negación y rechazo de las ocupaciones masculinas. La escala también se refiere a intereses, pasatiempos actividades sociales y religiosas, relaciones familiares y miedos. Otro rasgo importante es la cantidad de franco material sexual presente en las frases que componen esta escala. 5-Mf fue diseñada para identificar los rasgos de la personalidad relacionados en la inversión sexual.

La puntuación alta en esta escala no proporciona una suficiente evidencia de prácticas homosexuales. En los hombres implica pasividad y dependencia, en tanto que en las mujeres una puntuación alta se refiere a características dominantes. La puntuación baja en mujeres es índice de modestia, idealismo sentido común, aunque amenudo puede representar una pasividad masoquista. En los hombres una puntuación baja denota independencia y masculinidad, implica también conducta activa y tosca.

8-Es (Esquizofrenia)

Esta escala de 78 frases es la mas numerosa de las escalas clinicas. El patrón psicótico de la esquizofrenia del que se derivó esta escala es muy heterogéneo y contiene muchos rasgos conductuales contradictorios Hathaway y Mckinley dedicaron a esta escala más tiempo de investigación que a cualquier otra; sin embargo, aún es considerada como una de las más débiles por el complejo de la entidad que representa.

Reactivos de la escala de Ansiedad e Inadaptación:

Cierto

32 41 67 76 94 128 147 256 259 267 278
301 305 321 337 343 344 345 356 359 374 382
383 384 389 396 397 411 414 418 431 443 465
499 511 518 544 555

falso

379

Hombres: Media 7.07; D_e 2.44 Mujeres: Media 7.56; D_e 2.58

Cuestionario de Estrés de Adolescentes³

El cuestionario de Estrés esta compuesto por una ficha de identificación en la que se solicitan los siguientes datos Nombre Edad Sexo, trabajo del padre y trabajo de la madre, a continuación se detallan las instrucciones.

Indique en el espacio correspondiente si ha experimentado si ha experimentado el evento en los ultimos 2 meses alguna o varias veces, en el caso de que lo halla experimentado varias veces especifique cuantas.

Y una pequeña definición de estrés: El estrés es definido como lo que se siente al experimentar sentimientos de frustración ansiedad malestar e incomodidad.

Despues de esto se establece la siguiente escala de estrés

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Estrés bajo			Estrés moderado			Estrés extremo		

³ Cuestionario extraído y modificado de la tesis Eficacia de un programa de manejo de estrés para Ejecutivos Mexicanos 1986 presentada por María Nadal Vizcaino.

Evento de la vida	Número de veces que ha experimen- tado el evento en los últimos 12 meses	Calificación del estrés producido por el evento.
-------------------	---	--

La prueba se compone de 41 Items Para calificar esta prueba se elaboro una tabla de calificaciones, basada en el principio de que el estrés real duplica el estrés posible, y de que con cada vez que suceda el acontecimiento se acumulara el estrés. Ver tabla 1 en el anexo

Fundamentación

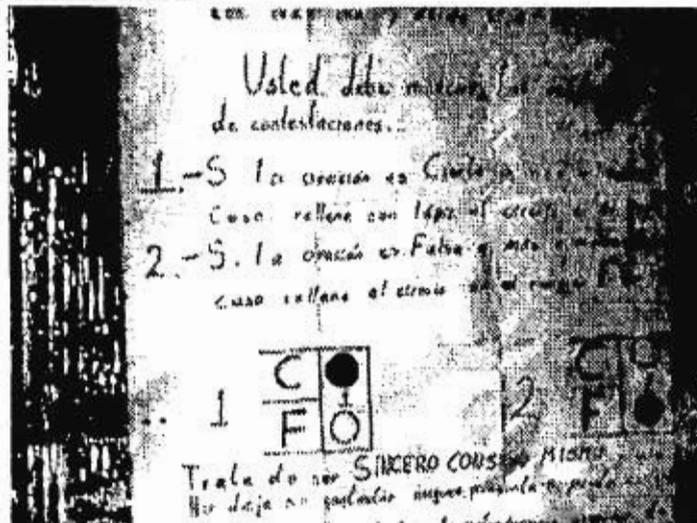
para intentar una validación de esta prueba se correlacionaron los datos de este cuestionario con los datos obtenidos de la prueba de Angustia , por alguna razón no conocida no correlaciono de manera positiva con el grupo de adolescentes hijas de madre que no labora, pero las correlaciones fueron significativas para los demás grupos así, para el grupo de adolescentes varones cuyas madres no laboran la correlación fue de 0.62, para las adolescentes hijas de madre que labora, la correlación fue de 0.733 y para los adolescentes hijos de madre que labora el coeficiente fue de .939, por lo que podemos observar que para la mayor parte de los sujetos el estrés como ya ha sido dicho es estrés correlaciona con la Angustia ⁴ nos decía esta autora que el síndrome se presenta en tres fases la fase de alarma, que se correspondería a la angustia, la de resistencia, y la de agotamiento a la que correspondería la depresión.

⁴ Cohen Susan and Daniel Teenager stress Newyork M. 1984 Brace Jovanovich Publisher Evans and company Inc .September 1986 Internet search in Teenager and Stress.

Sin embargo para George W. Brown⁵ la depresión podría aparecer como reacción ante un evento estresante, especialmente si la persona no cuenta con apoyo de la pareja, o alguna persona en la que pueda confiar.

El cuestionario toma en cuenta lo dicho por Salvador Minuchi⁶ para quien, como recordamos, el estrés se genera por contacto con un miembro de la familia, por el contacto de la familia con fuerzas extra familiares, por cambios en la evolución de los miembros, por cambios en la composición de la familia; con la incorporación de nuevos miembros en la familia o por la pérdida de miembros de esta. Sin olvidar tomar en cuenta elementos estresantes del medio y del estrés producido por la ansiedad ante las calificaciones y exámenes⁷

4.8. Procedimiento



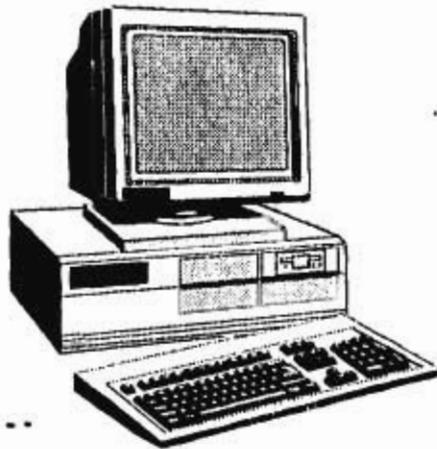
⁵ Brown George W and Andrews Berenice Dynamics of Stress Physiological, Psychological and social perspectives 1986 Edit. Mortimer Hapley and Richmond Trumbull Pc 25

⁶ Minuchi Salvador Familias y Terapia Familiar 1989 Trad Victor Fichman Edit Gedisa pc 98-107,147

⁷ Hurlock Elizabeth Psicología del adolescente Prohibido 1991 trad José Penhos edit Paidós Psicología evolutiva Méx.DF. Pc 494-523

- Se escogieron los instrumentos de acuerdo con los criterios del marco teórico,
 - Se capturaron las pruebas en la Pc
 - Se procedió a la autoaplicación de las pruebas con el propósito de cronometrar el tiempo de respuesta
 - Se solicito permiso en la escuela para aplicar la prueba
 - Se selecciono un grupo de alumnos de 3 grado de secundaria, por considerárseles como representativos de la adolescencia propiamente dicha.
- Entre los dos grupos del tercer año sumaban como población un total de 70 sujetos
- La fecha de y hora de aplicación en acuerdo con la dirección
 - Se revisaron los datos capturados y se imprimieron los juegos de pruebas necesarios es decir $N + 5$
 - Se estudiaron cuidadosamente las instrucciones y vocabulario que pudiera suscitar dudas antes de la aplicación
 - El primer día se aplico el MMPI ambos grupos simultáneamente con ayuda del coordinador de secundaria, al día siguiente se aplico el Cuestionario de Estrés y posteriormente se recabaron los datos faltantes; test del MMPI para los que no lo habían contestado y de estrés o incluso datos de la ficha de identificación.
 - Se procedió a calificar los cuestionarios
 - Se separaron de acuerdo a su sexo, actividad laboral y se ordenaron en orden alfabético
 - Se tomo una plantilla y se comenzó a calificar los cuestionarios.
 - Se anoto el nombre completo del sujeto y se comenzó la columna
- No se cambio de plantilla hasta terminar de calificar a todos los sujetos y así hasta terminar con cada escala.

- Se realizo una escala de calificación para el test de estrés
- Se calificaron los Cuestionarios de Estrés, las calificaciones se colocaron en el anverso de la prueba.
- Se capturaron los datos en la hoja de calculo de la computadora, se agruparon de acuerdo a la realización o no de actividad laboral materna -no se encontraron progenitores varones que no trabajaran-
- Se procedio al análisis matemático



- Se selecciono la correlación de Spearman y la prueba de Mann- Whitney
- Se consiguió el manual de Excell para aprender el uso de la hoja de calculo
- Se realizo una notación abreviada para cada correlación. -Las cuales conservaron el nombre de la diferencial de rangos naturalmente abreviada-
- Se correlacionaron cada una de las escalas de personalidad con desempeño escolar y cada una de las escalas de personalidad con estrés y angustia
- Se obtuvieron las correlaciones pertinentes a las variables de interes y se consideraron aquellas mayores o iguales a 0.57 es decir aquellas que sean significativas. Ver conclusiones generales.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Es un diseño cuasi experimental de campo en el que se realiza una comparación intragrupo.

NIVEL DE INVESTIGACIÓN

El nivel de investigación es descriptivo y explicativo, se describe el fenómeno se establecen hipótesis y se trata de explicar el fenómeno mediante estos datos

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

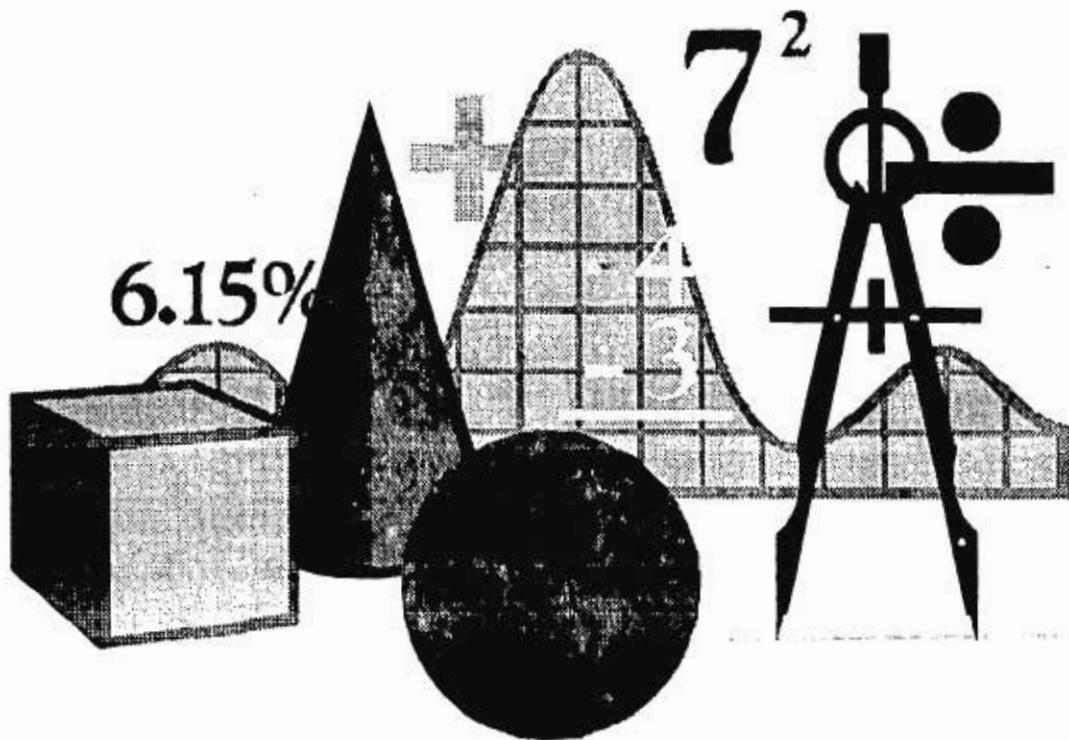
Este diseño tiene como característica que los sujetos del mismo grupo se dividen de acuerdo a sus características y a partir de ello se puede establecer una comparación con otros sujetos del mismo grupo pero de características diferentes.

OBTENCIÓN DE DATOS

Para la realización de esta investigación se realizó la aplicación del test de Minesota completo, la aplicación de un Cuestionario de Estrés

Capitulo 5 TRATAMIENTO

Estadístico



5.1 Estadístico utilizado

Se utilizaron dos estadísticos el de Coeficiente de correlación de Spearman y La prueba de Mann Whitney

5.2. Coeficiente de Correlación de Spearman

Criterios para la aplicación de la correlación de Spearman.

- La variable X puede ser una variable no aleatoria - a veces llamada variable fija o matemática- o una variable aleatoria.
- La variable Y es una variable aleatoria y para cada valor de X hay una subpoblación de valores Y
- Las medidas de estas subpoblaciones están colocadas todas en la misma línea recta.
- Los valores de Y correspondientes a un valor dado de X se escogen independientemente de aquellos valores de Y correspondientes a otro valor de X
- La variable X se mide sin error
- Las subpoblaciones de los valores Y están normalmente distribuidas
- Las subpoblaciones de valores Y tienen todas la misma varianza.

Coeficiente de Correlación por Rangos de Spearman

$$r_{S} = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

5.2. Prueba de Mann Whitney

Criterios para la aplicación de la prueba de Mann Whitney

- Cada una de las muestras ha sido tomada al azar de su población
- Hay independencia entre las observaciones
- La variable aleatoria que se esta considerando es continua en ambas poblaciones.
- Los datos representan medidas por lo menos en escala ordinal
- Las dos funciones de distribución si tienen alguna diferencia, se diferencian solamente respecto de la localización

Prueba de Mann Whitney

Hipótesis

$$(b) H_0: F(x) \geq F(y), \quad H_1: F(x) \leq F(y)$$

Estadístico de la prueba $T = S - \frac{n(n+1)}{2}$

5.3 Resultados de la aplicación



Como prueba de hipótesis se aplicó la prueba de Manan Whitney en su modalidad de doble cola, para esta prueba se plantean las hipótesis

Hi $X > Y$ se lee X mayor que Y

Ho $X < Y$ en español X menor que Y

Se establece la significancia apropiada a una prueba de esta naturaleza : 0.025¹

Se calculan los valores de aceptación y rechazo se calcula el valor de T para cada variable, así

obtenemos dos valores de aceptación o rechazo para cada sección.- en esta prueba se compararon los valores del G1 con los del G2 separándolos en sus respectivas secciones- .Así tenemos dos áreas de aceptación y rechazo para la sección A se sitúa entre 70.75 y 204.5 -si el valor de T se sitúa entre estos dos valores se acepta Ho, pero si los valores son más pequeños o más grandes se acepta Hi-. Para la Sec. B se sitúa entre 72.75 y 210.5 . Por considerarlo conveniente para la comparación se colocaron juntas las hipótesis y resultados para el grupo femenino y masculino

Se calcularon los valores de T y se vaciaron en una tabla

Los valores de correlaciones se encuentran en tablas también así mismo se hizo necesario plantear Hi para la interpretación de sus resultados, me permito recordar que los valores significativos de una correlación son aquellos que se aproximan a 1.

¹ para más detalles acerca de esta prueba ver *Estadística con aplicaciones a las ciencias sociales y a la educación* de Wayne W. Daniel trad. Jesús Vilamizar Edit Trillas pp 409-412 y 496-497

**Valores arrojados de la aplicación de la prueba de Mann Whitney al
G1 y G2 Sec. A y al G1 y G2 Sec. B**

G1 y G2 Sección A											
Ang	2D	5Mf	E*	E	M	I	C	H	F	Q	
121	160.5	117.2	89.5	138	135.5	127	109.5	120	154	165.5	
G1 y G2 Sección B											
123.5	107.5	95	124.5	139.5	94	114.5	132	132.5	103.5	99	
Valores de aceptación		W1-alpha/2 = nm-W alpha/2					Valores de aceptación				
70.75 = 204.5							72.75 = 210.5				

Notación

Ang Angustia 2D Depresión 5Mf escala Masculino Femenino E* estrés
 E: español M: matemáticas I: inglés C: computación H: historia
 F: física Q: química

5.4 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El grupo esta compuesto por 63 sujetos los cuales se separaron en grupos de acuerdo a su sexo y al desempeño de una actividad laboral por parte de ambos progenitores o el caso contrario, la realización de una actividad laboral por parte del padre.

El estadístico utilizado para este estudio fueron pruebas estadísticas no paramétricas debido al tamaño de la población, el cual no permitió un análisis mas profundo y detallado. Así pues se utilizo la correlación de Spearman y como prueba de hipótesis la prueba de Mann Whitney.

Angustia

Agn

G1 y G2 Sección A

121

G1 y G2 Sección B

123.5

Va A Va B

70.75=204 72.75=210

.5

.5

1 Hi Existen diferencias significativas en el grado de angustia presentado por las adolescentes cuyas madres laboran y aquellas cuyas madres no laboran

1 Ho No existen diferencias significativas en el grado de angustia presentado por las adolescentes cuyas madres laboran y aquellas cuyas madres no laboran

Los valores de T para angustia se sitúan en 121 por lo que se acepta Ho

6 Hi Existen diferencias significativas en el grado de angustia presentado por los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

6 Ho No existen diferencias significativas en el grado de angustia presentado por los adolescentes hijos de que madres laboran y aquellos cuyas madres no laboran

Los valores de T en esta escala son de 123.5 por lo que se acepta Ho

Tabla de resultados para las correlaciones de La escala de Angustia

	CoanE	CoanM	CoanI	CoanC	CoanH	CoanFc	CoanQ
G1 Sec A	0.065	0.0536	0.0533	0.2021	0.0958	0.0786	0.1021
G1 Sec B	-0.774	-0.859	-0.813	-0.651	-0.781	-0.751	-0.791
G2 Sec A	-0.894	-0.912	-0.932	-0.917	-0.935	-0.915	-0.894
G2 Sec B	-0.735	-0.745	-0.757	-0.749	-0.705	-0.747	-0.735

Valores de aceptación o rechazo de Ho $70.975 = 204.5$

I Hi Existen diferencias significativas en el grado de angustia presentado por las adolescentes cuyas madres laboran y aquellas cuyas madres no laboran

I Ho No existen diferencias significativas en el grado de angustia presentado por las adolescentes cuyas madres laboran y aquellas cuyas madres no laboran

Los valores de T para angustia se sitúan en 121 por lo que se acepta Ho

G1 Sec. A

I Hi * Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico para el G1 sec. A

I Ho * No existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico para el G1 sec. A

I Hi *E Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño en la asignatura de español para el G1 sec. A

I Ho *E No existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño en la asignatura de español para el G1 sec. A

Correlación 0.065 se comprueba Ho

1Hi *M Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G1 sec. A

1Ho *M No existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G1 sec. A

Correlación 0.0536 se comprueba Ho

1Hi *I Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño en la asignatura de Ingles para el G1 sec. A

1Ho *I No existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño en Ingles para el G1 sec. A

Correlación 0.0533 se comprueba la Ho

1Hi *C Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en computación para el G1 sec. A

1Ho *C No existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en computación para el G1 sec. A

Correlación 0.2021 se comprueba Ho

1Hi *H Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en historia para el G1 sec. A

1Ho *H No existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en historia para el G1 sec. A

Correlación 0.0958

1Hi *Fc Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en Física para el G1 sec. A

1Ho *Fc No existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en Física para el G1 sec. A

Correlación 0.0786 se comprueba Ho

1Hi *Q Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en Química para el G1 sec. A

1Ho *Q No existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en Química para el G1 sec. A

Correlación 0.1021 Se comprueba Ho.

G2 Sec. A

1Hi * Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico para el G2 sec. A

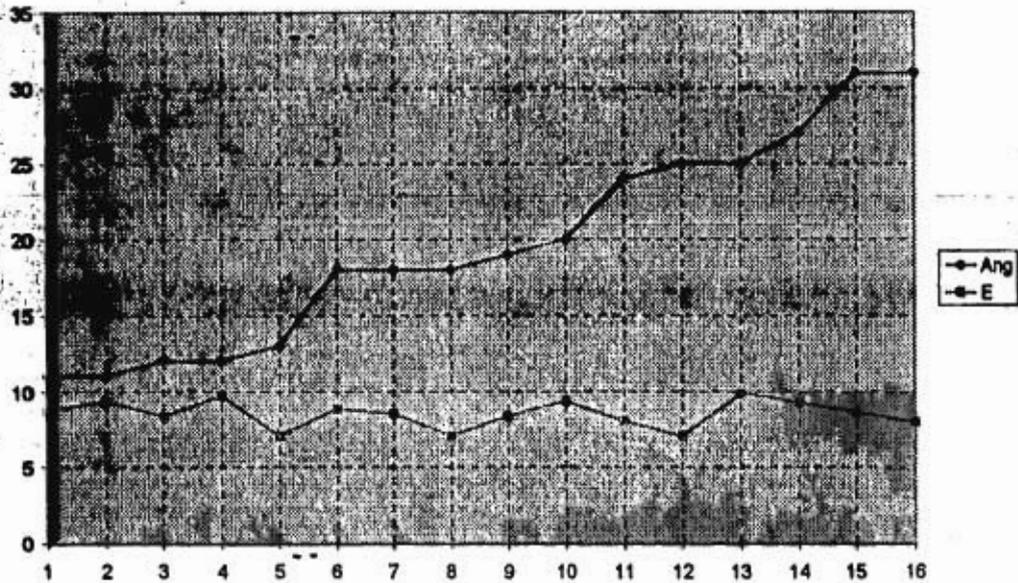
1Ho * No existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico para el G2 sec. A

1Hi *E Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño en la asignatura de español para el G2 sec. A

1Ho *E No existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño en la asignatura de español para el G2 sec. A

Correlación - 0.943 se comprueba Hi

Gráfica de puntuaciones de Angustia y calificaciones de Español para el G2 Sec A

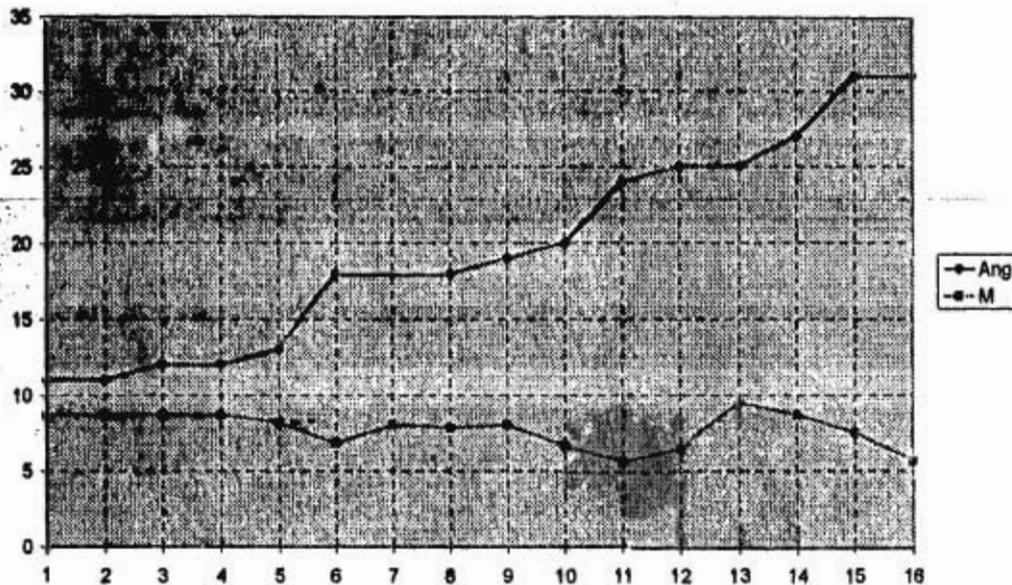


1Hi *M Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G2 sec. A

1Ho *M No existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G2 sec. A

Correlación -0.921 Se comprueba Hi.

Grafica de puntuaciones de angustia y calificaciones de Matemáticas para el G2 Sec A



I_{Hi} *I Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño en la asignatura de Ingles para el G2 sec. A

I_{Ho} *I No existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño en Ingles para el G2 sec. A

Correlación 0.0533 se comprueba la Ho

I_{Hi} *C Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en computación para el G2 sec. A

I_{Ho} *C No existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en computación para el G2 sec. A

Correlación 0.2021 se comprueba Ho

I_{Hi} *H Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en historia para el 21 sec. A

1Ho *H No existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en historia para el G2 sec. A

Correlación 0.0958

1Hi *Fc Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en Física para el G2 sec. A

1Ho *Fc No existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en Física para el G2 sec. A

Correlación 0.0786 se comprueba Ho

1Hi *Q Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en Química para el G2 sec. A

1Ho *Q No existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en Química para el G2 sec. A

Correlación 0.1021 Se comprueba Ho. Valores de aceptación o rechazo de Ho
 $72.75 = 210.5$

G1 Sec. B

6 Hi Existen diferencias significativas en el grado de angustia presentado por los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

6 Ho No existen diferencias significativas en el grado de angustia presentado por los adolescentes hijos de que madres laboran y aquellos cuyas madres no laboran

Los valores de T en esta escala son de 123.5 por lo que se acepta Ho

6Hi ^a Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico para el G1 sec. B

6Ho ^a No existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico para el G1 sec. B

6Hi ^{aE} Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño en la asignatura de español para el G1 sec. B

6Ho ^{aE} No existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño en la asignatura de español para el G1 sec. B

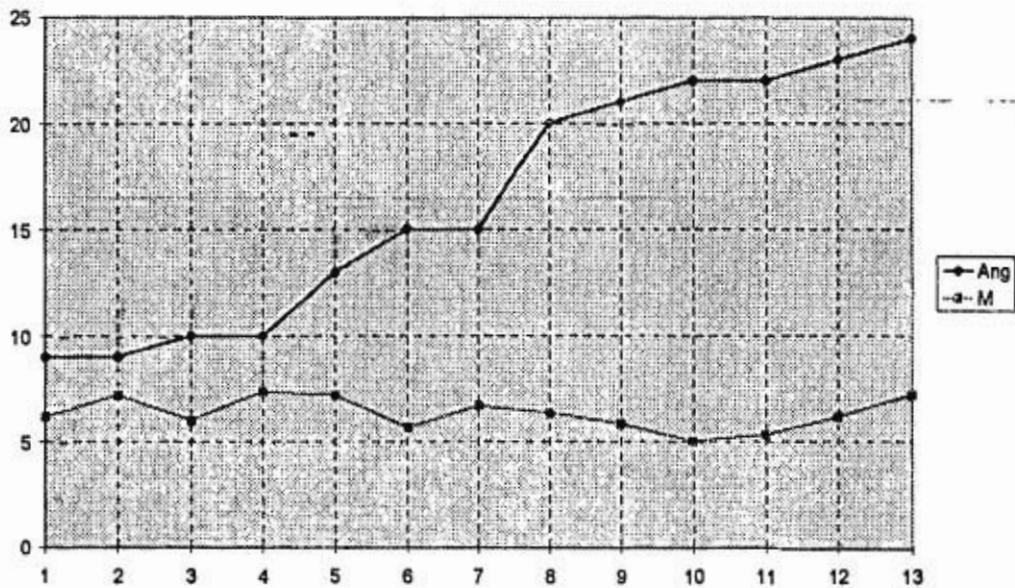
Correlación - 0.774 Se acepta Hi

6Hi ^{aM} Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G1 sec. B

6Ho ^{aM} No existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G1 sec. B

Correlación - 0.759 se acepta Hi

Grafica de puntuaciones de Angustia y de calificaciones de matematicas para el G1 Sec B

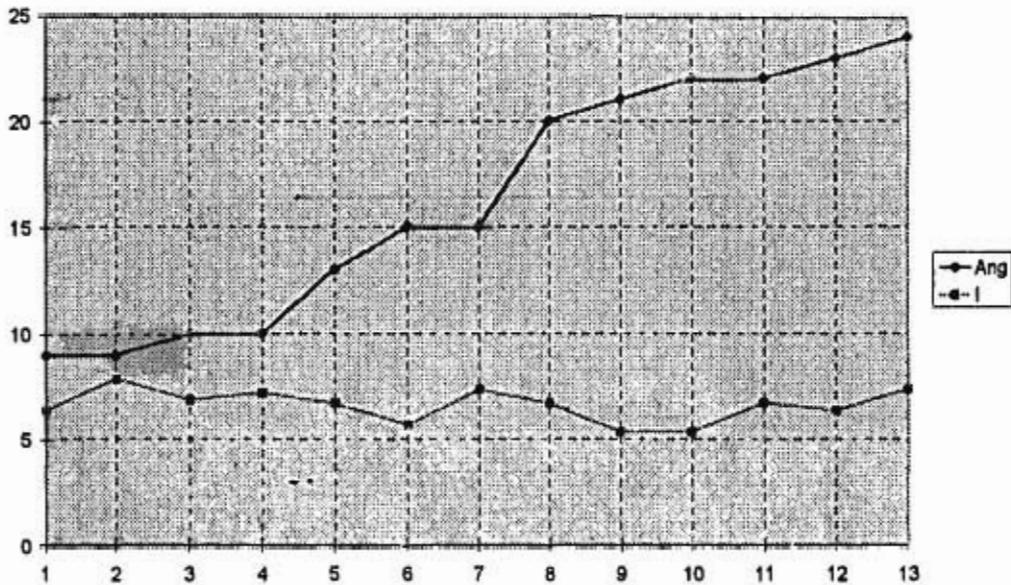


6Hi ^aI Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño en la asignatura de Ingles para el G1 sec. B

6Ho ^aI No existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño en Ingles para el G1 sec. B

Correlación - 0.713 se acepta Hi

Grafica de Puntuaciones de Angustia y calificaciones de Ingles para el G1 Sec B

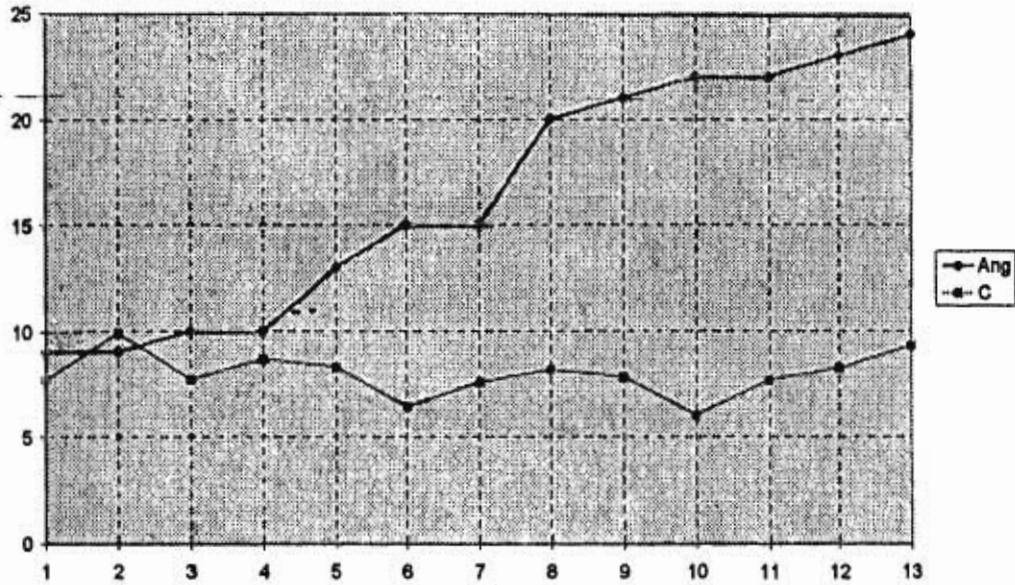


6Hi ^oC Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en computación para el G1 sec. B

6Ho ^oC No existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en computación para el G1 sec. B

Correlacion -0.751 se acepta Hi

Grafica de puntuaciones de Angustia y de calificaciones de computación para el G1 Sec B

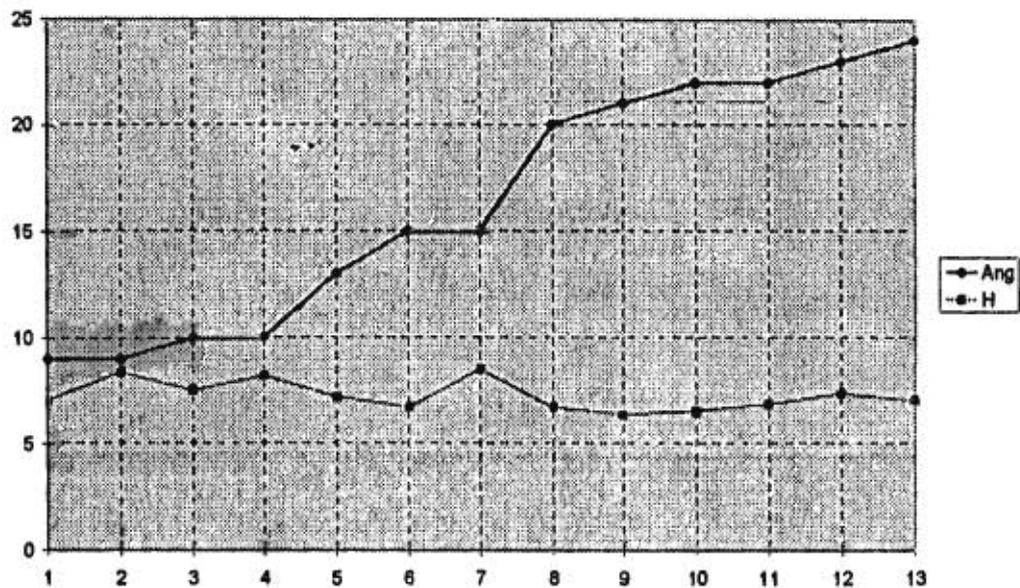


6Hi ^aH Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en Historia para el G1 sec. B

6Hi ^aH Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en Historia para el G1 sec. B

Correlación -0.781 se acepta Hi

Grafica de puntuaciones de Angustia y calificaciones de Historia para el G1 Sec B

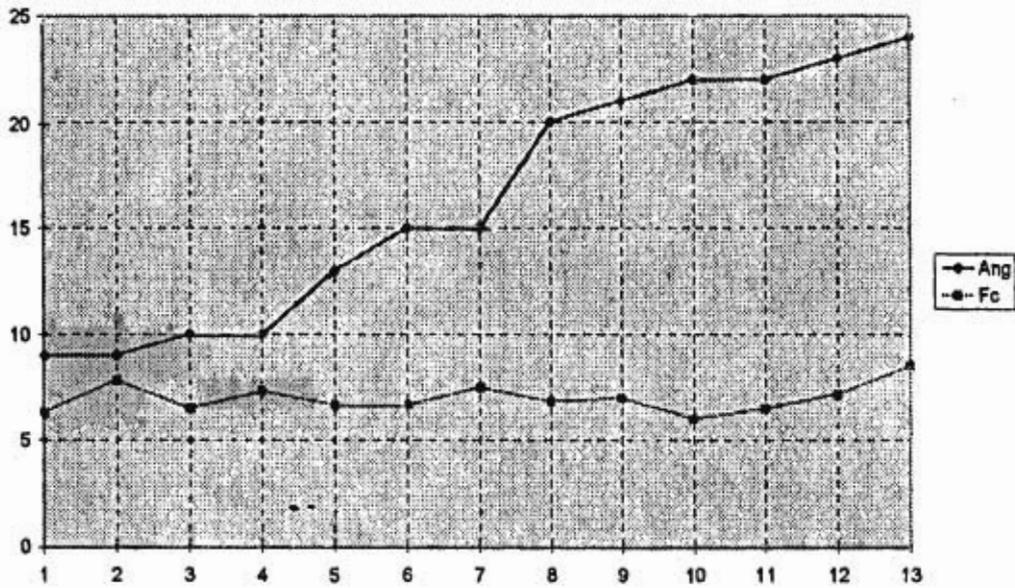


6Ho ^aH No existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en física para el G1 sec. B

6Hi *Q Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en Física para el G1 sec. B

Correlación -0.701 se acepta Hi

Grafica de puntuaciones de Angustia y calificaciones de Fisica para el G1 Sec B

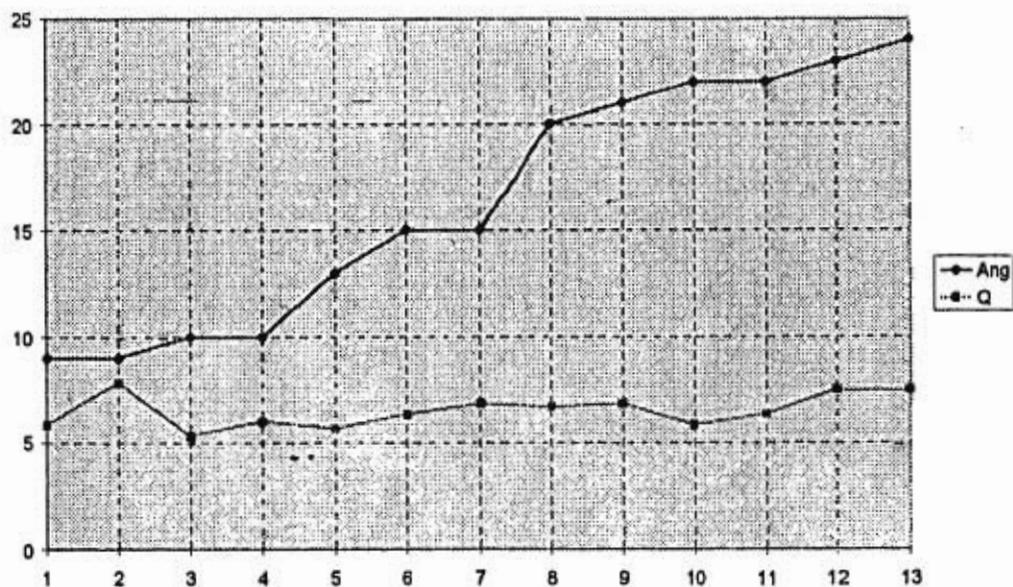


6Hi *Q Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en Química para el G1 sec B

6Ho *Q Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en Química para el G1 sec. B

Correlación -0.71 Se acepta Hi

Grafica de puntuaciones de angustia y calificaciones de Química para el G1 Sec B



G2 Sec. B

6Hi^a Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico para el G2 sec. B

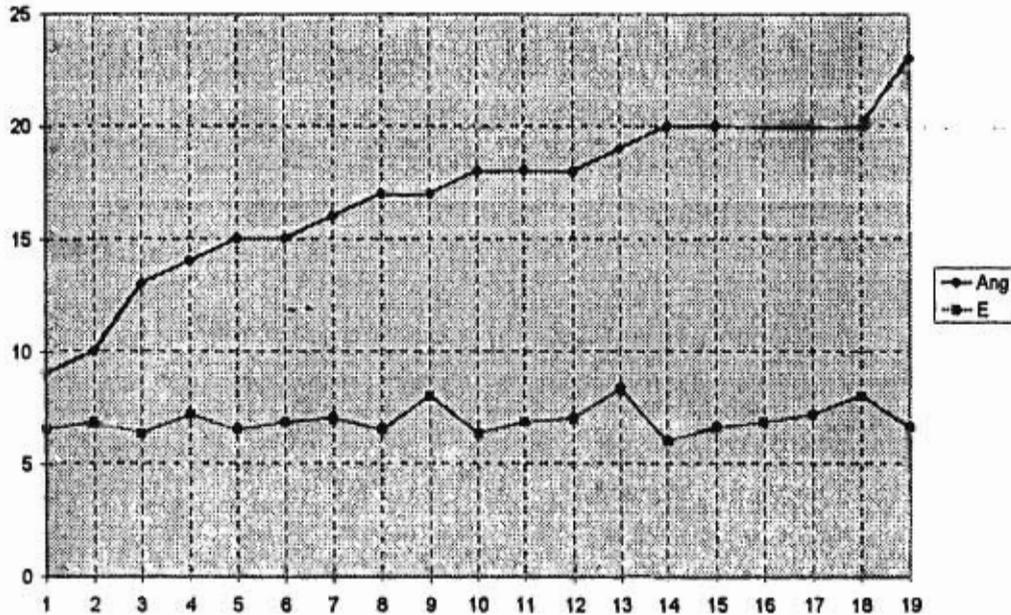
6Ho^a No existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico para el G2 sec. B

6Hi^aE Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño en la asignatura de español para el G2 sec. B

6Ho^aE No existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño en la asignatura de español para el G2 sec. B

Correlación - 0,752 Se acepta Hi

Grafica de puntuaciones de Angustia y calificaciones de Español



6Hi ^aM Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G2 sec. B

6Ho ^aM No existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G2 sec. B

Correlación - 0.758 se acepta Hi

6Hi ^aI Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño en la asignatura de Ingles para el G2 sec. B

6Ho ^aI No existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño en Ingles para el G2 sec. B

Correlación - 0.772 se acepta Hi

6Hi °C Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en computación para el G2 sec. B

6Ho °C No existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en computación para el G2 sec. B

Correlación -0.791 se acepta Hi

6Hi °H Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en historia para el G2 sec. B

6Hi °H Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en historia para el G2 sec. B

Correlación -0.705 se acepta Hi

6Ho °H No existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en física para el G2 sec. B

6Hi *Q Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en Física para el G2 sec. B

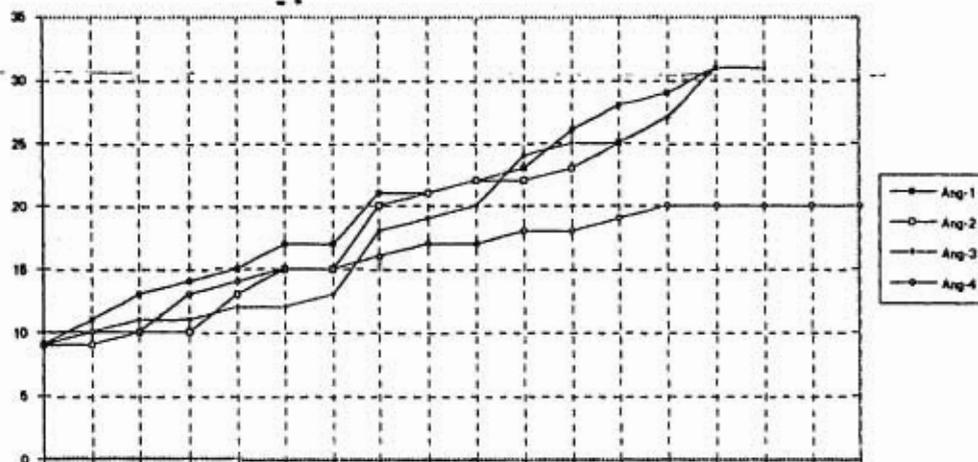
Correlación -0.775 se acepta Hi

6Hi *Q Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en Química para el G2 sec. B

6Ho *Q Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en Química para el G2 sec. B

Correlación -0.75 Se acepta Hi

Grafica de nivel de angustia para el G1 y G2 de ambas secciones



Visualmente las gráficas permiten ver que el nivel de angustia es el mas alto de todos. La puntuación de angustia es superior para los sujetos femeninos de ambos grupos, no así para los sujetos masculinos de lo cual podemos decir que los sujetos femeninos independientemente al grupo que pertenezcan tienden a sufrir mayores grados de angustia.

2D Depresión

2D

G1 y G2 Sección A

160.5

G1 y G2 Sección B

107.5 **

Va A Va B

70.75=204 72.75=210

.5

.5

2 Hi 1 Hi Existen diferencias significativas en la puntuación de 2D y la puntuación presentada por las adolescentes cuyas madres laboran y aquellas cuyas madres no laboran

2 Ho No existen diferencias significativas en la puntuación de 2D y la puntuación presentada por las adolescentes cuyas madres laboran y aquellas cuyas madres no laboran

Valores de Aceptación o rechazo $70.75 = 204$

Se acepta Ho

7 Hi 1 Hi Existen diferencias significativas en la puntuación de 2D y la puntuación presentada por los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

7 Ho No existen diferencias significativas en la puntuación de 2D y la puntuación presentada por los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

Valores de Aceptación o rechazo $72.75 = 210$

Se acepta Ho

Tabla de Correlaciones Para los valores de la escala 2D -Depresión

CodE	CodM	CodI	CodC	CodH	CodFc	CodQ
0.8391	0.849	0.91	0.928	0.866	0.834	0.844
0.3199	0.278	0.726	0.429	0.589	0.53	0.769
-0.704	-0.14	-0.22	-0.03	-0.47	-0.32	-0.43
-0.017	0.322	0.269	0.386	0.125	0.213	0.149

G1 Sec. A

2 Hi 1 Hi Existen diferencias significativas en la puntuación de 2D y la puntuación presentada por las adolescentes cuyas madres laboran y aquellas cuyas madres no laboran

2 Ho No existen diferencias significativas en la puntuación de 2D y la puntuación presentada por las adolescentes cuyas madres laboran y aquellas cuyas madres no laboran

2Hi * Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico para el G1 sec. A

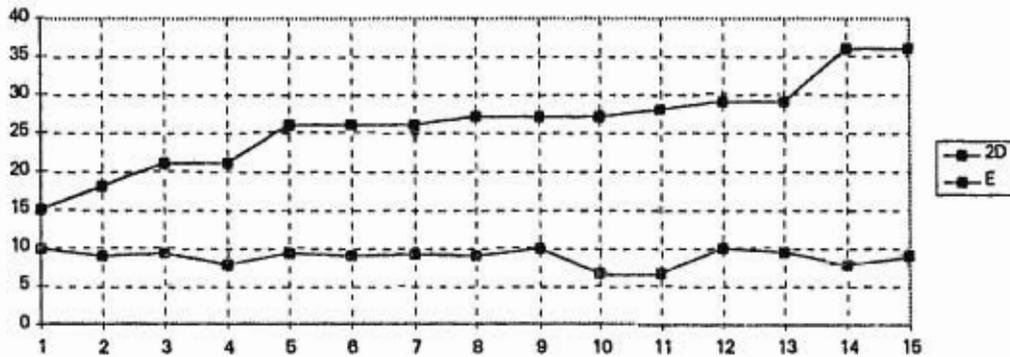
2Ho * No existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico para el G1 sec. A

2Hi *E Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño en la asignatura de español para el G1 sec. A

2Ho *E No existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño en la asignatura de español para el G1 sec. A

Correlación 0.8391 Se comprueba Hi

Graficas de puntuaciones de 2D y calificaciones de Español

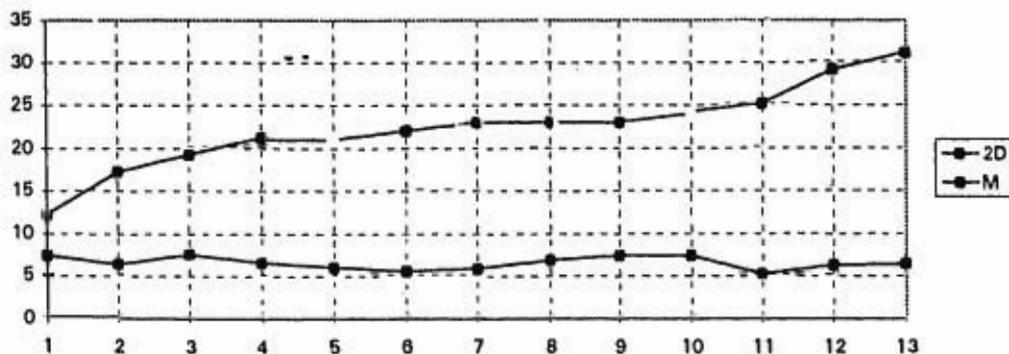


2Hi *M Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G1 sec. A

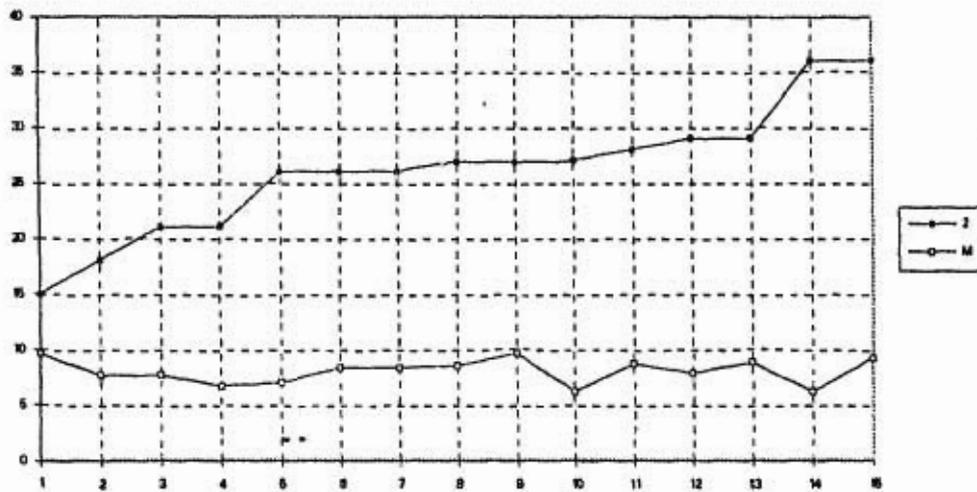
2Ho *M No existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G1 sec. A

Correlación 0.849 se comprueba Hi

grafica de puntuaciones de 2D y calificaciones de Matemáticas



Grafica de puntuaciones de 2D y de calificaciones en Matematicas

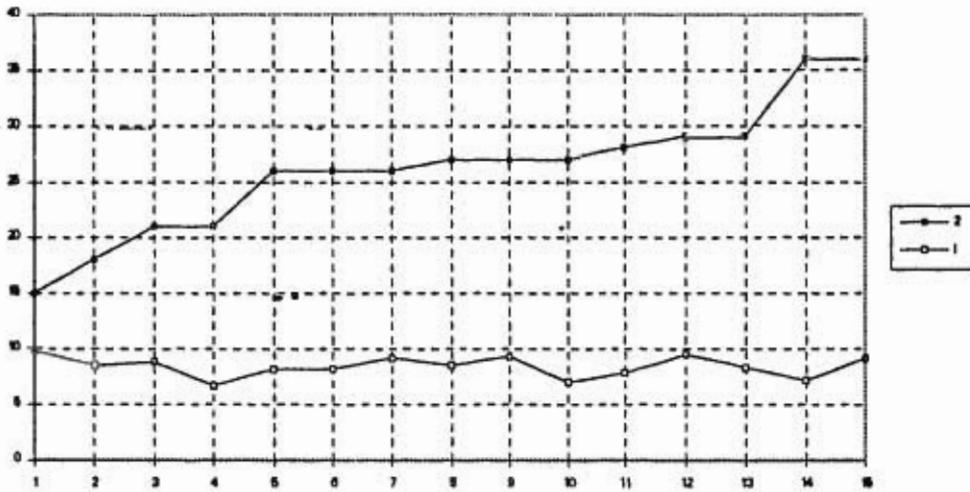


2Hi *I Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño en la asignatura de Ingles para el G1 sec. A

2Ho *I No existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño en Ingles para el G1 sec. A

Correlación 0.91 se comprueba la Hi

grafica de ountuaciones de 2D e Ingles

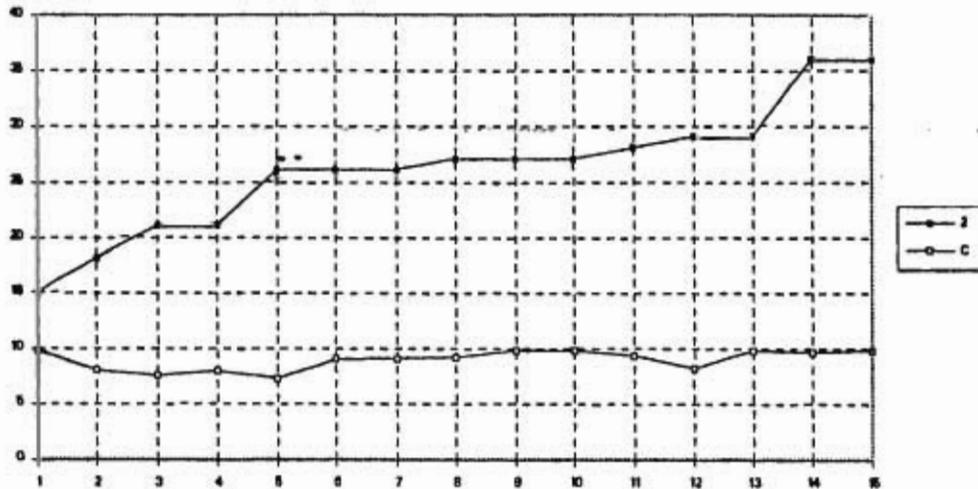


2Hi *C Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en computación para el G1 sec. A

2Ho *C No existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en computación para el G1 sec. A

Correlación 0.928 se comprueba Hi

grafica de puntuaciones de 2D y de calificaciones de computación

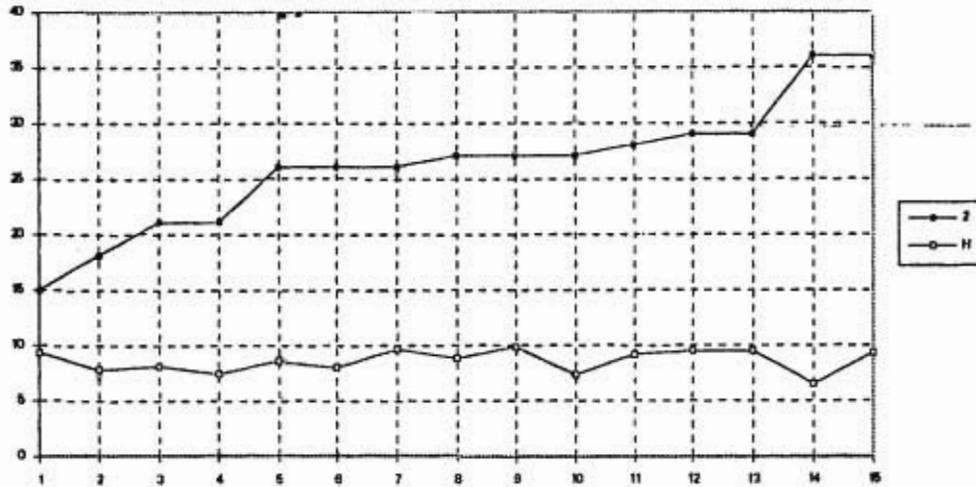


2Hi *H Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en historia para el G1 sec. A

2Ho *H No existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en historia para el G1 sec. A

Correlación 0.866 se comprueba Hi

grafica de puntuaciones de 2D y calificaciones de historia

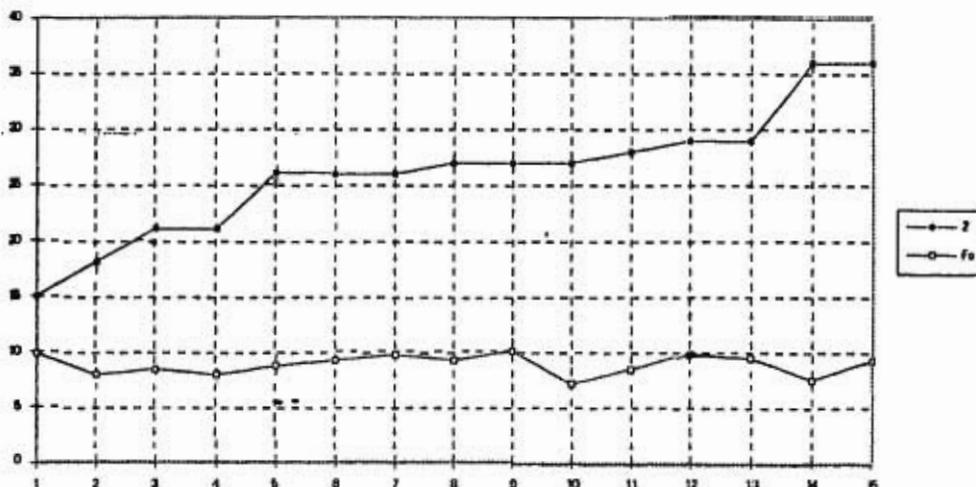


2Hi *Q Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en Física para el G1 sec. A

2Ho *Q No existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en Física para el G1 sec. A

Correlación 0.834 Se comprueba Hi

Grafica de puntuaciones de 2D y calificaciones de Fisica

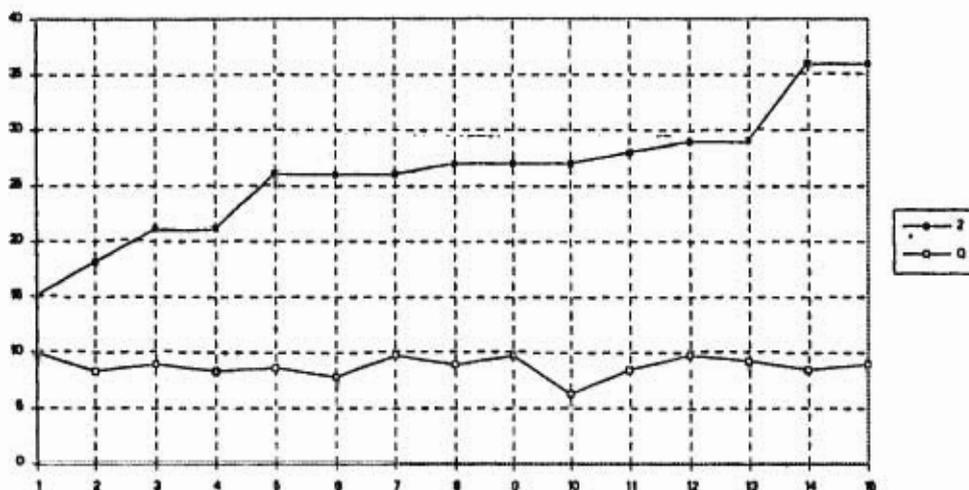


2Hi *Q Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en Química para el G1 sec. A

2Ho *Q No existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en Química para el G1 sec. A

Correlación 0.844 Se comprueba Hi.

Grafica de Puntuaciones de 2D y de calificaciones de Química



G2 Sec. A

2Hi * Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico para el G2 sec. A

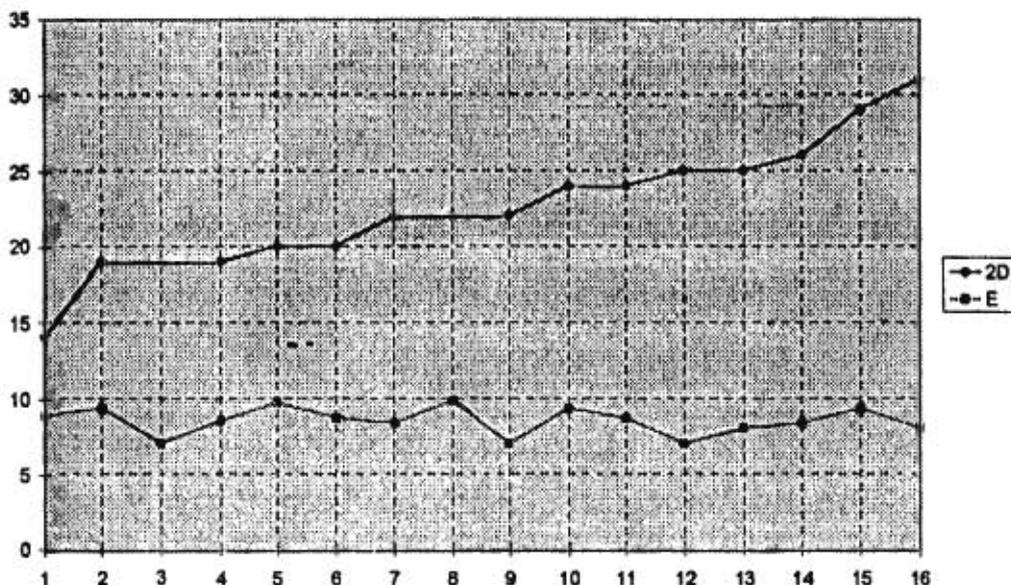
2Ho * No existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico para el G2 sec. A

2Hi *E Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño en la asignatura de español para el G2 sec. A

2Ho *E No existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño en la asignatura de español para el G2 sec. A

Correlación -0.704 se comprueba Hi

Grafica de puntuaciones de depresion y calificaciones de de Español para el G2 Sec A



2Hi *M₁ Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G2 sec. A

2Ho *M₁ No existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G2 sec. A

Correlación -0.14 se comprueba Ho

2Hi *I Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño en la asignatura de Ingles para el G2 sec. A

2Ho *I No existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño en Ingles para el G2 sec. A

Correlación -0.22 se comprueba la Ho

2Hi *C Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en computación para el G2 sec. A

2Ho *C No existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en computación para el G2 sec. A

Correlación -0.03 se comprueba Ho

2Hi *H Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en historia para el 21 sec. A

2Ho *H No existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en historia para el G2 sec. A

Correlación -0.47 se comprueba Ho

2Hi *Q Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en Física para el G2 sec. A

2Ho *Q No existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en Física para el G2 sec. A

Correlación -0.32 se comprueba Ho

2Hi *Q Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en Química para el G2 sec. A

2Ho *Q No existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en Química para el G2 sec. A

Correlación -0.43 se comprueba Ho.

Valores de aceptación o rechazo de Ho $72.75 = 210.5$

G1 Sec. B

7 Hi 1 Hi Existen diferencias significativas en la puntuación de 2D y la puntuación presentada por los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

7 Ho No existen diferencias significativas en la puntuación de 2D y la puntuación presentada por los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

7Hi ^a Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico para el G1 sec. B

7Ho ^a No existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico para el G1 sec. B

7Hi ^aE Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño en la asignatura de español para el G1 sec. B

7Ho ^aE No existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño en la asignatura de español para el G1 sec. B

Correlación - 0.3199 Se acepta Ho

7Hi ^aM Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G1 sec. B

7Ho ^aM No existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G1 sec. B

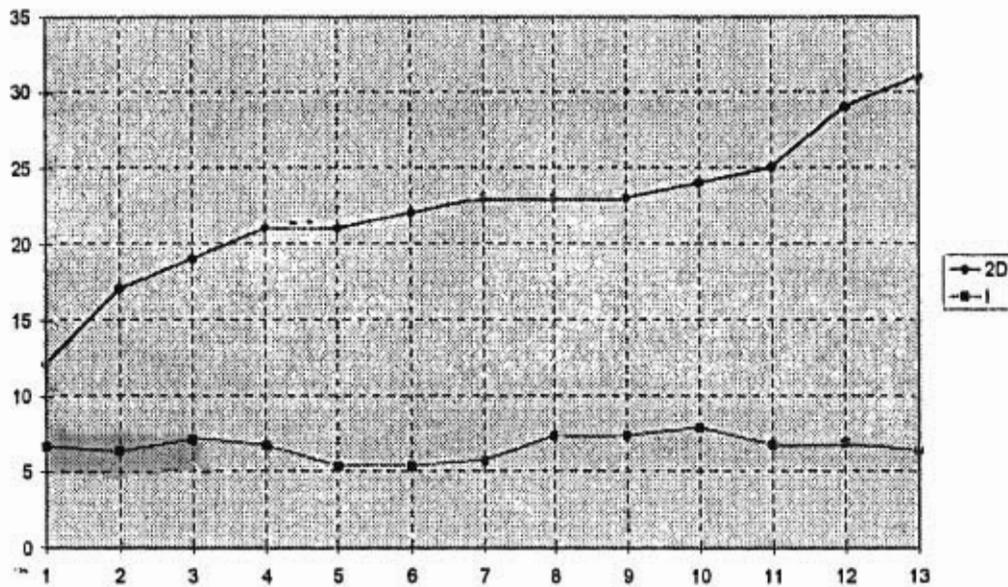
Correlación - 0.278 se acepta Hi

7Hi ^aI Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño en la asignatura de Ingles para el G1 sec. B

7Ho ^aI No existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño en Ingles para el G1 sec. B

Correlación - 0.726 se acepta Hi

Grafica de puntuaciones de depresión y calificaciones de Ingles para el G1 Sec B



7Hi ^aC Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en computación para el G1 sec. B

7Ho ^aC No existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en computación para el G1 sec. B

Correlación 0.429 se acepta Hi

7Hi ^aH Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en historia para el G1 sec. B

7Hi ^aH Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en historia para el G1 sec. B

Correlación 0.589 se acepta H_0

$7H_0$ aH No existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en física para el G1 sec. B

$7H_i$ *Q Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en Física para el G1 sec. B

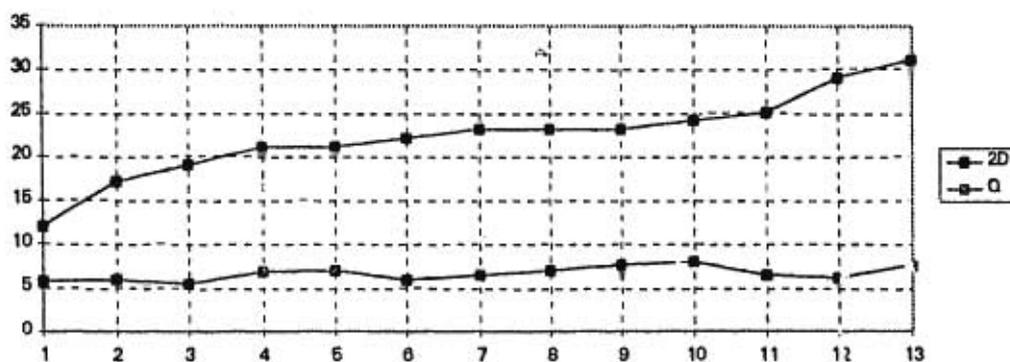
Correlación -0.53 se acepta H_i

$7H_i$ *Q Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en Química para el G1 sec. B

$7H_0$ *Q Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en Química para el G1 sec. B

Correlación 0.769 Se acepta H_i

Grafica de puntuaciones de 2D y de calificaciones de Química



G2 Sec. B

$7H_i$ a Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico para el G2 sec. B

7Ho ^a No existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico para el G2 sec. B

7Hi ^{aE} Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño en la asignatura de español para el G2 sec. B

7Ho ^{aE} No existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño en la asignatura de español para el G2 sec. B

Correlación - 0.017 Se acepta Hi

7Hi ^{aM} Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G2 sec. B

7Ho ^{aM} No existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G2 sec. B

Correlación 0.322 se acepta Hi

7Hi ^{aI} Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño en la asignatura de Ingles para el G2 sec. B

7Ho ^{aI} No existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño en Ingles para el G2 sec. B

Correlación 0.269 se acepta Hi

7Hi ^{aC} Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en computación para el G2 sec. B

7Ho ^{aC} No existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en computación para el G2 sec. B

Correlación 0.386 se acepta Ho

7Hi ^aH Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en historia para el G2 sec. B

7Ho ^aH Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en historia para el G2 sec. B

Correlación 0.125 Se acepta Ho

7Hi ^aFc Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en física para el G2 sec. B

7Ho ^aFc No existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en Física para el G2 sec. B

Correlación 0.213 se acepta Ho

7Hi ^aQ Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en Química para el G2 sec. B

7Ho ^aQ Existen correlaciones significativas entre el grado de 2D y el desempeño académico en Química para el G2 sec. B

Correlación 0.149 Se acepta Hi

Mf Masculino femenino

5Mf

G1 y G2 Sección A

117.2

G1 y G2 Sección B

95

Va A Va B

70.75=204 72.75=210

.5 .5

3 Hi 1 Hi Existen diferencias significativas en la puntuación de 5Mf y la puntuación presentada por las adolescentes cuyas madres laboran y aquellas cuyas madres no laboran

3 Ho No existen diferencias significativas en la puntuación de 5Mf y la puntuación presentada por las adolescentes cuyas madres laboran y aquellas cuyas madres no laboran

Área de Aceptación o rechazo $70.75 = 204$

Se acepta Ho

8 Hi 1 Hi Existen diferencias significativas en la puntuación de 5Mf y la puntuación presentada por los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

8 Ho No existen diferencias significativas en la puntuación de 5Mf y la puntuación presentada por los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

Área de Aceptación o rechazo $72.5 = 210$

Se acepta Ho

Tabla de Correlaciones para los valores de la escala Mf
Masculino femenino

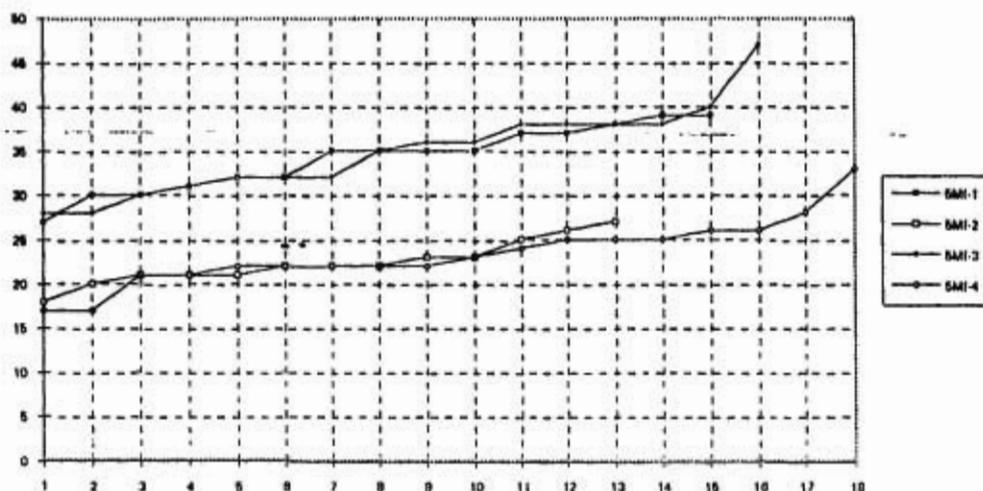
CoMfE	CoMfM	CoFmI	CoFmFi	CoMfR	CoMfP	CoMfC	CoMfH	CoMfFc	CoMfQ
0.844	0.827	0.865	0.9061	0.8394	0.893	0.8854	0.8789	0.8407	0.8749
0.565	0.538	0.678	0.514	0.3603	0.5772	0.5147	0.7257	0.6419	0.5779
0.128	0.34	0.182	0.0191	0.064	0.2346	0.1559	-0.045	0.2566	0.1934
0.48	0.611	0.512	0.4149	0.4417	0.5434	0.4965	0.3768	0.5566	0.5189

Valores de aceptación o rechazo de Ho $70.975 = 204.5$

3 Hi 1 Hi Existen diferencias significativas en la puntuación de 5Mf y la puntuación presentada por las adolescentes cuyas madres laboran y aquellas cuyas madres no laboran

3 Ho No existen diferencias significativas en la puntuación de 5Mf y la puntuación presentada por las adolescentes cuyas madres laboran y aquellas cuyas madres no laboran

grafica comparativa de puntuaciones de Mf para los G1 y G2 de ambas secciones



La escala Mf nos indica si existe una identificación con el rol sexual: el G1 sec. B y en el G2 sec. B presentan una diferencia casi significativa 4 puntos, la puntuación mas alta es del G2 sec. B de cualquier forma para estos grupos una puntuación alta significa tendencias a la pasividad y dependencia.

Para el G1 sec. A y el G2 sec. A es una puntuación que se localiza dentro de lo que seria una puntuación normal baja de lo cual se desprende que en estos grupos las sujetos tienden a actuar con modestia, idealismo sentido común, tendiendo a la pasividad y posiblemente al masoquismo.

G1 Sec. A

3Hi * Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico para el G1 sec. A

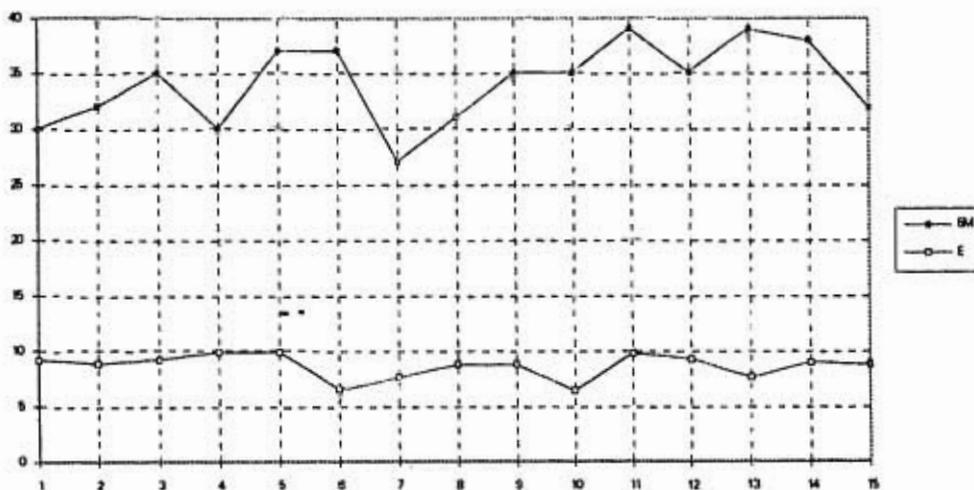
3Ho * No existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico para el G1 sec. A

3Hi *E Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño en la asignatura de español para el G1 sec. A

3Ho *E No existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño en la asignatura de español para el G1 sec. A

Correlación 0.844 se comprueba Hi

Grafica de puntuaciones de 5Mf y calificaciones de Español

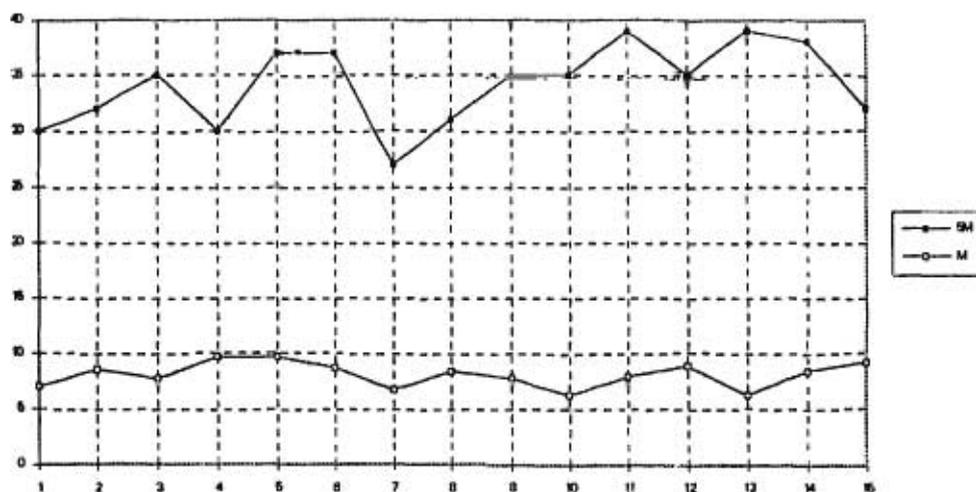


3Hi *M Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G1 sec. A

3Ho *M No existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G1 sec. A

Correlación 0.827 se comprueba Hi

Grafica de puntuaciones 5Mf y calificaciones de Matemáticas

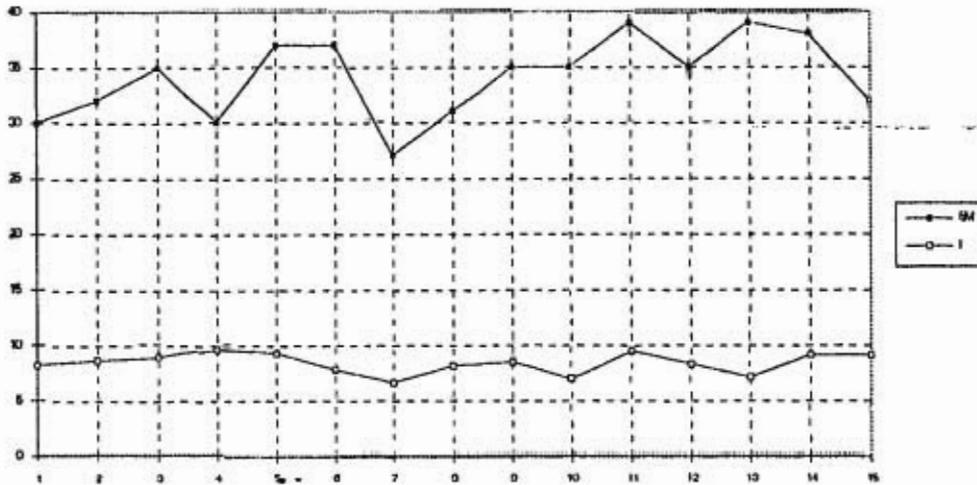


3Hi *I Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño en la asignatura de Ingles para el G1 sec. A

3Ho *I No existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño en Ingles para el G1 sec. A

Correlación 0.865 se comprueba la Hi

Grafica de puntuaciones de 5Mf y calificaciones de Ingles

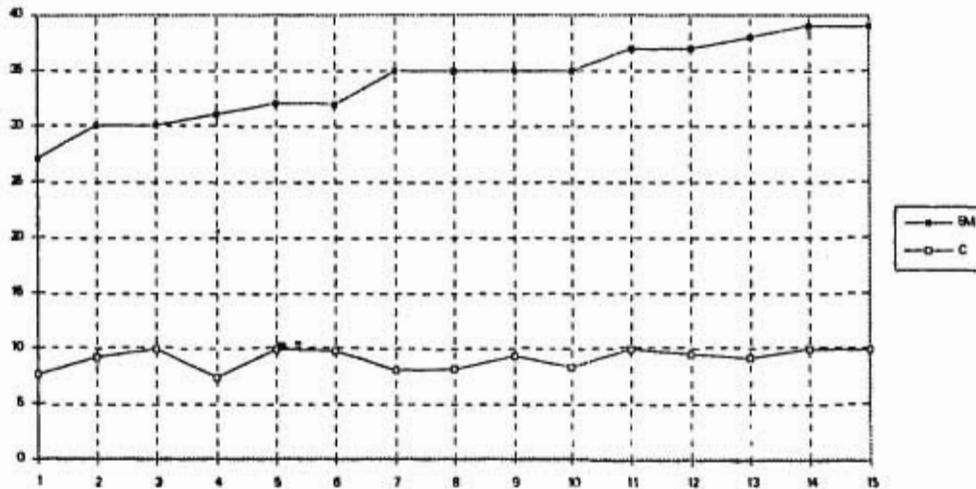


3Hi *C Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en computación para el G1 sec. A

3Ho *C No existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en computación para el G1 sec. A

Correlación 0.9061 se comprueba Hi

Grafica de puntuaciones 5Mf y calificaciones de Computación

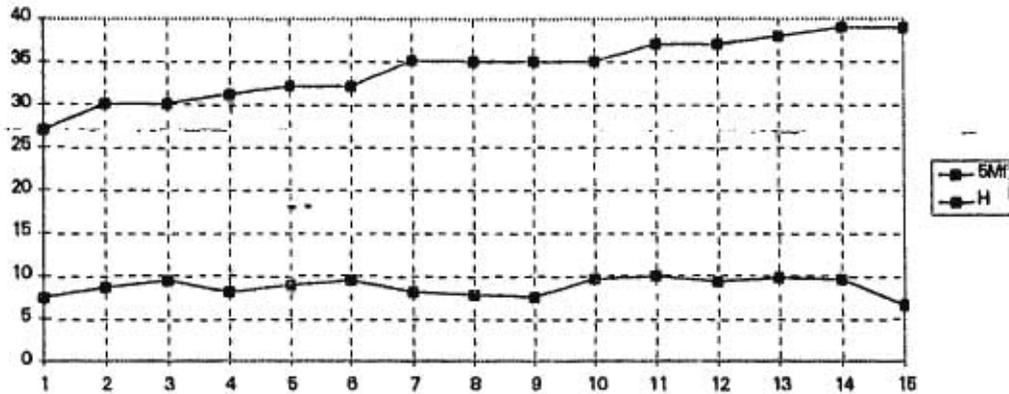


3Hi *H Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en historia para el G1 sec. A

3Ho *H No existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en historia para el G1 sec. A

Correlación 0.7257 se comprueba Hi

Grafica de puntuaciones 5Mf y calificaciones de Historia

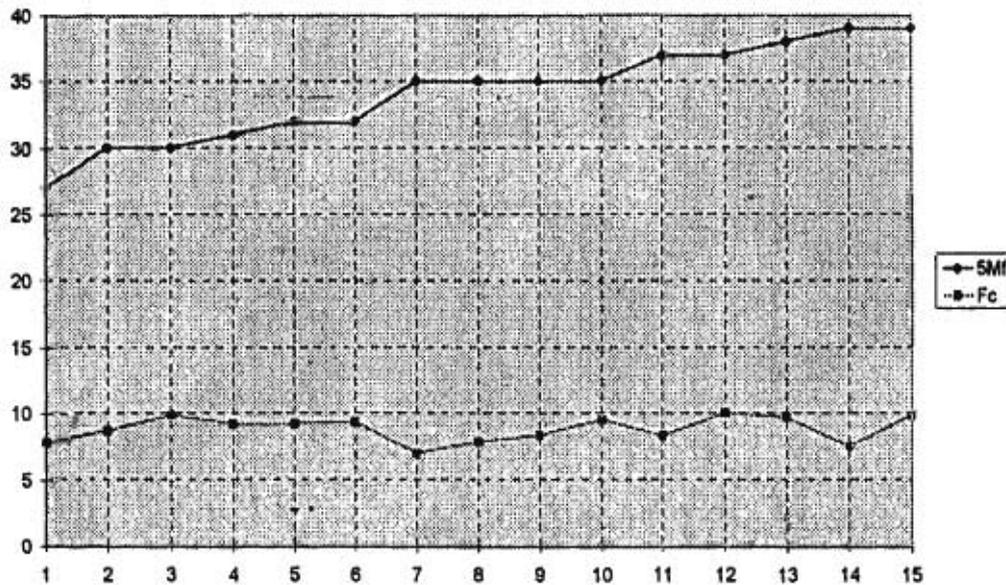


3Hi *Q Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en Física para el G1 sec. A

3Ho *Q No existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en Física para el G1 sec. A

Correlación 0.6419 se comprueba Ho

Grafica de puntuaciones para 5Mf y calificaciones en Física para el G1 Sec A

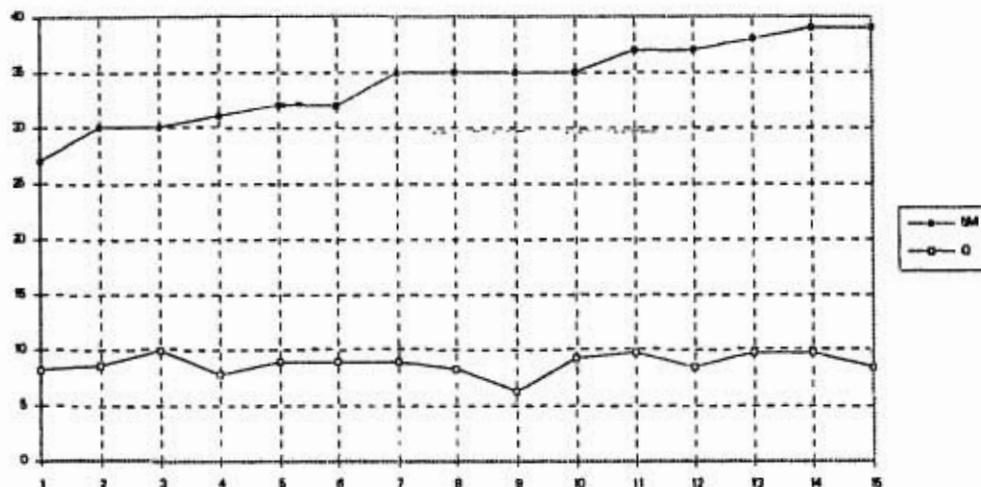


3Hi *Q Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en Química para el G1 sec. A

3Ho *Q No existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en Química para el G1 sec. A

Correlación 0.5779 se comprueba Ho.

Grafica de puntuaciones 5Mf y calificaciones de Química



G2 Sec. A

3Hi * Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico para el G2 sec. A

3Hc * No existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico para el G2 sec. A

3Hi *E Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño en la asignatura de español para el G2 sec. A

3Ho *E No existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño en la asignatura de español para el G2 sec. A

Correlación 0.128 se comprueba Ho

3Hi *M Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G2 sec. A

3Ho *M No existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G2 sec. A

Correlación 0.34 se comprueba Ho

3Hi *I Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño en la asignatura de Ingles para el G2 sec. A

3Ho *I No existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño en Ingles para el G2 sec. A

Correlación 0.182 se comprueba la Ho

--

3Hi *C Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en computación para el G2 sec. A

3Ho *C No existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en computación para el G2 sec. A

Correlación 0.1559 se comprueba Ho : Hi *H Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en historia para el 21 sec. A

3Ho *H No existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en historia para el G2 sec. A

Correlación -0.045 se comprueba Hi

3Hi *Q Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en Física para el G2 sec. A

3Ho *Q No existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en Física para el G2 sec. A
Correlación 0.2566 se comprueba Ho

3Hi *Q Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en Química para el G2 sec. A

3Ho *Q No existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en Química para el G2 sec. A
Correlación 0.1934 se comprueba Ho.

G1.Sec. B

8 Hi 1 Hi Existen diferencias significativas en la puntuación de 5Mf y la puntuación presentada por los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

8 Ho No existen diferencias significativas en la puntuación de 5Mf y la puntuación presentada por los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

8Hi ^a Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico para el G1 sec. B

8Ho ^a No existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico para el G1 sec. B

8Hi ^aE Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño en la asignatura de español para el G1 sec. B

8Ho ^aE No existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño en la asignatura de español para el G1 sec. B

Correlación 0.565 Se acepta Hi

--

8Hi ^aM Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G1 sec. B

8Ho ^aM No existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G1 sec. B

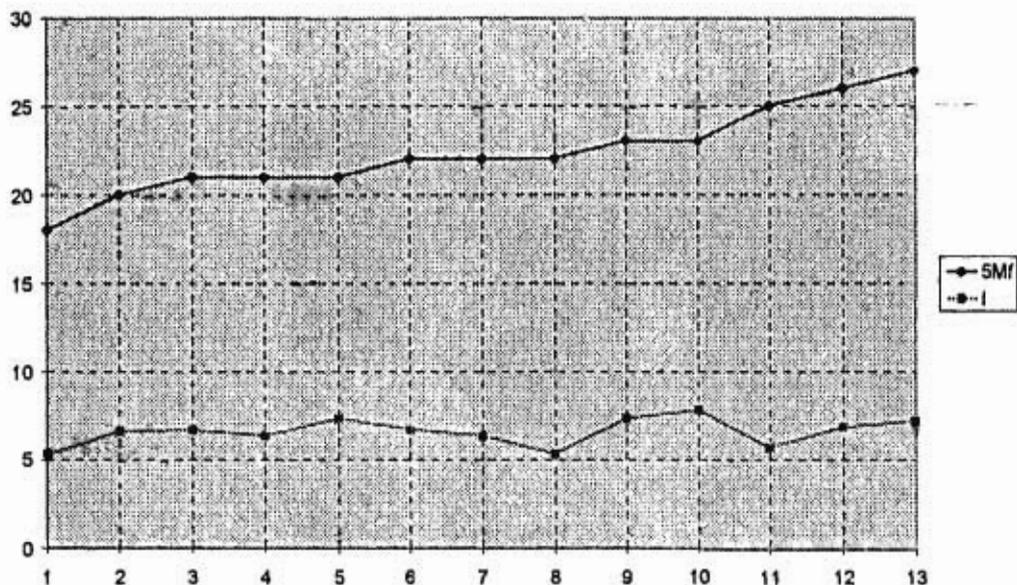
Correlación 0.538 se acepta Hi

8Hi ^aI Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño en la asignatura de Ingles para el G1 sec. B

8Ho ^aI No existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño en Ingles para el G1 sec. B

Correlación 0.678 se acepta Hi

Grafica de puntuaciones de 5Mf y calificaciones en ingles para el G1 Sec B



8Hi ^aC Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en computación para el G1 sec. B

8Ho ^aC No existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en computación para el G1 sec. B

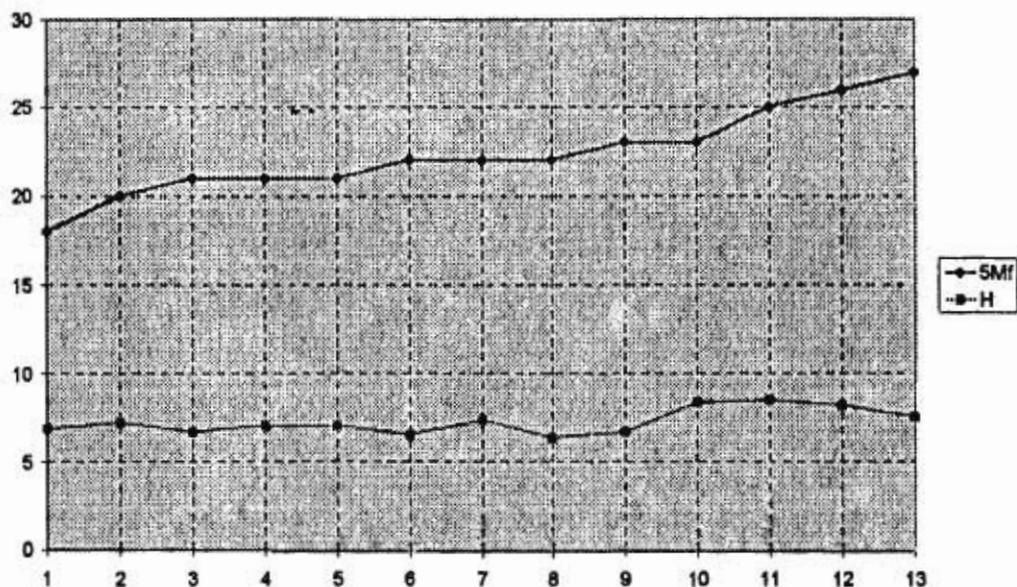
Correlación 0.5147 se acepta Ho

8Hi ^aH Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en historia para el G1 sec. B

8Hi ^aH Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en historia para el G1 sec. B

Correlación 0.7257 se acepta Hi

Grafica de puntuaciones de 5Mf y calificaciones de Historia para el G1 Sec B

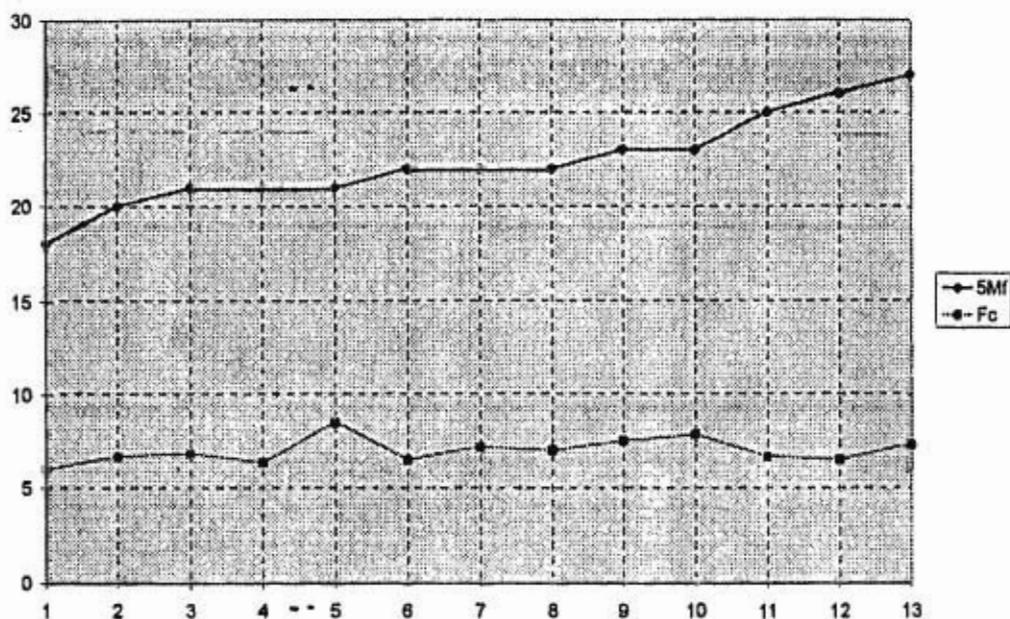


8Ho ^aH No existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en física para el G1 sec. B

8Hi *Q Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en Física para el G1 sec. B

Correlación 0.6419 se acepta Hi

Grafica de puntuaciones de 5Mf y calificaciones de Física



8Hi *Q Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en Química para el G1 sec. B

8Ho *Q Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en Química para el G1 sec. B

Correlación 0.5779 Se acepta Ho

G² Sec. B

8Hi ^a Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico para el G2 sec. B

8Ho ^a No existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico para el G2 sec. B

8Hi ^aE Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño en la asignatura de español para el G2 sec. B

8Ho ^aE No existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño en la asignatura de español para el G2 sec. B

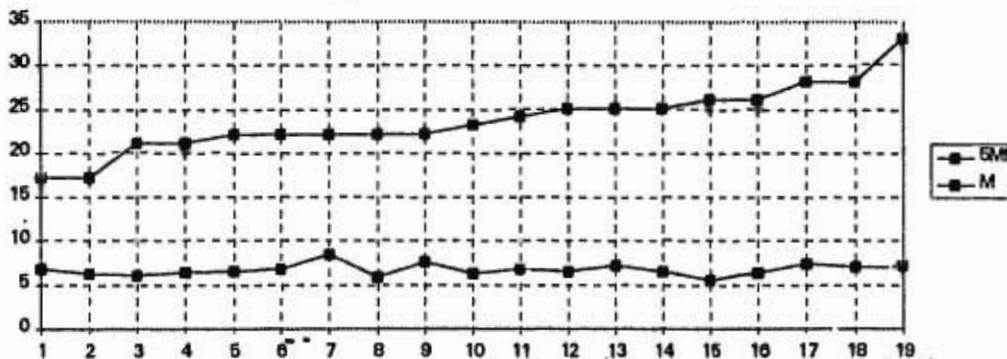
Correlación 0.48 Se acepta Hi

8Hi ^aM Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G2 sec. B

8Ho ^aM No existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G2 sec. B

Correlación 0.611 se acepta Hi

Grafica de puntuaciones de 5Mf y calificaciones de Matemáticas



8Hi ^aI Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño en la asignatura de Ingles para el G2 sec. B

8Ho ^aI No existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño en Ingles para el G2 sec. B

Correlación 0.512 se acepta H_1

H_1 ^aC Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en computación para el G2 sec. B

H_0 ^aC No existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en computación para el G2 sec. B

Correlación 0.4965 se acepta H_0

H_1 ^aH Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en historia para el G2 sec. B

H_1 ^aH Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en historia para el G2 sec. B

Correlación 0.3768 se acepta H_0

H_0 ^aH No existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en física para el G2 sec. B

H_1 ^aQ Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en Física para el G2 sec. B

Correlación 0.5566 se acepta H_0

H_1 ^aQ Existen correlaciones significativas entre el grado de 5Mf y el desempeño académico en Química para el G2 sec. B

8Ho *Q Existen correlaciones significativas entre el grado de angustia y el desempeño académico en Química para el G2 sec. B

Correlación 0.5189 Se acepta Ho.

Estrés

E*

G1 y G2 Sección A

89.5

G1 y G2 Sección B

124.5

Va A Va B

70.75=204 72.75=210

.5

.5

4 Hi 1 Hi Existen diferencias significativas en la puntuación de estrés y la puntuación presentada por las adolescentes cuyas madres laboran y aquellas cuyas madres no laboran

4 Ho No existen diferencias significativas en la puntuación de estrés y la puntuación presentada por las adolescentes cuyas madres laboran y aquellas cuyas madres no laboran

Se acepta Ho

9 Hi 1 Hi Existen diferencias significativas en la puntuación de estrés y la puntuación presentada por los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

9 Ho No existen diferencias significativas en la puntuación de estrés y la puntuación presentada por los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

Tabla de correlaciones de Estrés

Coe*e	coe*m	coe*i	coe*fi	coe*r	coe*p	coe*c	coe*h	coe*fc	coe*q
0.8994	0.8682	0.9423	0.9388	0.9173	0.9557	0.914	0.906	0.8971	0.9268
0.4015	0.3338	0.4103	0.2603	0.3676	0.6074	0.4934	0.2434	0.5257	0.6654
-0.069	0.1735	0.034	0.2743	-0.003	0.0015	0.107	-0.264	0.09	-0.153
0.3623	0.507	0.3833	0.5671	0.4018	0.4044	0.4673	0.2458	0.4572	0.3123

grafica comparativa de puntuaciones de Estrés para los G1 y G2 de ambas secciones.

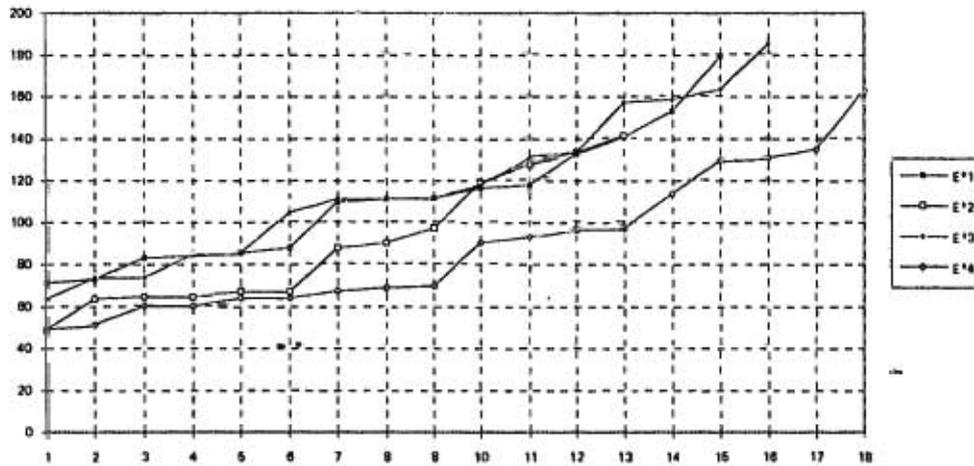


Tabla de correlaciones Para los valores de Estrés y Angustia

G1 Sec. A	0.1732	G1 Sec. B	0.6195
G2 Sec. A	0.7333	G2 Sec. B	0.9393

Notación

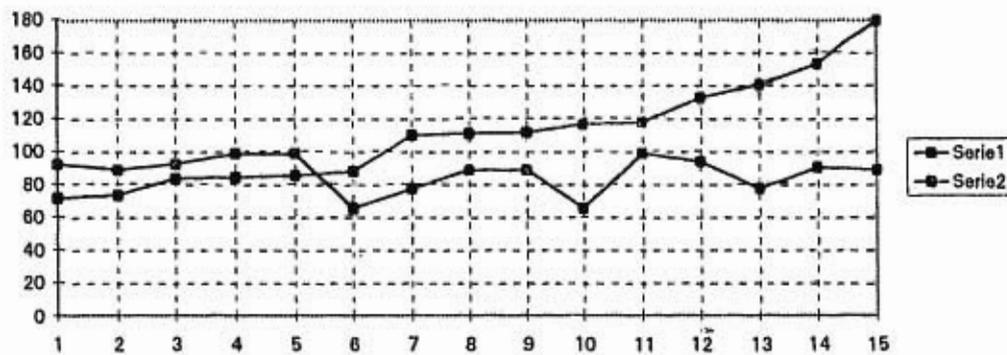
Co : correlación Mf : Masculino femenino

4Hi *E Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño en la asignatura de español para el G1 sec. A

4Ho *E No existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño en la asignatura de español para el G1 sec. A

Correlación 0.8994 se comprueba Ho

Gráfica de puntuaciones de estrés y calificaciones de Español

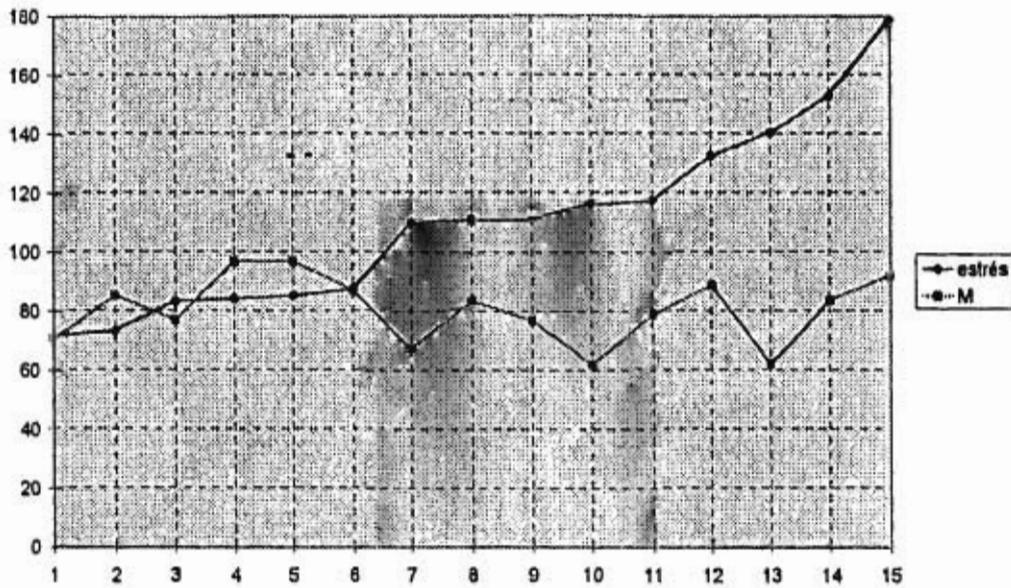


4Hi *M Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G1 sec. A

4Ho *M No existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G1 sec. A

Correlación 0.8682 se comprueba Hi

Grafica de puntuaciones de estrés y calificaciones de Matemáticas para el G1 Sec A

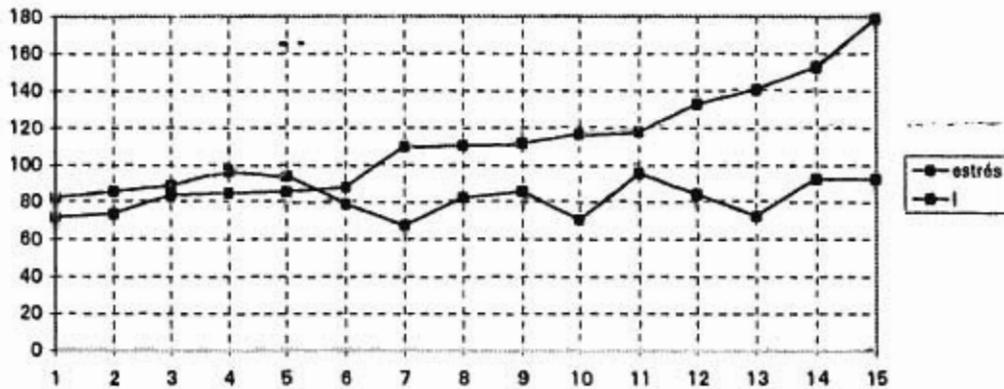


4Hi *I Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño en la asignatura de Ingles para el G1 sec. A

4Ho *I No existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño en Ingles para el G1 sec. A

Correlación 0.9423 se comprueba la Hi

Grafica de Estrés y calificaciones de Ingles

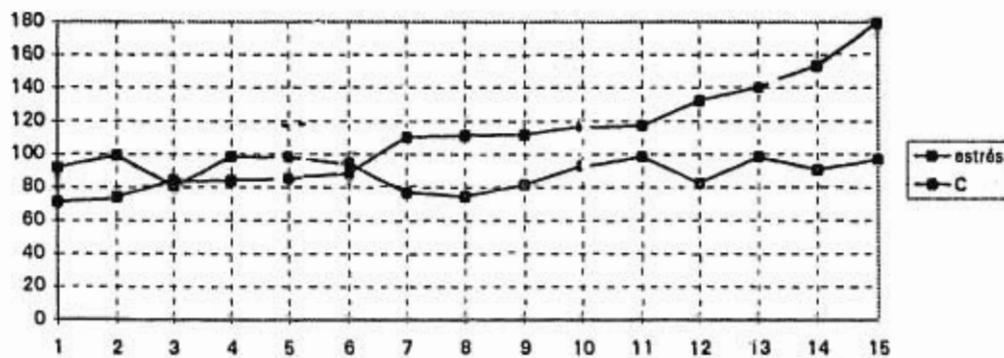


4Hi *C Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en computación para el G1 sec. A

4Ho *C No existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en computación para el G1 sec. A

Correlación 0.914 se comprueba Hi

Grafica de puntuaciones de Estrés y calificaciones de Computación

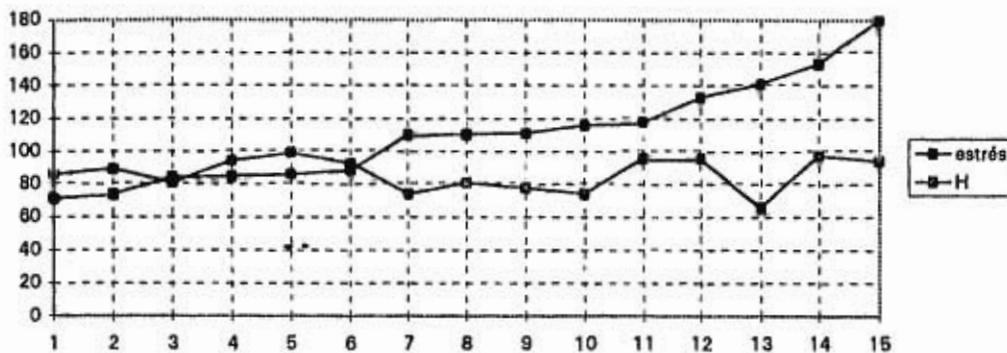


4Hi *H Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en historia para el G1 sec. A

4Ho *H No existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en historia para el G1 sec. A

Correlación 0,906 Se comprueba Hi

Grafica de ùntuaciones de estrés y calificaciones de Historia

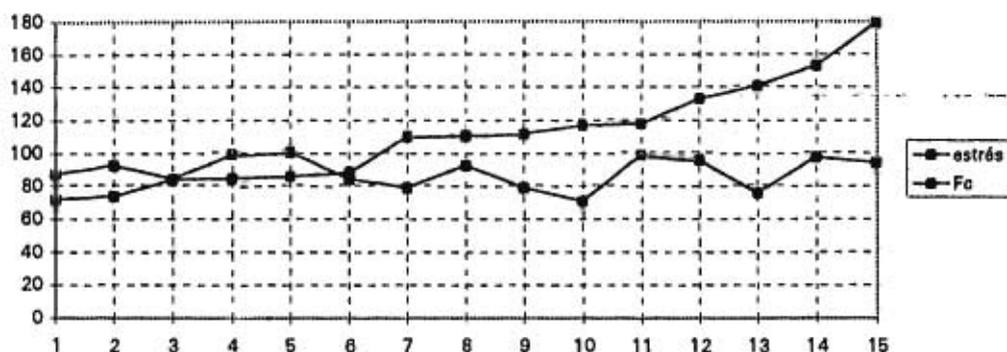


4Hi *Q Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en Física para el G1 sec. A

4Ho *Q No existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en Física para el G1 sec. A

Correlación 0.8971 se comprueba Hi

Grafica de puntuaciones de Estrés y calificaciones de Física

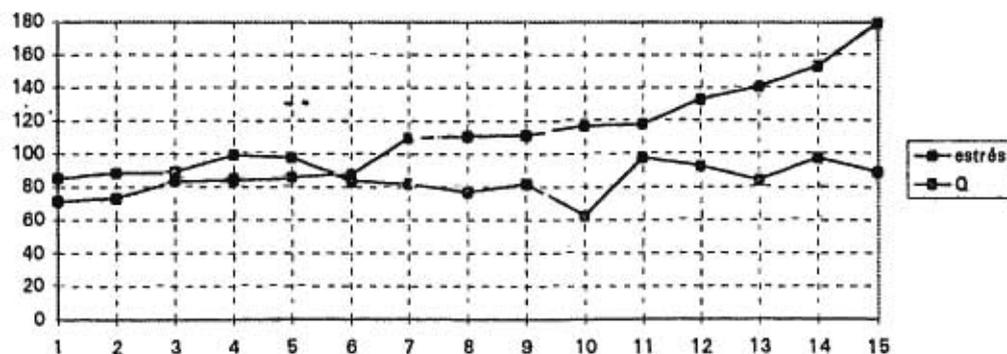


4Hi *Q Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en Química para el G1 sec. A

4Ho *Q No existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en Química para el G1 sec. A

Correlación 0.9268 se comprueba Ho.

Grafica de puntuaciones de Estrés y calificaciones de Química



G2 Sec. A

4Hi * Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico para el G2 sec. A

4Ho * No existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico para el G2 sec. A

4Hi *E Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño en la asignatura de español para el G2 sec. A

4Ho *E No existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño en la asignatura de español para el G2 sec. A

Correlación -0.069 se comprueba Ho

4Hi *M Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G2 sec. A

4Ho *M No existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G2 sec. A

Correlación 0.1735 se comprueba Ho

4Hi *I Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño en la asignatura de Ingles para el G2 sec. A

4Ho *I No existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño en Ingles para el G2 sec. A

Correlación 0.034 se comprueba la Ho

4Hi *C Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en computación para el G2 sec. A

4Ho *C No existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en computación para el G2 sec. A

Correlación 0.107 se comprueba Ho

4Hi *H Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en historia para el G2 sec. A

4Ho *H No existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en historia para el G2 sec. A

Correlación -0.264 se comprueba Ho

4Hi *F Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en Física para el G2 sec. A

4Ho *F No existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en Física para el G2 sec. A

Correlación 0.09 se comprueba Ho

4Hi *Q Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en Química para el G2 sec. A

4Ho *Q No existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en Química para el G2 sec. A

Correlación -0.153 Se comprueba Ho.

G1 Sec B

9 Hi 1 Hi Existen diferencias significativas en la puntuación de estrés y la puntuación presentada por los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

9 Ho No existen diferencias significativas en la puntuación de estrés y la puntuación presentada por los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

9Hi ^a Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico para el G1 sec. B

9Ho ^a No existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico para el G1 sec B

9Hi ^{aE} Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño en la asignatura de español para el G1 sec. B

9Ho ^{aE} No existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño en la asignatura de español para el G1 sec. B

Correlación 0.4015 Se acepta Ho

9Hi ^{aM} Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G1 sec. B

--
9Ho ^aM No existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G1 sec. B

Correlación - 0.3338 se acepta Ho

9Hi ^aI Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño en la asignatura de Ingles para el G1 sec. B

9Ho ^aI No existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño en Ingles para el G1 sec. B

Correlación 0.4103 se acepta Hi

9Hi ^aC Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en computación para el G1 sec. B

9Ho ^aC No existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en computación para el G1 sec. B

Correlacion 0.4934 se acepta Ho

--
9Hi ^aH Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en historia para el G1 sec. B

9Ho ^aH No Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en historia para el G1 sec. B

Correlación 0.2434 se acepta Ho

9Hi *Q Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en Física para el G1 sec. B

9Ho ^aH No existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en física para el G1 sec. B

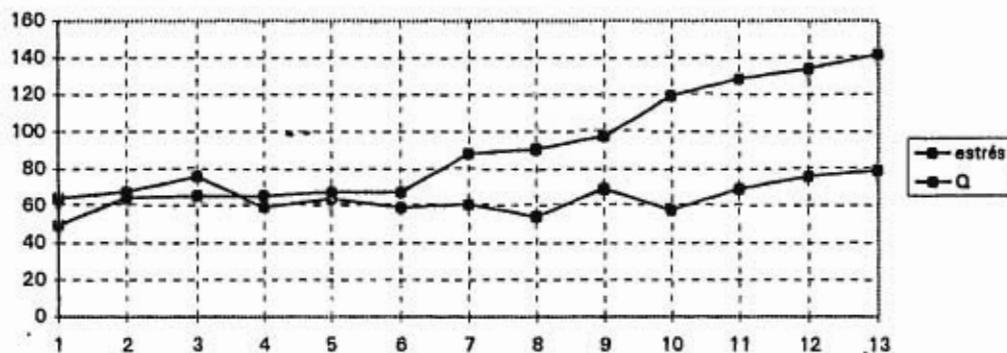
Correlación 0.5257 se acepta Ho

9Hi *Q Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en Química para el G1 sec. B

9Ho *Q Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en Química para el G1 sec. B

Correlación 0.6654 Se acepta Hi

Grafica de puntuaciones de Estrés y calificaciones de Química



G2: Sec. B

9Hi ^a Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico para el G2 sec. B

9Ho ^a No existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico para el G2 sec. B

9Hi ^aE Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño en la asignatura de español para el G2 sec. B

9Ho ^aE No existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño en la asignatura de español para el G2 sec. B

Correlación 0.3623 Se acepta Ho

9Hi ^aM Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G2 sec. B

9Ho ^aM No existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño en la asignatura de matemáticas para el G2 sec. B

Correlación 0.507 se acepta Ho

9Hi ^aI Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño en la asignatura de Inglés para el G2 sec. B

9Ho ^aI No existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño en Inglés para el G2 sec. B

Correlación 0.3833 se acepta Ho

9Hi ^aC Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en computación para el G2 sec. B

9Ho ^aC No existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en computación para el G2 sec. B

Correlación 0.4673 se acepta Ho

9Hi ^aH Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en historia para el G2 sec. B

9Hi ^aH Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en historia para el G2 sec. B

Correlación 0.2458 se acepta Ho

9Ho ^aH No existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en física para el G2 sec. B

9Hi ^aQ Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en Física para el G2 sec. B

Correlación 0.4572 se acepta Ho

9Hi ^aQ Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en Química para el C2 sec. B

9Ho ^aQ Existen correlaciones significativas entre el grado de estrés y el desempeño académico en Química para el G2 sec. B

Correlación 0.3123 Se acepta Ho

Desempeño Académico

Prueba de Mann Withney

5 Hi Existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar de las adolescentes hijas de madres que laboran y aquellas cuya madre no lo hace

5 Hi No existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar de las adolescentes hijas de madres que laboran y aquellas cuya madre no lo hace

Valores de aceptación o rechazo de Ho $72.75 = 210.5$

10 Hi Existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar de los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

10 Ho No existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar de los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

Valores de aceptación o rechazo de Ho $70.975 = 204.5$

Prueba de Mann Withney

E

G1 y G2 Sección A

138

G1 y G2 Sección B

139.5

Va A Va B
70.75=204 72.75=210
.5 .5 ..

5 Hi Existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar, en Español, de las adolescentes hijas de madres que laboran y aquellas cuya madre no lo hace

5 Ho No existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar, en español, de las adolescentes hijas de madres que laboran y aquellas cuya madre no lo hace

Valores de aceptación o rechazo de Ho 72.75 = 210.5

Se acepta 5 Ho

10 Hi Existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar, en Español, de los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

10 Ho No existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar, en Español, de los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

Valores de aceptación o rechazo de Ho 70.975 = 204.5

Se acepta Ho

M

G1 y G2 Sección A

135.5

G1 y G2 Sección B

94

Va A Va B

70.75=204 72.75=210

.5

.5

5 Hi Existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar, en matemáticas, de las adolescentes hijas de madres que laboran y aquellas cuya madre no lo hace

5 Ho No existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar, en matemáticas, de las adolescentes hijas de madres que laboran y aquellas cuya madre no lo hace

Valores de aceptación o rechazo de Ho $72.75 = 210.5$

Se acepta Ho

10 Hi Existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar, en matemáticas, de los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

10 Ho No existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar, en matemáticas, de los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

Valores de aceptación o rechazo de Ho $70.975 = 204.5$

Se acepta Ho

I

G1 y G2 Sección A

127

G1 y G2 Sección B

114.5

Va A Va B

$70.75=204$ $72.75=210$

.5 .5

--

5 Hi Existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar, en Ingles, de las adolescentes hijas de madres que laboran y aquellas cuya madre no lo hace

5 Ho No existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar ,en Ingles, de las adolescentes hijas de madres que laboran y aquellas cuya madre no lo hace

Valores de aceptación o rechazo de Ho $72.75 = 210.5$

Se acepta Ho

--

10 Hi Existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar ,en Ingles, de los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

10 Ho No existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar de los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

Valores de aceptación o rechazo de Ho $70.975 = 204.5$

Se acepta Ho

--

C

G1 y G2 Sección A

109.5

G1 y G2 Sección B

132

Va A Va B

$70.75=204$ $72.75=210$

.5 .5

--

5 Hi Existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar, en computación, de las adolescentes hijas de madres que laboran y aquellas cuya madre no lo hace

5 Ho No existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar en computación, de las adolescentes hijas de madres que laboran y aquellas cuya madre no lo hace

Valores de aceptación o rechazo de Ho $72.75 = 210.5$

Se acepta Ho

10 Hi Existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar en computación, de los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

10 Ho No existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar en computación, de los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

Valores de aceptación o rechazo de Ho $70.975 = 204.5$

Se acepta Ho

H

G1 y G2 Sección A

120

G1 y G2 Sección B

132.5

Va A Va B

$70.75=204$ $72.75=210$

.5

.5

5 Hi Existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar , en historia, de las adolescentes hijas de madres que laboran y aquellas cuya madre no lo hace

5 Hi No existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar , en historia, de las adolescentes hijas de madres que laboran y aquellas cuya madre no lo hace

Valores de aceptación o rechazo de Ho $72.75 = 210.5$

Se acepta Ho

10 Hi Existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar, en historia, de los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

10 Ho No existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar , en historia, de los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

Valores de aceptación o rechazo de Ho $70.975 = 204.5$

Se acepta Ho

Fc

G1 y G2 Sección A

154

G1 y G2 Sección B

103.5

Va A Va B

$70.75=204$ $72.75=210$

.5

.5

5 Hi Existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar, en Física, de las adolescentes hijas de madres que laboran y aquellas cuya madre no lo hace

5 Ho No existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar, en Física, de las adolescentes hijas de madres que laboran y aquellas cuya madre no lo hace

Valores de aceptación o rechazo de Ho $72.75 = 210.5$

10 Hi Existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar, en Física, de los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

10 Ho No existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar, en Física, de los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

Valores de aceptación o rechazo de Ho $70.975 = 204.5$

Se acepta Ho

Q

G1 y G2 Sección A

165.5

G1 y G2 Sección B

99

Va A Va B

$70.75=204$ $72.75=210$

.5

.5

5 Hi Existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar, en Química, de las adolescentes hijas de madres que laboran y aquellas cuya madre no lo hace

5 Ho No existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar, en Química, de las adolescentes hijas de madres que laboran y aquellas cuya madre no lo hace

Valores de aceptación o rechazo de Ho $72.75 = 210.5$

Se acepta Ho

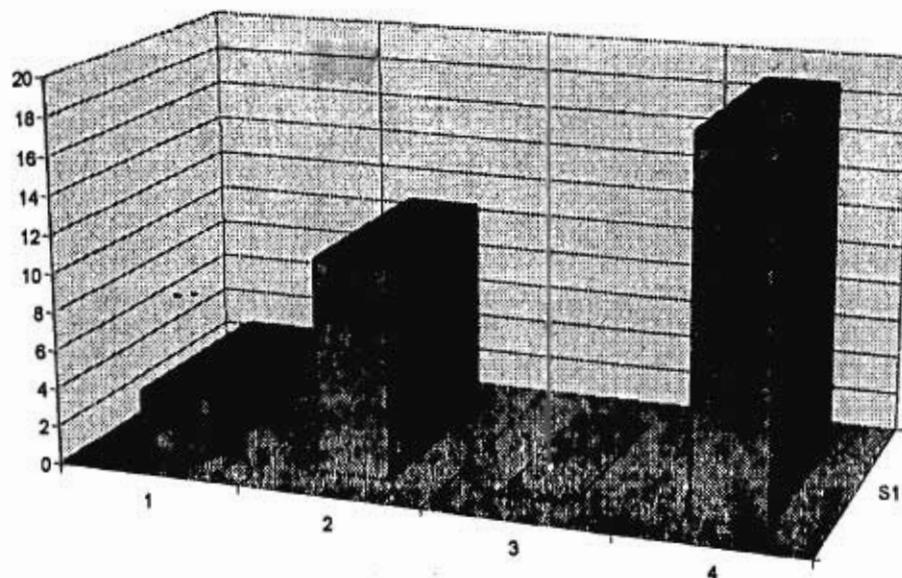
10 Hi Existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar, en Química, de los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

10 Ho No existen diferencias significativas en cuanto al desempeño escolar, en Química, de los adolescentes hijos de madres que laboran y aquellos cuyas madres no laboran

Valores de aceptación o rechazo de Ho $70.975 = 204.5$

Se acepta Ho

Grafica comparativa de porcentajes de calificacion deficientes en Español para los G1 y G2 De las secciones A y B

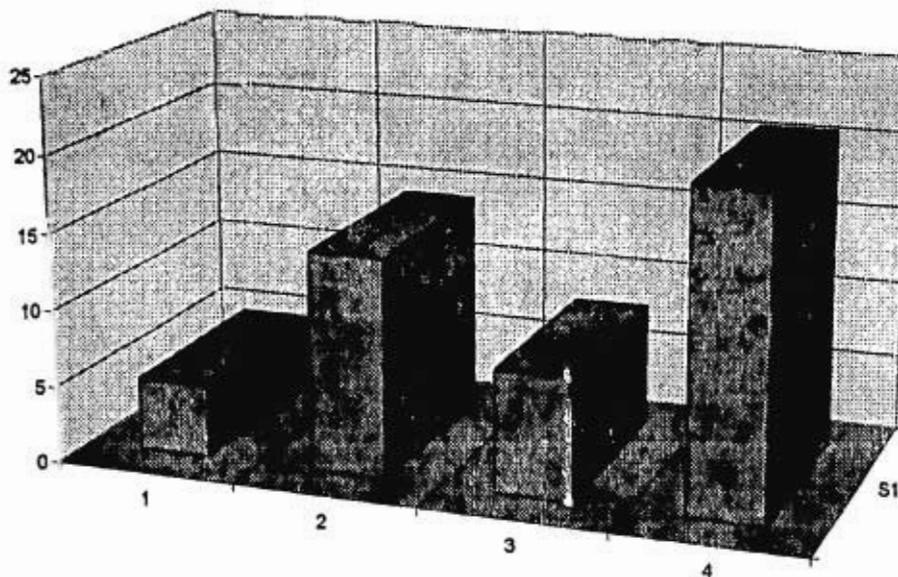


Porcentaje global de deficiencia en la asignatura de Español 33.33%

Las dos primeras columnas corresponden al G1 como podemos observar el desempeño deficiente^{Dd} es menor en el caso de las alumnas -primera columna 3.175% - aun así es mucho menor en el caso de las alumnas del G2 0% - tercera columna- pero mucho más alto en el caso de los alumnos del G2 -19.05% y para el G1 Sec. B 11.11%- Podemos pensar que los alumnos - varones- en general presentan un mayor porcentaje de desempeño deficiente

^{Dd} Desempeño deficiente se refiere a calificaciones de 6 o 6 mas cualquier tipo de fracción y menores a este parametro

Grafica comparativa de porcentajes de desempeño deficiente en Matemáticas para El G1 y G2 De las secciones A y B



**Porcentaje total de deficiencia en la asignatura de Matemáticas
47.62 %**

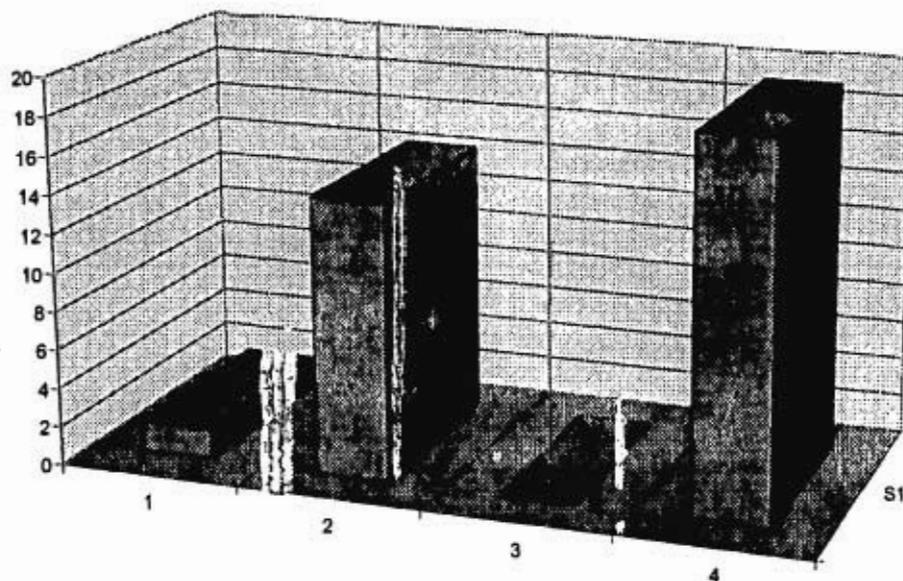
En esta ocasión podemos observar que el porcentaje mas pequeño corresponde a la primera columna que es la G1 sec. A ---adolescentes hijas de madre que no trabaja- con un porcentaje de deficiencia de 4.762 %, les sigue el G2 Sec. - adolescentes hijas de madre que trabaja - con un porcentaje de 7.937%, después el G1 Sec. B -adolescentes hijos de madre que no trabaja - con un 14.29 % y en último lugar o en

primero, en cuando a porcentaje de deficiencia el G2 Sec. B con un 20.63%

Podemos ver que en el caso de la asignatura de matemáticas quienes mejor se desempeñan son las mujeres y en cuanto a los hombres el desempeño de los adolescentes hijos de madres que no trabajan es mejor.

Podemos decir que la materia en la que el desempeño es mas bajo es en matemáticas, el grupo que peor se desempeña es el G1 sec. B con un promedio de 6.3,

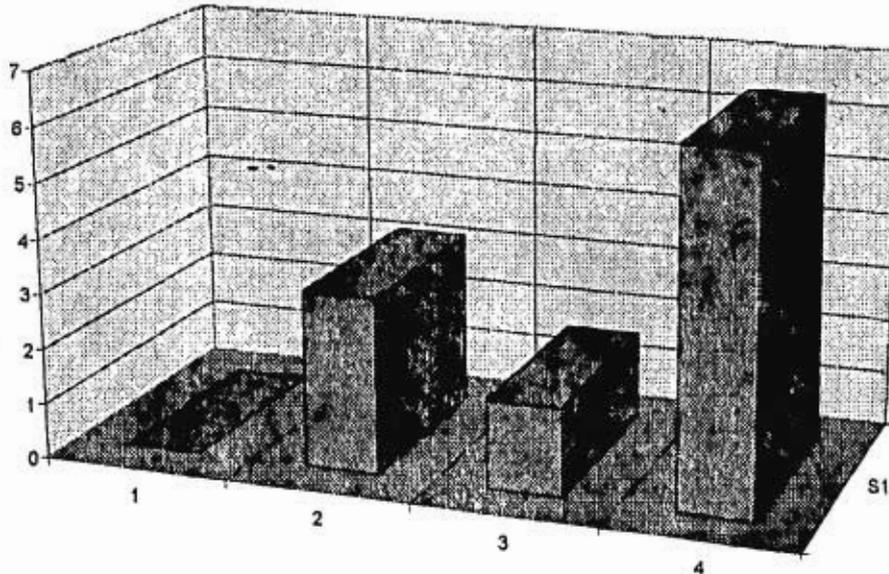
Grafica comparativa de porcentajes de deficiencia en la asignatura de Ingles presentada por los G1 y G2 Secciones A y B



Porcentaje total de deficiencia en la asignatura de Ingles
34.92%

Los índices mas bajos de deficiencia son para el G2 sec. A y G1 Sec. B -0 y 1.587 % respectivamente, los adolescentes y especialmente los hijos de madres que trabajan presentan un porcentaje mayor de deficiencia en esta materia 19.05 % y son seguidos muy de cerca por el G1 Sec. B con un 14.29% - adolescentes hijos de madre que no trabaja- de lo cual se desprende que los hombres tienden a tener un desempeño deficiente en Ingles.

Grafica Comparativa de porcentajes de deficiencia en la asignatura de Computación Para los G1 y G2 Secciones A y B

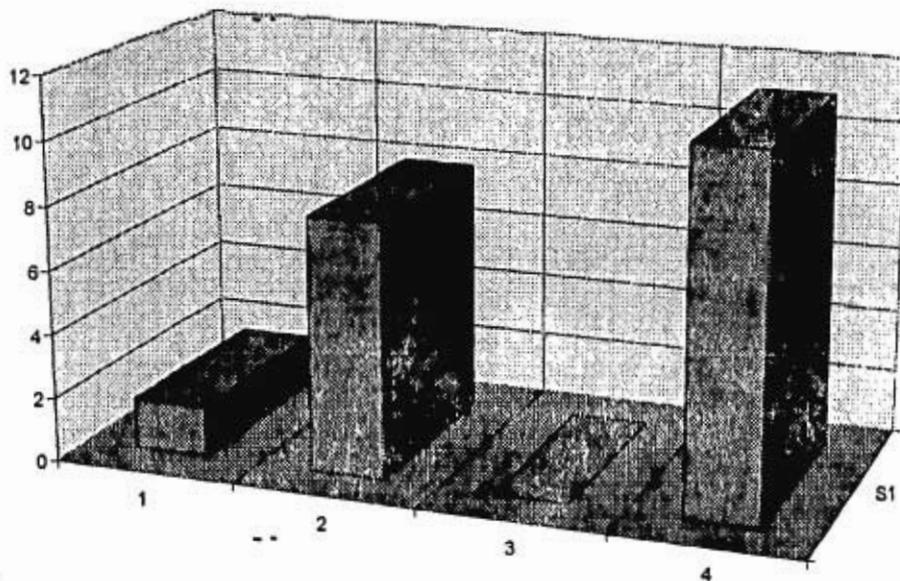


Porcentaje total de deficiencia en la asignatura de Computación 11.11%

Los porcentajes más bajos de deficiencia son para el G1 sec. A con un 0 % y el G2 Sec. A con un 1.58 %

Siguen los alumnos del G1 Sec. B con un 3,175 % y finalmente el G2 sec. B en el cual los alumnos presentan un 6.349 % de deficientes, como podemos ver los hombre tienden a tener un porcentaje mas deficiente que las mujeres y el G1 es presenta menos alumnos deficientes.

Grafica comparativa de porcentajes de deficiencia en la asignatura de Historia Para los G1 y G2 Secciones A y B

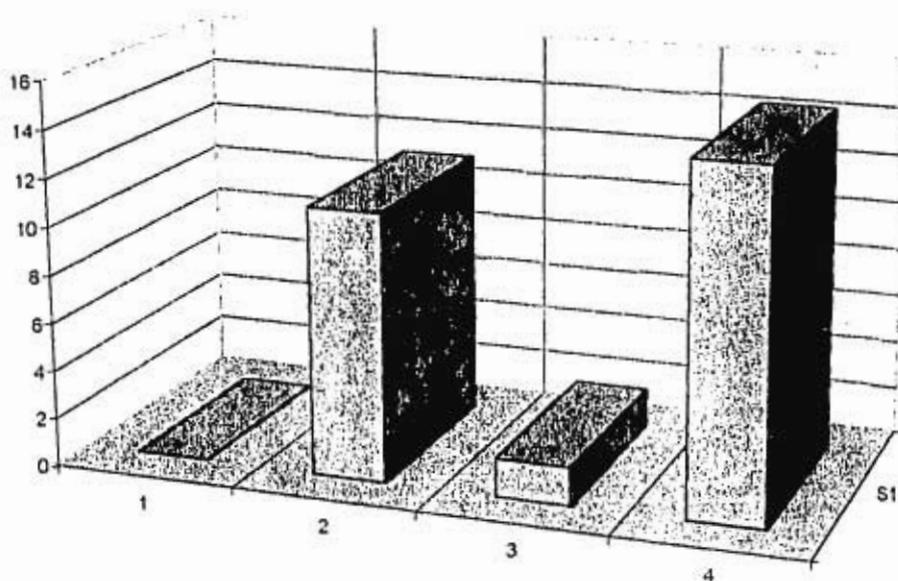


Porcentaje total de deficiencia en la asignatura de Historia
20.63%

Las alumnas del G2 sec. A presentan el porcentaje mas bajo de deficiencia 0 %, son seguidas por las alumnas del G1 sec. A con un porcentaje de 1.587 % y son seguidos por el G1 Sec. B con un 7.937 % y por último el G2 Sec. B con un 11.11 %, de ello se desprende que el mejor aprovechamiento es para las hijas de madres que trabajan , en general en historia se desempeñan mejor las

mujeres y los hombres que mayor porcentaje de deficiencia presentan son los adolescentes hijos de madres que trabajan.

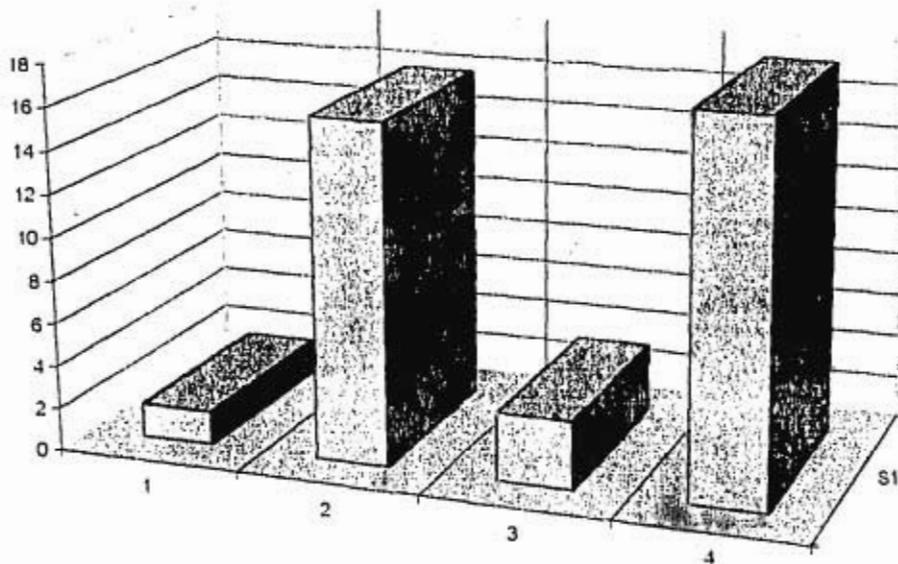
Grafica comparativa de promedios de deficiencia en la asignatura de Física para los G1 y G2 de las secciones A y B



Porcentaje total de deficiencia en la asignatura de Física
26.98%

El G1 sec. A -primera columna- presenta un porcentaje de 0 % se sigue el G2 Sec. A -tercera columna- con un porcentaje de deficiencia de 1.587 %, se siguen no muy de cerca el G1 sec. B con un 11.11 % y el G2 Sec. B con un 14.29% Así podemos ver que el desempeño menos deficiente es para el grupo de adolescentes de G1 Sec. A se sigue el G2 Sec. A y el desempeño mas deficiente es para los hombres.

Grafica comparativa de porcentajes de deficiencia en la asignatura de química para el G1 y G2 Secciones A y B



Porcentaje total de deficiencia en la asignatura de Química
38.1%

Nuevamente podemos observar que El G1 sec. A con un 1.587 % y el G2 sec. A con un 3.175 % son los que presentan un porcentaje menor de desempeño escolar pobre .

Por su parte el G1 sec. B con un 15.87 y G2 sección B con un 17.46% son los grupos que presentan un mayor porcentaje de deficiencia.

**Cuadro de puntuaciones y calificaciones
promedios
para el G1 y G2 secciones A
y B**

	An	2D	Mf	E	M	I	C	H	Fc	Q
	g									
G1 Sec. A	20	26	34	8.7	8	8.4	9	8.6	8.8	8.7
G2 Sec. A	20	23	35	8.5	7.7	8.3	8.9	8.6	8.4	8.7
G1 Sec. B	16	22	22	7	6.3	6.6	8	7.2	7	6.5
G2 Sec. B	17	23	24	6.9	6.6	6.8	7.9	7.1	7.2	6.8

Ang

G1A	G2A	G1B	G2B
20	20	16	17--

Calificaciones deficientes 6 o menos
medias 7-8 altas 9 -10

Como podemos ver las puntuaciones de Angustia sobrepasan el índice de normalidad el cual se sitúa entre 4 y 9, sin embargo cabe notar que el la sección A presenta un mayor índice de Angustia, por lo cual cabria preguntarnos si tiene relación con el desempeño.

2D			
G1A	G2A	G1B	G2B
26	23	22	23

Calificaciones deficientes 6 o menos

medias 7-8

altas 9 -10

La escala 2D depresión se encontraría dentro del rango de normalidad , 20 y 29 ,para el promedio de todos los grupos, pero es de notar que es mas alta para las adolescentes hijas de madres que no trabajan -26 - ello nos daría indicios de sujetos insatisfechos con ellos y con el medio que los rodea.

Mf

G1A G2A G1B G2B

34 35 22 24

Calificaciones deficientes 6 o menos

medias 7-8

altas 9 -10

La escala Mf masculino femenino tiene dos formas de ser interpretada para las mujeres la normalidad se sitúa entre 36 y 27 Las adolescentes de ambos grupos presentan una puntuación dentro de lo normal -34,35- que tiende a ser baja entonces las adolescentes tienden a la modestia idealismo, sentido común y talvez pasividad masoquista.

Para los varones la normalidad se sitúa dentro de un rango de 21 a 30, al parecer la mayor parte de los adolescentes se encuentran en el rango de normalidad - 22,24 -, pero también están dentro de la franja de medio baja lo cual indicaría independencia y masculinidad, implica también conducta atrevida y osca .

E

G1A G2A G1B G2B

8.7 8.5 7 6.9

--

Calificaciones deficientes 6 o menos
medias 7-8 altas 9 -10

Español promedia para las adolescentes , 8.7,8.5 ,dentro del rango de calificaciones medias 7-8 y para los adolescentes cuya madre no trabaja dentro del rango medio mientras que para los hijos de madres que trabajan puntúa dentro del rango de deficiente 6 o menos.

M

G1A G2A G1B G2B
8 7.7 6.3 6.6

Calificaciones deficientes 6 o menos
medias 7-8 altas 9 -10

Matemáticas Las adolescentes de ambos grupos promedian dentro de las calificaciones medias G1 8 y G2 8.7 por lo cual podemos decir que el desempeño de las adolescentes tiende a ser mediano, por su parte, los adolescentes puntúan dentro de las calificaciones deficientes , 6.3 y 6.6 como podemos ver que el grupo de los adolescentes cuya madre trabaja es muy ligeramente superior al G1 Sec. B

I

G1A G2A G1B G2B
8.4 8.3 6.6 6.8

Calificaciones deficientes 6 o menos
medias 7-8 altas 9 -10

--

Ingles Para los grupos de adolescentes femeninos se observa que se encuentran dentro de las calificaciones promedio medias 8.4,8.3 mientras los varones promedian entre las calificaciones deficientes con un 6.6 y un 6.8

C

G1A	G2A	G1B	G2B
9	8.9	8	7.9

Calificaciones deficientes 6 o menos
medias 7-8 altas 9 -10

Computación Las adolescentes hijas de madre que no trabajan presentan un promedio dentro de las calificaciones altas 9, mientras que los demás grupos y secciones promedian dentro de las calificaciones medias con un 8.9 para el G2 sec. A y 8 y 7.9 Para la sección B del G1 y G2.

H

G1A	G2A	G1B	G2B
8.6	8.6	7.2	7.1

Calificaciones deficientes 6 o menos
medias 7-8 altas 9 -10

Historia Los dos grupos en ambas secciones presentan promedios de calificaciones que los colocan dentro de las calificaciones medias.

G1A 8.6 G2A 8.6 G1B 7.2 G2B 7.1

Fc

G1A	G2A	G1B	G2B
8.8	8.4	7	7.2

Calificaciones deficientes 6 o menos
medias 7-8 altas 9 -10

Física los promedios de calificaciones para los dos grupos de ambas secciones se encuentran dentro del rango de calificaciones medias Así hombres y mujeres tengan o no una madre que trabajaban presentan calificaciones medias.

Q

G1A G2A G1B G2B
8.7 8.7 6.5 6.8

Calificaciones deficientes 6 o menos
medias 7-8 altas 9 -10

Química Las adolescentes del G1 y G2 muestran un promedio de calificaciones de 8.7 para ambos son calificaciones catalogadas como medias, mientras los varones de ambos grupos muestran un promedio de calificaciones de 6.5 y 6.8 perteneciendo a las calificaciones deficientes.

Bibliografía

Digital Excel para Windows 5.0 Manual del estudiante 15 de marzo de 1994

Edit Servicios integrados multiproveedor de Digital

--

Drs. Hathaway y Dr. J.C. McKinley Inventario Multifasico de la

Personalidad de Minnesota MMPI

1981

MMPI Español forma R

Edit Manual moderno

Pc 1-8, 12

--

Wayne W. Daniel Estadística con Aplicaciones a las Ciencias Sociales y a la

Educación

Trad. Jesus Vilamizar

Edit Mc Graw Hill

--

Capítulo 6

CONCLUSIONES



Conclusiones

Se pensaría que por desarrollo la capacidad del adolescente¹ se centraría en la resolución de problemas abstractos y por ello su desempeño en estas áreas sería elevado, pero esto no sucede así. De hecho los índices más altos de deficiencia escolar se sitúan en estas áreas, matemáticas física Química, e Inglés. Según Ernesto Meneses Morales² la causa más común de fracasos se debe a la falta de método para estudiar. Muchos sujetos nunca aprenden a pensar y su estrategia estriba en buscar respuestas o aprenderlas de memoria, se lleva a cabo una especie de juego de pelota en el que el sujeto regresa lo que el maestro le ha lanzado previamente, incluyendo los errores -si los hay -. Los índices más altos de deficiencia escolar se sitúan en las materias de Matemáticas Química y Física, el análisis es insuficiente para averiguar sobre si la información que los profesores lanzan a los adolescentes es la apropiada para el estadio de desarrollo de estos jóvenes. Una práctica realizada sobre pensamiento y operaciones lógico matemáticas mostró la incapacidad de los jóvenes para resolver operaciones que de acuerdo a Jean Piaget deberían de ser capaces de realizar, o si los jóvenes presentan procesos deficientes de aprendizaje, lo cual también es factible o si bien

¹ Piaget Jean Seis estudios de Psicología 1986 trad Nürria Pctit Edit Seix Barral Barcelona España Pc 11-107

² Meneses Morales Ernesto Educación Comprendiendo al niño 1982 edit Trillas México D.F. pc 109-110

sus intereses en la sexualidad les absorben de tal forma que obstaculizan sus procesos cognitivos y de memorización. Sin embargo cabe señalar que el modelo tradicional de educación se centra en la memorización de datos y algunos aspectos de estas asignaturas requieren procesos abstractos de aplicación de fórmulas y combinaciones que no se logran únicamente memorizando.

Por su lado Elizabeth Hurlock³ cuando expone que los adolescentes deben cumplir unas tareas evolutivas nos señala varias pero es de notar aquella que dice que el adolescente debe desear y lograr una conducta socialmente responsable, otra es elegir una ocupación y prepararse para ella Aquí surge la interrogante de que sí el adolescente es responsable entonces el índice de deficiencia debería ser menor , pero todos los analizados son superiores al 7 %⁴ que se esperaría, por lo que cabría pensar que para los adolescentes mexicanos no es importante desarrollar conductas que tiendan a un mejor desempeño académico ello tendría podría deberse a las actitudes generadas por el grupo hacia el estudio⁵, las cuales tendrían una relación con los estereotipos propuestos por los medios de comunicación , donde es se promueve la imagen del adolescente como un ser carente de preocupaciones cuyo único objetivo es divertirse .

Debe desarrollar la capacidad de reconciliar y acomodar estímulos internos y externos benignos y peligrosos, Si hay conflictos demasiada angustia

³ Hurlock Elizabeth B. Psicología de la adolescencia 1991 trad José Penhos edit. Paidós psicología evolutiva México D.F. pc 494-523 227-230

⁴ De Matos Luis Alves Compendio de Didáctica General 1963 trad Francisco Campos edit Kapeluz PC 20-24 244-245

⁵ Hurlock Elizabeth B. Psicología de la adolescencia 1991 trad José Penhos edit. Paidós psicología evolutiva México D.F. pc 494-523 227-230

e inclusive estrés ocasionados por el establecimiento de una identidad, se producían problemas escolares. Peter Blos⁶ también habla de conflictos que podrían incidir en el desempeño escolar su opinión se podría resumir como sigue: los procesos regresivos -proceso que se presentan cuando los medios de enfrentar el conflicto son insuficientes- de la adolescencia permiten la reconstrucción de desarrollos tempranos defectuosos o incompletos. Como sabemos la pasividad es una conducta infantil, este tipo de características se encuentran en las adolescentes mas que en los varones, ello significaría dos cosas que el parecer el modelo de identidad tiende a ser de un lado los Hombres como activos agresivos y toscos y del otro lado las mujeres pasivas obedientes, ello puede ser interpretado como un desarrollo defectuoso ya que lo esperado es una percepción andrógina del rol de acuerdo con John Paul McKinney⁷.

La pasividad es una forma de conducta infantil que como tal y de acuerdo con Peter Blos⁸, puede quedar fijada en la forma de actuar de estos adolescentes.

En otras palabras-estos conflictos acarean una dosis alta de Angustia Depresión y Estrés y estos correlacionarían de manera significativa con el desempeño escolar.

El cuarto nivel de desarrollo que corresponde a la adolescencia incluye la crisis de identidad que se puede presentar en varias vertientes:

identidad sexual debe lograr un concepto maduro del papel sexual.

Identidad ocupacional a que se dedicara para ganarse la vida

⁶ Blos Peter Psicoanálisis de la adolescencia 1971 trad Ramon Parres y rosa Witemberg Edit Joaquin Mortiz Pc 16-31 82 -105 114-119 122-127 130- 155 190-201

⁷ McKinney John Paul et al Psicología del desarrollo 1982 trad. Pedro Rivera Ramirez Edit Manual moderno Pc 198 -195

⁸ Blos Peter Psicoanálisis de la adolescencia 1971 trad Ramon Parres y rosa Witemberg Edit Joaquin Mortiz Pc 16-31 82 -105 114-119 122-127 130- 155 190-201

Identidad ideológica compuesta por las creencias y actitudes ideológicas.

Reconsiderando acerca de la identidad ocupacional de ser un profesionista se ha visto tan seriamente afectada que podría ser difícil que alguien la deseara y tal vez esto podría reducir el nivel de aspiración al logro se supondría que estos sujetos presentan altos índices de 2D -depresión, angustia, estrés y bajas calificaciones.

Nosotros tomaremos la depresión es provocada por un evento crítico de la vida o dificultad. Estos eventos tienen una repercusión en el desempeño académico tal como lo señalan Lazarus y Erikson Quienes encontraron que los estudiantes universitarios con promedios elevados tienden a mejorar bajo los efectos del estrés en una situación de examen, mientras que los malos estudiantes, aunque de igual nivel intelectual, se muestran menoscabados y mucho más inconstantes. Los éxitos o fracasos del pasado son factores determinantes de la reacción de una persona en el presente, en una situación de estrés.

Bajo los efectos de una ansiedad intensa, la conducta se vuelve desorganizada y destructiva. Esta situación puede empeorar si la persona comienza a preocuparse con el pensamiento de posibles fracasos, humillaciones y peligros similares; la desorganización puede extenderse al extremo de que el individuo se vuelva "ansioso", "neurótico" y más emocionalmente inestable. Sin embargo hay personas que compensan estas tendencias desorganizativas volviéndose más valientes, pacientes y decididas. De hecho aun cuando no se poseen datos numéricos de este tipo de situaciones si se pudo

constatar que uno de los sujetos incurrió en un tipo de respuesta que desde este punto de vista podría considerarse como una respuesta desorganizada la muestra es la hoja de respuestas del MMPI que aparece fotografiada en la portada del capítulo correspondiente al Estrés donde aparece una la hoja de respuestas contestada en forma discontinua.

Una de las consecuencias desastrosas de la ansiedad intensa es que las adaptaciones a tal estado parecen adquirir una especie de permanencia. Si se trata de una ansiedad moderada, la estereotipia, la tendencia a la repetición, y otras respuestas que delatan una adaptación defectuosa tienden a perderse (extinguirse). Pero en el caso de ansiedades fuertes, las respuestas desorganizadas, neuróticas y sintomáticas de adaptación defectuosa, adquieren la permanencia propia de un daño o lesión que no se repondrá espontáneamente. Solomon ha llamado a esto irreversibilidad parcial. Para otro autor el fracaso puede llevar a un daño psicológico que puede malograr la adaptación personal y social del individuo⁹.

Se esperaría que los adolescentes ansiosos y es resados tuvieran menor desempeño académico o el caso contrario que a mayor estrés presentaran mejor desempeño

Pero los adolescentes en lo que podría, equivocadamente¹⁰, interpretarse como manifiesto de su negativismo característico se comportaron

⁹ Hurlock Elizabeth B. Psicología de la adolescencia. 1991 trad José Penhos edit. Paidós psicología evolutiva México D.F. pc 494-523 227-230

¹⁰ Naturalmente aun cuando se les explico someramente el propósito de la investigación, no hubieran sabido que hacer para alterarla.

en una forma inversa a lo que se esperaría en la primera suposición de esta pagina, y las sujetos mas ansiosas deprimidas y estresadas, presentaban el mejor desempeño académico. Pero Achim Troch nos dice que cuando la angustia, la depresión y el estrés es alto se constituyen en factores que inciden para producir una vulnerabilidad ante los acontecimientos estresantes, podemos pensar que si bien estas sujetos se desempeñan en forma adecuada dentro de la escuela, tal vez su eficacia ante situaciones diferentes a las de esta situación estandarizada, predecible, e inusual presentaran un tipo de respuesta que no será proporcionalmente eficaz a lo que se esperaría a una persona de buen rendimiento académico. Se hace necesario que los jóvenes estén enterados de como hacer para reducir, dentro de lo posible, estas situaciones, Estrés, Depresión y Angustia, que amenazan la eficacia de toda persona.¹¹

En cuanto a las identidad sexual Elizabeth Hurlock¹² nos señala que los adolescentes parecen tener ideas mas flexibles acerca de los papeles sexuales y de las conductas aceptables para su propio genero, pero son aun menos tradicionalistas para los hijos de madres que trabajan, esto mismo influye en las aspiraciones al logro que tienen las adolescentes, estas aspiraciones son mayores que las de las hijas de madres que laboran en el hogar. De ello se desprendería el supuesto de que el desempeño de las adolescentes hijas de madre que trabaja tienen un mejor desempeño académico. Primeramente se supondría que las hijas e hijos de madre que trabaja tienen una identidad sexual adecuada, esto es cierto, pero también lo es para los hijos o hijas de madre que no labora, pero por su parte los adolescentes hijos de madre que no trabaja presentaron en general un mejor desempeño académico, la diferencia es

¹¹ recomiendo la lectura del anexo 2 Como cuidarme a mi mismo y como mejorar el desempeño académico.

¹² Hurlock Elizabeth B. Psicología de la adolescencia. 1991 trad José Penhos edit. Paidós psicología evolutiva México D.F. pc 494-523 227-230

demasiado leve para aparecer en las pruebas y de hecho si nos aferramos a los criterios señalados sobre el desempeño académico no existe tal diferencia, pero la diferencia aritmética es imposible de negar.

Según Claudia Mejía¹⁸ se puede observar que una madre que trabaja puede sobrecompensar en atenciones a sus hijos o el caso opuesto en el que la madre que trabaja tienda a relegar en sus hijos tareas tales como autocuidarse, razón por la cual serían más independientes activos y capaces de estudiar por su propia cuenta y como sus aspiraciones al logro son mayores su desempeño académico sería mejor.

Por su parte las hijas de madres que laboran en el hogar podrían tener una aspiración hacia el logro afectada por la adopción del rol tradicional de complacerse en vivir para cuidar de los otros y por esta razón su desempeño académico podría ser menor.

El desempeño académico correlaciona positivamente con la escala Mf para el grupo de adolescentes hijas de madre que no trabaja. Así aun cuando la puntuación de Mf indicaría la adopción del rol tradicional de la mujer no incide para disminuir el desempeño académico y aunque matemáticamente puede interpretarse que a mayor puntuación de Mf mejor desempeño es preferible interpretarlo como a la puntuación de Mf; masculino femenino, 2D; depresión E*; estrés, y Ang; angustia presentada corresponde el tipo de desempeño académico presentado ya que como lo hemos señalado anteriormente el estrés angustia y depresión solo tienen efecto de impulsor en cierto nivel y no en un grado intenso o crónico.

¹⁸ Mejía Cabrera Claudia Leticia Desarrollo de la personalidad del niño con una madre que trabaja fuera de casa.

Jordi Bachs ¹⁹ nos dice que tradicionalmente se ha creído que los hombres tienen mejores desempeños en cuanto a las materias científicas y técnicas y las mujeres prefieren las que tienen que ver con las artes. Lo que se observo es que los hombres obtenían mejores calificaciones en educación física, pero en Todas las asignaturas analizadas, se desempeñaron mejor las mujeres y aun cuando confieso que en la mayor parte de la presente los análisis matemáticos comenzaban por considerar a las sujetos femeninos la Aritmética no miente y 8.52 es mayor que 7.02 .

Limitaciones del estudio

La mayor parte de la información es de tipo cuantitativo¹⁶, pero se hace notar la falta de material de tipo cualitativo para explicar mejor el fenómeno ; esto a nivel de lo concreto sería averiguar sobre las relaciones de los padres con los adolescentes, las técnicas de los adolescentes para reducir la ansiedad, el estrés y la depresión, buscar la forma de establecer de que forma se apoyan los adolescentes en sus grupos, familia compañeros de clase amigos etc. Faltan los datos fisiológicos inherentes al fenómeno, pero se carece de los medios tanto técnicos como de conocimientos para realiza estas mediciones.

El instrumento utilizado represento un problema, en primer lugar no se encontraba un instrumento adecuado, después cuando se encontró, el instrumento carecía de instrucciones sobre e uso, carecía también de fundamentación y de validación, por lo que de alguna forma se trato de proporcionarsela, fundamentando con la bibliografía encontrada e incluso con

¹⁹ Bachs Jordi Psicología Diferencial 1983 Ediciones CEAC. Barcelona Pc 89-98

¹⁶ El análisis matemático fue lo más extenso posible y aun cuando existan muchos mas datos, todas las demás escalas del MMPI, por analizar, no se consideraron del todo significativos como para terminar de analizarlos con las pruebas pertinentes.

análisis matemático correlacionándolo con el MMPI. Del cual se tomaron las escalas que se consideraron relacionadas con el fenómeno. A parte de esto encontrar de que forma afecta el estrés al desempeño académico no fue del todo fácil la información sobre este tópico es escasa.

Acercas de las gráficas, tal vez estas sean insuficientes para ilustrar todos y cada uno de los aspectos presentados, pero por razones de tecnología, el equipo no tiene la memoria suficiente para ilustrar mas ampliamente, solo se ilustran los aspectos significativos de la investigación.

Sugerencias

De ser repetida esta investigación requeriría que se realizara un cuestionario para determinar las relaciones de los padres con los adolescentes, determinar el tipo de relación del adolescente con sus grupos, también si el tamaño de la población lo permite realizar un análisis matemático para determinar si el desempeño de los hijos de padres con carreras científicas o matemáticas repercute de alguna manera en el desempeño de los sujetos en estas áreas.

Propuesta

Sería interesante averiguar que tipos de deficiencias de aprendizaje son las que presentan más los adolescentes, otro aspecto que podría ser interesante indagar es de que forma y como afectan los intereses en la sexualidad sobre los procesos cognitivos y de memorización. Y a propósito de esta última se podrían cuestionar sobre los métodos de la educación tradicional que promueven ampliamente la memorización

cuando las operaciones de las materias de Física Química, Matemáticas e incluso Inglés requieren no solo memoria sino también un mínimo de abstracción, sin duda sería interesante averiguar a que nivel de abstracción al que son capaces de llegar los adolescentes del rango de edades investigado -de 14 a 16 años-

Por otro lado se menciona que los adolescentes tienen hoy mas cosas de que preocuparse que sus padres, los adolescentes están preocupados por el mundo con el que tendrán que tratar cuando ellos sean adultos, hay más problemas con drogas, armas y violencia que hace 30 años. Hoy en día los jóvenes adolescentes tienen más presión de tener un mejor desempeño escolar y asistir a mejores escuelas²⁰. Esto podría implicar que los niveles de estrés serán aun mayores en el futuro, pero Jean Piaget menciona que existe dentro de los sujetos una condición genética que capacita a los sujetos a desarrollar cierta disposición para desarrollar actividades, y conocimientos. Si esta disposición predispusiera al sujeto a tolerar el nivel de estrés al que los progenitores del sujeto se enfrentaron, y teniendo en cuenta que el sujeto se vera enfrentado a un condiciones mas estresantes podría ser factible que los hijos de los adolescentes actuales presente un nivel similar de estrés al que presentan actualmente.

²⁰ Brace Jovannovich Publisher 1984 2 Susan and Daniel Cohen Teenager stress Newyork M. Evans and company Inc 1984. September 11 Internet found in teenager and stress.

--

Otra cosa que también sería de interés sería corroborar de que forma influye el desarrollo planteado por Erikson en el desempeño académico. Y del otro extremo averiguar sobre el modo en el que se reelabora el conflicto neurótico en la adolescencia y su influencia en el desempeño académico.

Esta investigación se vería enriquecida con la aplicación de cuestionarios sobre la relación adolescente padres, cabe la suposición de que la revivencia vicarizante afecte la relación, y aquí se podía plantear la pregunta como y de que manera afecta. Se podrían elaborar familiogramas o sociogramas del adolescente dentro del grupo escolar.

Sugiero también que si por alguna extraña razón la presente, tesis, cayera en manos de algún adolescente o padre de familia o profesor, leyera en el anexo los artículos en el anexo 2 sobre el estrés Uno titulado: como cuidarme a mí mismo y el otro llamado Recomendaciones para padres con hijos con estrés e incluso un texto del anexo 3 en el que se reúnen recomendaciones para mejorar las calificaciones.

--

Bibliografía

Bachs Jordi Psicología Diferencial 1983

Ediciones CEAC. Barcelona

Pc 89-98

Barrow John Sub. Mit a Question toth Healty devil 1994

De Healty Devil Home Page Duke

-- University

busqueda hecha en Teenager and Stress

Septiembre 11 1996 Internet

Bee Helen L. Mitchelli Sandara K. El desarrollo de la persona en todas

las etapas de la vida 1990

Edit Harla México

pc 298-383 384 -399

Blos Peter Psicoanálisis de la adolescencia 1971

trad Ramon Parres y rosa Witemberg Edit Joaquin Mortiz

Pc 16-31 82 -105 114-119 122-127 130- 155 190-201

Bowen Murray de la Familia al Individuo la diferenciación de sí mismo

1971 edit paidos

Brown George W. And Andrews Berenice Dynamics of stress
-- physiological psychological and social
perspectives social support and depression
1986 Edit Mortimer H. Appley and Richard
Trumbull pc 257

Dr.Clément Launay Higiene Mental del escolar 1976
trad Concepción Sainz Amor
edit planeta Barcelona Biblioteca practica
de psicología y psicopatología de la
infancia tomo 27 pc 180-191

Cohen Susan and Daniel Teenager stress Newyork M. 1984
Brace Jovanovich Publisher Evans
and company Inc.
September 1986 Internet search in
Teenager and Stress.

De Matos Luis Alves Compendio de Didactica General 1963
trad Francisco Campos
edit Kapeluz
PC 20-24 244-245

Digital Excel para Windows 5.0 Manual del estudiante 15 de marzo de 1994
Edit Servicios integrados multiproveedor de Digital

Egrinder Robert Adolescencia 1984

trad Manuel Arbolí Gazcón edit. Limusa cuarta
reimpresión pc 227-230, 389-396

Fallbow Ian R.H. Mare la Porta Managing Stress In families cognitive
and behaviorial Strategies for
exnhancin coping skills 1993

Strategies For Elemental Healt
Series Editor

Reinhard Kowalski

Edit Routlegle 35th stret New York

Pc 1-12

Freud Anna Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente
1985

Trad. Stella B Abreu Inés Pardal Carlos E Saltzmann
Edit Paidos España Pc 165-184

Glaser William Escuelas sin Fracaso 1971

Edit pax México DF. Pc 21,23

Drs. Hathaway y Dr. J.C. McKinley Inventario Multifasico de la

Personalidad de Minnesota MMPI

1981

MMPI Español forma R

Edit Manual moderno

Pc 1-8, 12

Hurlock Elizabeth B. Psicología de la adolescencia 1991 trad José Penhos edit. Paidós psicología evolutiva México D.F. pc 494-523
227-230

McKinney John Paul et all Psicología del desarrollo 1982 trad. Pedro Rivera Ramirez Edit Manual moderno Pc 198 -195

Mejia Cabrera Claudia Leticia Desarrollo de la personalidad del niño con una madre que trabaja fuera de casa.

Meneses Morales Ernesto Educación Comprendiendo al niño 1982 edit Trillas México D.F. pc 109-110

Minuchi Salvador Familias y terapia familiar 1989. Trad Victor Fichman Edit Gedisa Pc 98-107,147

Nadal Vizcaino Marta de la Caridad Eficacia de un programa de manejo de Estrés para Ejecutivos Mexicanos, un enfoque psicobiológico 1986. Tesis para obtener el título de doctor en psicología ante la Universidad Iberoamericana.

Piaget Jean Seis estudios de Psicología 1986

trad Nuria Petit Edit Seix Barral Barcelona España

Pc 11-107

Pichot Pierre Breviario DSMIII-R Criterios diagnósticos 1992

trad. Manuel Valdes Miyar. edit. Masson SA

Barcelona España.

"pc. 19, 30-31"

Ramos Burgos María Elena P - DOLM 1992 Prueba de operaciones lógico

Matemáticas practica realizada para la materia de

psicometría, la aplicación se llevo a cabo en la

escuela primaria Jaime Nuno Turno vespertino, con

los alumnos del 6 año de primaria.

Dr Rouart Julien Psicopatología de la pubertad y de la
adolescencia 1976

Trad F. Velazco Edit Planeta Barcelona

Biblioteca practica de Psicología tomo 15

pc 88- 89

Shapiro Arri Como Lograr Mejores Calificaciones 1980

Trad Elsa Ma. De Fátima Acuña

Edit Mac Graw Hill Pc 1-110

Shermis Michel Recognizing and reducing Childrens stress Article Stress
and your Child. Sep 11 Internet 1996

Strommen Ellen A. et all Psicología del desarrollo edad escolar

1992

trad Pedro rivera Ramírez

Edit manual moderno México DF PC

Edit manual moderno México DF PC

Symonds Percival M. Que enseña la Psicología a la educación

1979

Trad Francisca C de la Melere

Edit paidos Pc 111-129

Troch Achim El estrés y personalidad 1982

Trad. Abelardo Martinez de la Pea.

Edit, Herder Barcelona

Wilson Zeu Harer John P. and Kahana Booz Human adaptation to
extreme estress 1988

Cleveland University

Ohio pc 96

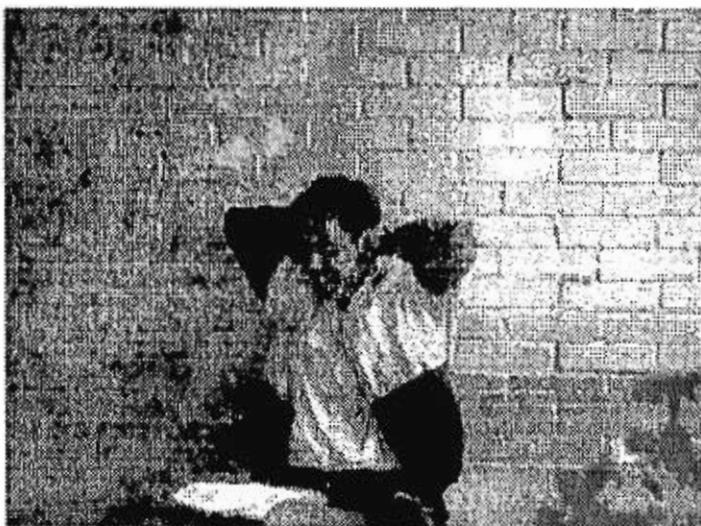
Zimbardo Philip G Psicología y vida 1989

trad Miguel Antonio Enriquez

Edit Trillas México

Pc 205 206

Anexo



Anexo 1

Cuestionario de Estrés

Nombre _____

Edad _____ sexo _____

trabajo del padre _____

Trabajo de la madre _____

Indique en el espacio correspondiente si ha experimentado el evento en los últimos 12 meses alguna o varias veces, en caso de que lo halla experimentado varias veces especifique cuantas.

El estrés es definido como aquello que se siente al experimentar frustración ansiedad malestar e incomodidad.

Escala de estrés

Estrés bajo			Estrés moderado			Estrés extremo		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Eventos de la vida			Número de veces que se ha experimentado el evento en los últimos 12 meses			Calificación del estrés producido por el evento.		

1.-Muerte de los progenitores _____-100-_____

2.-Muerte de uno de ellos _____-90-_____

3.-Muerte o separa-

ción del novio -a-	-75-
4.-separación de los padres	-65-
5.-reclusión o encar- celamiento de los padres o uno de ellos.	-63-
6.-Muerte de un miembro de la familia accidente o enfermedad personal de importancia.	-53-
7.-Ataque físico o robo	-53-
8.-desempleo de los progenitores	-57-
9.-reconciliación paterna	-45-
10.-cambio en el comportamiento o salud de un miem- bro de la familia	-44-
11.-embarazo de al- guno de los miembros de la familia	-40-
12.- aparición de un nuevo miembro en la familia -adopción, naci-	

miento, pariente que se integra a la familia etc.-	-39-
13.- reajuste importante en la escuela fusión reor- ganización etc.	-39-
14.- Cambio en los esta- dos financieros mejor o peor a lo usual	-39-
15.- Muerte o distancia- miento de un amigo intimo	
16.- cambio en las activida- des escolares	-35-
17.- cambio importante en- el número de discusiones	
18.- deudas familiares impor- tantes 2,000 en adelante	-31-
19.- Cambio de responsabili- dad atender negocio familiar, un trabajo de medio tiempo cuidar hermanos etc.	-29-
20.- Alguien de los herma- nos abandona el hogar -matrimonio fuga, estu- dios, trabajo etc.-	-29-
21.- problemas con compa- ñeros	-29-
22.- logros personales	

sobresalientes	-29-
23.-inicio o cese de estudios	-26-
24.-inicio o cese de ciclos escolares.	-26-
25.-Cambio importante en las condiciones de vida	-24-
26.- deterioro de la casa o el vecindario calle o colonia	-24-
27.-revisión de hábitos personales vestido forma de asociación etc.	-24-
28.-Problemas con maestros.	-23-
29.-Cambios importantes en horarios y condiciones de estudio	-20-
30.-cambio a una nueva escuela	-20-
31.-cambio en el tipo de recreación	-19-
32.-cambio en la realización de actividades religiosas más o menos que antes	-19-
33.- cambio en las actividades sociales clubes bailes	

cine visitas etc	-18-
34.- cambio de hábitos de sueño	-16-
35.-cambio en el número de contactos familiares más o menos de lo usual	-15-
36.-cambio en hábitos alimenticios incremento o decremento	-15-
37.- vacaciones	-13-
38.- navidad	-12-
39.- violación de normas	-11-

Tabla para calificar El Cuestionario de Estrés de Adolescentes

Apreciación del estrés ante x acontecimiento	estrés real experi- mentado
I 1.- 1	100
2.- 2	
3.- 3	
4.- 4	
5.- 5	
6.- 6	
7.- 7	
8.- 8	
9.- 9	
II.- 1.- 0.9	90
2.- 1.8	
3.- 2.7	
4.- 3.6	
5.- 4.5	
6.- 5.4	
7.- 6.3	
8.- 7.2	
9.- 8.1	

Grado de estrés producido por el acontecimiento x

N		1	2	3	4	5	6	7	8	9
u										
m	III.-1.- 0.75	1.5	3	4.5	6	7.5	9	10.5	12	13.5
e	2.- 1.5	2.25	4.5	6.75	9	11.5	13.5	15.75	18	20.25
r	3.- 2.25	3	6	9	12	15	18	21	24	27
o	4.- 3	3.75	7.5	11.25	15	18.75	22.5	26.25	30	33.75
d	5.- 3.75	4.5	9	13.5	18	22.5	27	31.5	36	40.5
e	6.- 4.5	5.25	10.5	15.75	21	26.25	31.5	36.75	42	47.25
v	7.- 5.25	6	12	18	24	30	36	42	48	54
e	8.- 6									
c	9.- 6.75									
e										
s										

Grado de estrés producido por el acontecimiento x

N		1	2	3	4	5	6	7	8	9
ú										
m	IV.-1.-0.65	1.5	3	4.5	6	7.5	9	10.5	12	13.5
e	2.-1.3	2.25	4.5	6.75	9	11.5	13.5	15.75	18	20.25
r	3.-1.95	3	6	9	12	15	18	21	24	27
o	4.-2.6	3.75	7.5	11.25	15	18.75	22.5	26.25	30	33.75
d	5.-3.25	4.5	9	13.5	18	22.5	27	31.5	36	40.5
e	6.-3.9	5.25	10.5	15.75	21	26.25	31.5	36.75	42	47.25
v	7.-4.55	6	12	18	24	30	36	42	48	54
e	8.-5.2									

c 9.-5.85
e
s

Grado de estrés producido por el acontecimiento x

N		1	2	3	4	5	6	7	8	9
ú										
m	V.-1.-0.65	1.3	2.6	3.9	5.2	6.5	7.8	9.1	10.4	19.7
e	2.-1.3	1.95	3.9	5.85	7.8	9.75	11.7	13.65	15.6	20.5
r	3.-1.95	2.6	5.2	7.8	10.4	13	15.6	18.2	20.8	26.4
o	4.-2.6	3.25	6.5	9.75	13	16.25	19.5	22.75	26	32.25
d	5.-3.25	3.9	7.8	11.7	15.6	19.5	23.4	27.3	31.2	38.1
e	6.-3.9	4.55	9.1	13.65	18.2	22.75	27.3	31.85	36.4	43.95
v	7.-4.55	5.2	10.4	15.6	20.8	26	31.2	36.9	41.6	49.8
e	8.-5.2									
c	9.-5.85									
e										
s										

Grado de estrés producido por el acontecimiento x

N		1	2	3	4	5	6	7	8	9
ú	VI - VII									
m	1.-0.63	1.26	2.52	3.78	5.04	6.3	7.56	8.82	10.08	11.34
e	2.-1.26	1.89	3.78	5.67	7.56	9.45	11.34	13.23	15.12	17.01
r	3.-1.89	2.52	5.04	7.56	10.08	12.6	15.12	17.64	20.16	22.68
o	4.-2.52	3.15	6.3	9.45	12.6	15.75	18.9	22.05	25.2	28.35
d	5.-3.15	3.78	7.56	11.34	15.12	18.9	22.68	26.46	30.24	34.02
e	6.-3.78	4.41	8.82	13.23	17.64	22.05	26.46	30.87	35.28	39.69

v	7.-4.41	5.04	10.08	15.12	20.16	25.2	30.24	35.28	40.32	45.36
e	8.-5.04									
c	9.-5.67									

e
s

Grado de estrés producido por el acontecimiento x

N
ú

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
m	IX.-1.-0.57	1.14	2.28	3.42	4.56	5.7	6.84	7.98	9.12	10.26
e	2.-1.14	1.71	3.42	5.13	6.84	8.55	10.26	11.97	13.68	15.34
r	3.-1.71	2.28	4.56	6.84	9.12	11.4	13.68	15.96	18.24	20.52
o	4.-2.28	2.85	5.7	8.53	11.4	14.25	17.1	19.95	22.8	25.65
d	5.-2.85	3.42	6.84	10.26	13.68	17.1	20.52	23.94	27.36	30.78
e	6.-3.42	3.99	7.98	11.97	15.96	19.95	23.94	27.93	31.92	35.91
v	7.-3.99	4.56	9.12	13.68	18.24	22.8	27.36	31.92	36.48	41.04
e	8.-4.56									
c	9.-5.13									

e
s

Grado de estrés producido por el acontecimiento x

N
ú

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
m	X.-1.-0.53	1.6	2.12	3.18	4.24	5.3	6.36	7.42	8.48	9.54
e	2.-1.06	1.59	3.18	4.77	6.36	7.95	9.54	11.13	12.72	14.31
r	3.-1.59	2.12	4.24	6.36	8.48	10.6	12.72	14.84	16.96	19.08
o	4.-2.12	4.78	5.3	7.92	10.6	13.25	15.9	18.55	21.2	23.85
d	5.-2.65	5.31	6.36	9.51	12.72	15.9	19.08	22.26	25.44	28.62

e	6.-3.18	5.84	7.42	11.1	14.84	18.55	22.26	25.97	29.68	33.39
v	7.-3.71	6.37	8.48	12.69	16.96	21.2	25.44	29.68	33.92	38.16
e	8.-4.24									
c	9.-4.77									
e										
s										

Grado de estrés producido por el acontecimiento x

N		1	2	3	4	5	6	7	8	9
ú	XI									
m	1.-0.45	0.9	1.8	2.7	3.6	4.5	5.4	6.3	7.2	8.1
e	2.-0.9	1.35	2.7	4.05	5.4	6.75	8.1	9.45	10.8	12.15
r	3.-1.35	1.8	3.6	5.4	7.2	9	10.8	12.6	14.4	16.2
o	4.-1.8	2.25	4.5	6.75	9	11.25	15.5	15.75	18	20.25
d	5.-2.25	2.7	5.4	8.1	10.8	13.5	16.2	18.9	21.6	24.3
e	6.-2.7	3.15	6.3	9.45	12.6	15.75	18.9	22.05	25.2	28.35
v	7.-3.15	3.6	7.2	10.8	14.4	18	21.6	25.2	28.8	32.4
e	8.-3.6									
c	9.-4.05									
e										
s										

Grado de estrés producido por el acontecimiento x

N		1	2	3	4	5	6	7	8	9
ú	XII									
m	1.-0.44	0.88	1.76	2.64	3.52	4.4	5.28	6.16	7.04	7.92
e	2.-0.88	1.32	2.64	3.96	5.28	6.6	7.93	9.24	10.56	11.88
r	3.-1.32	1.76	3.52	5.28	7.04	8.8	10.57	12.32	14.08	15.84
o	4.-1.76	2.2	4.4	6.6	8.8	11	13.21	15.4	17.6	19.8

d	5.-2.2	2.64	5.28	7.92	10.56	13.2	15.85	8.48	21.12	23.76
e	6.-2.64	3.08	6.16	9.24	12.32	15.4	18.49	21.56	24.64	27.72
v	7.-3.08	3.52	7.04	10.56	14.08	17.6	21.13	24.64	28.16	31.68
e	8.-3.52									
c	9.-3.96	--								

e
s

Grado de estrés producido por el acontecimiento x

N		1	2	3	4	5	6	7	8	9
ú XIII										
m	1.-0.4	0.8	1.6	2.4	3.2	4	7.2	5.6	6.4	7.2
e	2.-0.8	1.6	2.4	3.6	4.8	6	9.6	8.4	9.6	10.8
r	3.-1.2	2.4	3.2	4.8	6.4	8	12	11.2	12.8	14.4
o	4.-1.6	2.8	4	6	8	10	14.4	14	16	18.
d	5.-2	3.2	4.8	7.2	9.6	12	16.8	16.8	19.2	21.6
e	6.-2.4	3.6	5.6	8.4	10.6	14	19.2	19.6	22.4	25.2
v	7.-2.8	4	6.4	9.6	12.2	16	21.6	22.4	25.6	28.8
e	8.-3.2									
c	9.-3.6									

e
s

Grado de estrés producido por el acontecimiento x

N		1	2	3	4	5	6	7	8	9
ú XIV-XV										
m	1.-0.39	0.78	1.56	2.34	3.12	3.9	4.68	5.46	6.24	7.02
e	2.-0.78	1.56	2.34	3.51	4.68	5.85	7.02	8.19	9.36	10.53
r	3.-1.17	1.56	3.12	4.68	6.24	7.8	9.36	10.92	12.48	14.04

o	4.-1.56	1.95	3.9	5.85	7.8	9.75	11.7	13.65	15.6	17.55
d	5.-1.95	2.34	4.68	7.02	9.36	11.7	14.04	16.38	18.72	21.06
e	6.-2.34	2.93	5.46	8.19	10.92	13.65	16.38	19.11	21.84	29.57
v	7.-2.73	3.12	6.24	9.36	12.48	15.6	18.72	21.84	24.96	28.02
e	8.-3.12									
c	9.-3.51									
e										
s										

Grado de estrés producido por el acontecimiento x

N		1	2	3	4	5	6	7	8	9
ú XVI										
m	1.-0.38	0.76	1.52	2.28	3.04	3.8	4.56	5.32	6.08	6.84
e	2.-0.76	1.14	2.28	3.42	4.56	5.7	6.84	7.98	9.12	10.26
r	3.-1.14	1.52	3.04	4.56	6.08	7.6	9.12	10.64	12.16	13.68
o	4.-1.52	1.9	3.8	5.7	7.6	9.5	11.4	13.3	15.2	17.1
+d	5.-1.9		2.28	4.56	6.84	9.12	11.4	13.68	15.96	18.24
	20.52									
e	6.-2.28	2.66	5.32	7.98	10.64	13.3	15.96	18.62	21.28	23.94
v	7.-2.66	3.04	6.08	9.12	12.16	15.2	18.24	21.28	24.32	27.36
e	8.-3.04									
c	9.-3.42									
e										
s										

Grado de estrés producido por el acontecimiento x

N		1	2	3	4	5	6	7	8	9
ú XVII										
m	1.-0.37	0.74	1.48	2.22	4.44	3.7	4.44	5.18	5.92	6.66

e	2.-0.74	1.11	2.22	3.33	5.92	5.55	6.66	7.77	8.88	9.99
r	3.-1.11	1.48	2.96	4.44	7.4	7.4	8.88	10.36	11.84	13.32
o	4.-1.48	1.85	3.7	5.55	8.88	9.25	11.1	12.95	14.8	16.65
d	5.-1.85	2.22	4.44	6.66	10.36	11.1	13.32	15.54	17.76	19.98
e	6.-2.22	2.59	5.18	7.77	11.89	12.95	15.54	18.15	20.72	23.31
v	7.-2.59	2.96	5.92	8.88	13.32	14.8	17.76	20.72	23.68	26.64
e	8.-2.96									
c	9.-3.33									
e										
s										

Grado de estrés producido por el acontecimiento x

N		1	2	3	4	5	6	7	8	9
ú XVIII										
m	1.-0.36	0.72	1.44	2.16	2.88	3.6	4.32	5.04	5.76	6.48
e	2.-0.72	1.08	2.16	3.24	4.32	5.4	6.48	7.56	8.64	9.72
r	3.-1.08	1.44	2.88	4.32	5.76	7.2	8.64	10.8	11.52	12.96
o	4.-1.44	1.8	3.6	5.4	7.2	9	10.8	12.6	14.4	16.2
d	5.-1.8	2.16	4.32	6.48	8.64	10.8	12.96	15.12	17.28	19.44
e	6.-2.16	2.52	5.04	7.56	10.08	12.6	15.12	17.64	20.16	22.68
v	7.-2.52	2.88	5.76	8.64	11.52	14.4	17.28	20.16	23.04	25.42
e	8.-2.88									
c	9.-3.24									
e										
s										

		Grado de estrés producido por el acontecimiento x								
N		1	2	3	4	5	6	7	8	9
ú	XIX	--								
m	1.-0.35	0.7	1.4	2.1	2.8	3.5	4.2	4.9	5.6	6.3
e	2.-0.7	1.05	3.5	3.15	4.2	5.25	6.3	7.35	8.4	9.45
r	3.-1.05	1.4	4.2	4.2	5.6	7	8.4	9.8	11.2	12.6
o	4.-1.4	1.75	4.9	5.25	7	8.75	10.5	12.25	14	15.75
d	5.-1.75	2.1	5.6	6.3	8.4	10.5	12.6	14.7	16.8	18.9
e	6.-2.1	2.45	6.3	7.35	9.8	12.25	14.7	17.15	19.6	22.05
v	7.-2.45	2.8	7	8.4	11.2	14	16.8	19.6	22.4	25.4
e	8.-2.8									
c	9.-3.15	--								
e										
s										

		Grado de estrés producido por el acontecimiento x								
N		1	2	3	4	5	6	7	8	9
ú	XX									
m	1.-0.31	0.62	1.24	1.86	2.48	3.1	3.72	4.34	4.96	5.58
e	2.-0.62	0.93	1.86	2.79	3.72	4.65	5.58	6.51	7.32	8.37
r	3.-0.93	1.24	2.48	3.72	4.96	6.9	7.44	8.68	9.75	11.16
o	4.-1.24	1.55	3.1	4.65	6.2	7.75	9.3	10.85	12.4	3.95
d	5.-1.55	1.86	3.72	5.58	7.44	9.3	11.16	13.02	14.88	16.74
e	6.-1.86	2.17	4.34	6.51	8.68	10.85	13.02	15.19	17.60	19.53
v	7.-2.17	2.48	4.96	7.44	9.92	12.4	14.88	17.36	19.52	22.32
e	8.-2.44									
c	9.-2.79									
e										

s

Grado de estrés producido por el acontecimiento x

N XXI-XXII	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ú XXIII-XXIV									
m 1.-0.29	0.58	1.16	1.74	2.32	2.9	3.48	4.06	4.64	5.22
e 2.-0.58	0.87	1.74	2.61	3.48	4.35	5.22	6.09	6.96	7.83
r 3.-0.87	1.16	2.32	3.48	4.69	5.8	6.96	8.12	9.28	10.44
o 4.-1.16	1.45	2.9	4.35	5.8	7.25	8.7	10.15	11.6	13.05
d 5.-1.45	1.74	3.48	5.22	6.96	8.7	10.44	12.18	13.92	15.66
e 6.-1.74	2.03	4.06	6.04	8.12	10.15	12.18	14.21	16.24	18.27
v 7.-2.03	2.32	4.64	6.96	9.28	11.6	13.92	16.24	18.56	20.88
e 8.-2.32									
c 9.-2.61									

e

s

Grado de estrés producido por el acontecimiento x

N	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ú XXV-XXVI									
m 1.- 0.26	0.52	1.04	1.56	2.08	2.6	3.12	3.64	4.16	4.68
e 2.-0.52	0.78	1.56	2.34	3.12	3.9	4.68	5.46	6.24	7.02
r 3.-0.78	1.04	2.08	3.12	4.16	5.2	6.24	7.28	8.32	9.36
o 4.-1.04	1.3	2.6	3.9	5.2	6.5	7.8	9.1	10.4	11.7
d 5.-1.3	1.56	3.12	4.68	6.24	7.8	9.36	10.96	12.48	14.04
e 6.-1.56	1.82	3.64	5.46	7.28	9.1	10.42	12.74	14.56	16.38
v 7.-1.82	2.08	4.16	6.24	8.32	10.4	12.48	14.56	16.64	18.72
e 8.-2.08									
c 9.-2.34									

e
s

Grado de estrés producido por el acontecimiento x

N		1	2	3	4	5	6	7	8	9
ú	XXVII-XXIX									
m	1.-0.24	0.48	0.96	1.44	1.92	2.4	2.88	3.36	3.84	4.32
e	2.-0.48	0.72	1.44	2.16	2.88	3.6	4.32	5.04	5.76	6.48
r	3.-0.72	0.96	1.92	2.88	3.84	4.8	5.76	6.72	7.68	8.64
o	4.-0.96	1.2	2.4	3.6	4.8	6	7.2	8.4	9.6	10.8
d	5.-1.2	1.44	2.88	4.32	5.76	7.2	8.64	10.08	11.52	12.96
e	6.-1.44	1.68	3.36	5.04	6.72	8.4	10.08	11.76	13.44	15.12
v	7.-1.68	1.92	3.84	5.76	7.68	9.6	11.52	13.44	15.36	17.28
e	8.-1.92									
c	9.-2.16									

e
s

Grado de estrés producido por el acontecimiento x

N		1	2	3	4	5	6	7	8	9
ú	XXX									
m	1.-0.23	0.46	0.92	1.38	1.84	2.3	2.76	3.22	3.68	4.14
e	2.-0.46	0.69	1.38	2.07	2.76	3.45	4.14	4.83	5.52	6.21
r	3.-0.69	0.92	1.84	2.76	3.68	4.6	5.52	6.44	7.36	8.28
o	4.-0.92	1.15	2.3	3.45	4.6	5.75	6.9	8.05	9.2	10.35
d	5.-1.15	1.38	2.76	4.14	5.52	6.9	8.28	9.66	11.04	12.42
e	6.-1.38	1.61	3.22	4.83	6.44	8.05	9.66	11.27	12.88	14.49
v	7.-1.61	1.84	3.68	5.52	7.36	9.2	11.04	12.88	14.72	16.56

e 8.-1.84
 c 9.-2.07
 e
 s

--
 Grado de estrés producido por el acontecimiento x

N		1	2	3	4	5	6	7	8	9
ú	XXXI-XXXII									
m	1.-0.2	0.4	0.8	1.2	1.6	2	2.4	2.8	3.2	3.6
e	2.-0.4	0.6	1.2	1.8	2.4	3	3.6	4.2	4.8	5.4
r	3.-0.6	0.8	1.6	2.4	3.2	4	4.8	5.6	6.4	7.2
o	4.-0.8	1	2	3	4	5	6	7	8	9
d	5.-1	1.2	2.4	3.6	4.8	6	7.2	8.4	9.6	10.8
e	6.-1.2	1.4	2.8	4.2	5.6	7	8.4	9.8	11.2	12.6
v	7.-1.4	1.6	3.2	4.8	6.4	8	9.6	11.2	12.8	14.4
e	8.-1.6									
c	9.-1.8									
e										
s										

Grado de estrés producido por el acontecimiento x

N		1	2	3	4	5	6	7	8	9
ú	XXXIII									
m	1.-0.19	0.38	0.76	1.14	1.52	1.9	2.28	2.66	3.04	3.42
e	2.-0.38	0.57	1.14	1.71	2.28	2.85	3.42	3.99	4.56	5.13
r	3.-0.57	0.76	1.52	2.28	3.04	3.8	4.56	5.32	6.08	6.84
o	4.-0.76	0.95	1.9	2.85	3.8	4.75	5.7	6.65	7.6	8.55
d	5.-0.95	1.14	2.28	3.42	4.56	5.7	6.84	7.98	9.12	10.26

e	6.-1.14	1.33	2.66	3.99	5.32	6.65	7.98	9.31	10.64	11.97
v	7.-1.33	1.52	3.04	4.56	6.08	7.6	9.12	10.64	12.16	13.68
e	8.-1.52									
c	9.-1.71									
e		--								
s										

Grado de estrés producido por el acontecimiento x

N		1	2	3	4	5	6	7	8	9
ú	XXXV									
m	1.-0.18	0.36	0.72	1.08	1.44	1.8	2.16	2.52	2.88	3.24
e	2.-0.36	0.54	1.08	1.62	2.16	2.7	3.24	3.78	4.32	4.86
r	3.-0.54	0.72	1.44	2.16	2.88	3.6	4.32	5.04	5.76	6.48
o	4.-0.72	0.9	1.8	2.7	3.6	4.5	5.4	6.03	7.2	8.1
d	5.-0.9	1.08	2.16	3.24	4.32	5.4	6.48	7.56	8.64	9.72
e	6.-1.08	1.26	2.52	3.78	5.04	6.3	7.56	8.82	10.08	11.34
v	7.-1.26	1.44	2.88	4.32	5.76	7.2	8.64	10.08	11.52	12.96
e	8.-1.44	1.62	3.24	4.86	6.48	8.1	9.72	11.34	12.96	14.58
c	9.-1.62									
e										
s										

Grado de estrés producido por el acontecimiento x

N		1	2	3	4	5	6	7	8	9
ú	XXXVI									
m	1.-0.16	0.32	0.64	0.96	1.28	1.6	1.92	2.24	2.56	2.88
e	2.-0.32	0.48	0.96	1.44	1.92	2.4	2.88	3.36	3.84	4.32
r	3.-0.48	0.64	1.28	1.92	2.56	3.2	3.84	4.48	5.12	5.76

o	4.-0.64	0.8	1.6	2.4	3.2	4	4.8	5.6	6.4	7.2
d	5.-0.8	0.96	1.92	2.88	3.84	4.8	5.76	6.72	7.68	8.64
e	6.-0.96	1.12	2.24	3.36	4.48	5.6	6.72	7.84	8.96	10.08
v	7.-1.12	1.28	2.56	3.84	5.12	6.4	7.68	8.96	10.24	11.52
e	8.-1.28	1.44	2.88	4.32	5.76	7.2	8.64	10.08	11.52	12.96
c	9.-1.44									
e										
s										

Grado de estrés producido por el acontecimiento x

N XXXVII		1	2	3	4	5	6	7	8	9
ú XXXVIII										
m 1.-0.15		0.3	0.6	0.9	1.2	1.5	1.8	2.1	2.4	2.7
e 2.-0.3		0.45	0.9	1.35	1.8	2.25	2.7	3.15	3.6	4.05
r 3.-0.45		0.6	1.2	1.8	2.4	3	3.6	4.2	4.8	5.4
o 4.-0.6		0.75	1.5	2.25	3	3.75	4.5	5.25	6	6.75
d 5.-0.75		0.9	1.8	2.7	3.6	4.5	5.4	6.3	7.2	8.1
e 6.-0.9		1.05	2.1	3.15	4.2	5.25	6.3	7.35	8.4	9.45
v 7.-1.05		1.2	2.4	3.6	4.8	6	7.2	8.4	9.6	10.8
e 8.-1.2		1.3	2.7	4.05	5.4	6.75	8.1	9.45	10.8	12.15
c 9.-1.35		1.5	3	4.5	6	7.5	9	10.5	12	13.5
e										
s										

Grado de estrés producido por el acontecimiento x

N		1	2	3	4	5	6	7	8	9
ú XXXIX										
m 1.-0.13		0.26	0.52	0.78	1.04	1.3	1.56	1.82	2.08	2.34
e 2.-0.26		0.39	0.78	1.17	1.56	1.95	2.34	2.73	3.12	3.51

r	3.-0.39	0.52	1.04	1.56	2.08	2.6	3.12	3.64	4.16	4.68
o	4.-0.52	0.65	1.3	1.95	2.6	3.25	3.9	4.55	5.2	5.85
d	5.-0.65	0.78	1.56	2.34	3.12	3.9	4.68	5.46	6.24	7.02
e	6.-0.78	0.91	1.82	2.73	3.64	4.55	5.46	6.37	7.28	8.19
v	7.-0.91	.04	2.08	3.12	4.16	5.2	6.24	7.28	8.32	9.36
e	8.-1.04	1.17	2.34	3.51	4.68	5.85	7.02	8.19	9.36	10.53
c	9.-1.17	1.3	2.6	3.9	5.2	6.5	7.8	9.1	10.4	11.7

e
s

Grado de estrés producido por el acontecimiento x

N		1	2	3	4	5	6	7	8	9
ú	XL									
m	1.-0.12	0.24	0.48	0.72	0.96	1.2	1.44	1.68	1.92	2.16
e	2.-0.24	0.36	0.72	1.08	1.92	1.8	2.16	2.52	2.88	3.24
r	3.-0.36	0.48	0.96	1.44	2.88	2.4	2.88	3.36	3.84	4.32
o	4.-0.48	0.6	1.2	1.8	3.84	3	3.6	4.2	4.8	5.4
d	5.-0.6	0.72	1.44	2.16	4.8	3.6	4.32	5.04	5.76	6.48
e	6.-0.72	0.84	1.68	2.52	5.76	4.2	5.04	5.88	6.72	7.56
v	7.-0.84	0.6	1.92	2.88	6.72	4.8	5.76	6.72	7.68	8.64
e	8.-0.96	1.08	2.16	3.24	7.68	5.4	6.48	7.56	8.64	9.72
c	9.-1.08	1.2	2.4	3.6	8.64	6	7.2	8.4	9.6	10.8

e
s

Grado de estrés producido por el acontecimiento x

N		1	2	3	4	5	6	7	8	9
ú	XLl									
m	1.-0.11	0.22	0.44	0.66	0.88	1.1	1.32	1.54	1.76	1.98

e	2.-0.22	0.33	0.66	0.99	1.32	1.65	1.98	2.31	2.64	2.97
r	3.-0.35	0.44	0.88	1.32	1.76	2.2	2.64	3.08	3.52	3.96
o	4.-0.44	0.55	1.1	1.65	2.2	2.75	3.3	3.85	4.4	4.95
d	5.-0.55	0.66	1.32	1.98	2.64	3.3	3.96	4.62	5.28	5.94
e	6.-0.66	0.77	1.54	2.31	3.08	3.85	4.62	5.39	6.16	6.93
v	7.-0.77	0.88	1.76	2.64	3.52	4.4	5.28	6.16	7.04	7.92
e	8.-0.88	0.99	1.98	2.97	3.96	4.95	5.94	6.93	7.92	8.91
c	9.-0.99	1.1	2.2	3.3	4.4	5.5	6.6	7.7	8.8	9.9
e										
s										

ANEXO 2

Como cuidarme a mí mismo

John Barrow Ed Healty Devil Home Page Submit a Question toth
Healty Devil 1994 Duke University. sep 11. 1996 Internet

Tú puedes reducir los efectos negativos del estrés en tú vida siguiendo las siguientes recomendaciones:

- reconocer las formas poco saludables de tratar con el estrés
- Hacer ejercicio 30 minutos con un mínimo de 3 veces por semana.

- darse cuenta de lo siguiente:

Cuando me enojo por algo y el estrés incrementa pregúntate hay algo que pueda hacer para cambiar esta situación? si es así imagínatelo y de ser posible hazlo

Si no puedes careces de control sobre la situación, encuentra la manera de aceptarla.

Desarrollar métodos saludables de relajación: hablar con gente que apoye, escuchar música ver películas, aprender técnicas de relajación como proyección mental, respiración diafragmática y relajación progresiva de los musculos.

Adquirir hábitos regulares de descanso y sueño

5-10 horas en la noche

-realizar de 3 a 6 comidas balanceadas al día, evitar la cafeína y las bebidas alcohólicas

-tomar de 4 a 8 vasos de agua al día

- Usar actitudes positivas para sobreponerse a las cosas negativas.
- Identificar formas negativas de pensar Esto es:
Magnificar las situaciones difíciles hasta convertirlas en desastres (no hacer-tempestades en un vaso de agua)
sobre generalización no porque alguna vez se obtuvo un mal resultado al hacer "x" o "y" siempre que se haga "x" o "y" el resultado será pésimo.
- Evitar pensar de dicotomizando las cosas esta bien o esta mal, es correcto o incorrecto.
- Evitar caer en el perfeccionismo. Después de todo somos seres falibles.
- Si estas u otras formas negativas de pensar no pueden ser evitadas buscar ayuda profesional.

Recomendaciones para los Padres con Hijos que sufren de Estrés

Articulo Stress an your child
Recognizing and Reducing Childrens stress by Michel Shermis
sep 11 internet. 1996

- dígame a su hijo que ha notado que algo le esta molestando, ya que un niño necesita saber que alguien se interesa en él lo suficiente para darse cuenta de que tiene un problema.
- Intente poner un orden en la vida del niño, tanto como sea posible:

asígnale un lugar-y hora para estudiar, un horario para las tareas, los quehaceres domésticos, los alimentos el entretenimiento y el sueño.

- Alentar al niño a establecer amistades que lo apoyen, animándolo a invitar amigos.
- Ser un buen escucha, un niño necesita la oportunidad de expresar su sentimientos.
- Dar caricias y muestras de afecto.
- Asegurarle al niño de que todos los niños sufren presiones y miedos, esto le ayūdara a darse cuenta de que no esta solo.
- Sugerir actividades que ayuden a manejar el estrés, reír hacer ejercicio, contar hasta 10, mantener el mismo horario de trabajo.

Encontrar caminos para combatir el estrés promoviendo una vida libre de estrés que contribuirá a que el niño sienta la autoconfianza que lo inspirara a tener éxito en la vida y aprender.

ANEXO 3

Resumen de algunos capítulos de Como Lograr mejores calificaciones

Harry Shaw Como lograr mejores calificaciones 1980 Trad Elsa Ma. De Fátima Acuña Pc 5-36

El Desinterés

Para aprender es necesario que exista interés en lo que se esta tratando de aprender, si el interés no existe es importante tratar de encontrar las razones de la falta de interés.

Una forma de cambiar la actitud hacia alguna materia es percibir la necesidad de ese tipo de conocimiento, otra forma de incrementar el interés es investigar sobre temas de la materia en cuestión.

La Disciplina

Parte de la educación es aceptar los requisitos de la escuela, siempre y cuando sean razonables, y el alumno deberá acatarlas con gusto o al menos con paciencia.

Los Educadores

Muchos alumnos piensan que algunos o todos los educadores son enemigos y esa es una de las razones que los conducen al fracaso, estas percepciones pueden ser falsas, en cuyo caso el dialogo con el maestro cambiara la percepción del maestro.

Los Condiscípulos - compañeros-

Ellos afectan tu actitud frente a las asignaturas, pero también pueden contribuir con sus propias experiencias y aunque el autor no lo menciona también pueden ayudarte a estudiar.

Los libros

--

Inevitablemente hasta el día de hoy los libros son pieza clave de la educación formal y por ello es importante valorarlos. No ponerlos en un altar, o dejar de usarlos para que no se gasten o se despeguen, los libros son para leerse y crear una posición frente a lo que se lee.

Por otro lado corre por ahí un malicioso refrán que dice: "Es tonto quien presta un libro, pero es más tonto quien lo regresa". Se precavido cuando prestes un libro, o esa puede ser la última vez que lo veas.

El Habito del estudio

Estudiar es una cuestión de hábitos, puedes pensar que estos están tan arraigados en tu personalidad que es imposible deshacerse de ellos, pero no es así, se pueden suprimir uno a uno comenzando por los más sencillos e ir sustituyéndolos por otros.

No pienses en el fracaso, pero tampoco tomes el éxito como un hecho consumado.

Aléjate de las personas que te hagan incidir en tus hábitos nocivos. Rodéate de situaciones y circunstancias que fomenten el desarrollo de hábitos saludables.

No hagas excepciones, ni como excepción debes incurrir en un hábito nocivo.

Determinar cuales son los hábitos nocivos que tienes y cuales son los que quieres cambiar.

Hábitos útiles

- adapta tus circunstancias de trabajo lo más posible
- ten a la mano los materiales de trabajo
- No te distraigas
- Toma pequeños descansos mientras estudias

- No pierdas el tiempo
- Escucha con atención al maestro y compañeros.
- Participa en las discusiones de la clase, trata de aportar a la clase las repeticiones resultan fastidiosas.
- Presenta tus dudas
- Toma notas en tus propias palabras.
- Lleva un registro de calificaciones trabajos y tareas no realizados y de asuntos similares.
- Relaciona lo que oigas, hagas, leas o veas con lo que ya sabes.
- Revisa brevemente los apuntes de cada clase tanto como sea posible.
- Aliméntate de manera adecuada, balancea tu alimentación.
- Lee algo todos los días, lecturas que te interesen aun que no las hayan pedido en la escuela.
- Platica sobre lo que lees
- Organiza tu tiempo para realizar tus actividades; dormir, estudiar, realización de deberes etc.
- Descansa diariamente el tiempo necesario.

El autor señala que muchas veces los maestros califican más en base a otras cosas que no tienen que ver con los conocimientos Así dice que a los maestros les gusta ver en sus alumnos que:

- estén orgullosos de su trabajo.
- Sean corteses dentro y fuera de clase.
- Revelen auto disciplina
- Muestren respeto por los demás
- Respeten las instalaciones escolares.
- Asuman responsabilidades.
- Cooperen con los demás.

Tal vez no sea del todo cierto, pero si se adoptan estos consejos y además se aprende una buena dosis de las materias muy probablemente se produzca el éxito académico.

Consejos Para una lectura de Comprensión

Lo primero que se debe tener en cuenta es cuales son los objetivos de la lectura para descubrirlos es necesario tener en cuenta lo siguiente:

- Obtener y entender la información y las ideas exactas.
- Reconocer la organización y el estilo de lo que se lee.
- Interpretar lo que se lee en términos de la experiencia propia.
- Analizar y parafrasear lo que se lee.

Consejos para una buena lectura de comprensión

- determina y trata de recordar lo que leas
 - Recuerda que leer es pensar con el autor
 - concéntrate cuando leas y procura que cuando lo hagas sea lo único que hagas.
 - Lee a distintas velocidades, despacio o rápido según sea la dificultad del material.
 - Busca el significado de las palabras que desconozcas.
 - Investiga las referencias y las alusiones desconocidas.
 - Estudia los diagramas, cuadros, gráficas y pies de pagina que se encuentren en los libros que leas.
- Busca las ideas principales, concéntrate en el titulo de los capítulos y en las oraciones tema -leer es cuestión de ideas búscalas-
- Conforme leas, has anotaciones mentales o escríbelas en tu cuaderno de apuntes.

-Practica constantemente la síntesis de cada párrafo o tema principal después de leerlos. Haz lo mismo con una lectura completa.

Lectura de velocidad

Una lectura eficiente percibe unidades de pensamiento no palabra por palabra. --

Consejo

Trata de encontrar las ideas principales de un pasaje y sepáralas de las ideas subordinadas; aprende a encontrar palabras y oraciones clave y a distinguirlas del material puramente ilustrativo.

Malos Hábitos de lectura

Falta de concentración; cuando uno no tiene la costumbre de leer o cuando se lee por periodos prolongados la atención se tiende a dispersar y el interés decrece, cuando esto suceda se puede hacer lo siguiente: --

-Tomar descansos durante la lectura, cierra los ojos ábrelos, levántate durante unos segundos, los descansos deben ser breves para evitar que otras cosas ocupen tu atención.

-Concéntrate en lo que lees y hazlo día tras día.

Regresión

·Esta puede ser una técnica para lograr una mejor comprensión de un texto, pero si el lector repite cada párrafo de forma constante el avance será lento y fatigoso de forma innecesaria.

Leer con los labios

Muchas personas tienen el hábito de leer con los labios esta costumbre entorpece la lectura, es más efectivo leer con los ojos^a.

^a dice leer con los ojos y la mente, prefiero decir con los ojos, sin que ello signifique que descarto el papel de las funciones cerebrales como parte de la lectura.

No usar libros de consulta

Este vicio afecta la comprensión de la lectura, los libros de consulta son necesarios para verificar datos, así es recomendable consultar enciclopedias diccionarios u otros para establecer el sentido y significado de los datos.

La postura --

Muchos dicen que la posición horizontal, es decir acostado, no es la manera apropiada de leer pues no es difícil que uno quede dormido, esto no es del todo cierto, más bien es cuestión de concentración, lo que si es cierto es que cuando se realiza una lectura prolongada en esta posición resulta doloroso, aun cuando hay que señalar que una lectura muy prolongada puede ser dolorosa en cualquier posición por lo que no estaría de mas realizar descansos combinados con ejercicios para descansar la espalda brazos cuello u otros similares^b.

Vista forzada

El cansancio de los ojos se puede deber a una iluminación inadecuada, no es cómodo para los ojos leer cuando la luz es intensa y cae directamente sobre un texto, pero tampoco lo es cuando la luz es escasa para distinguir los gráficos, otra puede ser que los ojos tengan dificultades en enfocar las imágenes esto podría indicar la necesidad de utilizar lentes.

Consejos para ejercitar la memoria

-Hazte a la idea de recordar, la motivación y el interés contribuyen con la retención de la lectura.

^b esta es la posición personal de la autora.

-Para recordar antes hay que captar es necesario asumir una posición activa es preciso que se observe, que pensemos en lo que pretendemos conocer y almacenar en la memoria.

Memorizar requiere atención y concentración

- es necesario realizar repases del texto que se pretende memorizar.
- Organiza lo que quieras memorizar
- selecciona los puntos principales.
- Distribúyelos en un patrón o esquema significativos y tan solo entonces repite hasta que "tengas seguro" lo que tratas de fijar.

Pasos Para reforzar la memoria

- encuentra una buena razón para recordar
- Dispónete a memorizar
- observa lo que veas
- dilo para tí
- escríbelo con tus propias palabras
- exprésalo o escríbelo otra vez.
- Repite el proceso
- una vez mas
- y otra vez.

Utiliza la técnica de asociación usa palabras que te recuerden lo que tienes que recordar.

--

Recomendaciones para fallar en una prueba aun cuando se conozcan las respuestas:

de Chadler Elliot - The efective Student New York Harper & Row
Cit post Shaw Harri -Como lograr mejores calificaciones 1980-

- Preséntate al examen en un estado de aturdimiento debido a un intento, fallido, de "cubrir" todo el material del curso durante la noche. Tus nobles esfuerzos harán que los poderes celestiales se apiaden de ti, sin importar el efecto del examinador.
- Trata de contrarrestar el aturdimiento con café, refresco de cola o pastillas estimulantes. Esto hará que te sientas muy listo, sin importar lo mal que te veas.
- Échale un vistazo alas preguntas. Aunque las leas mal, tus respuestas son tan brillantes que de todas maneras aprobaras.
- Lánzate a contestar sin plan ni horario, confiando en tu inequívoco instinto, si al final no te alcanza el tiempo, escribe "faltó tiempo" y el examinador te prorrata lo que hiciste. -Calificara en base a lo que contestaste-.
- No tomes las instrucciones muy en serio; si te piden un diagrama sustitúyelo por tres hojas escritas. Esto te cuesta menos trabajo, y el pobre estúpido examinador no notara la diferencia.
- Escribe a una velocidad tal que tu letra sea ilegible, te puedes ayudar con un lápiz débil, el examinador supondrá que lo que no puede leer está correcto.
- En exámenes objetivos de respuestas breves, has que la letra A mayúscula se parezca de a la H mayúscula, la C a la G, el 7 al 9 y el V al II, y asi sucesivamente. Por supuesto tus respuestas tienen que ser correcta, pues todos podrán ver que lo que quisiste poner era A, 7; y no H o 9

-Todo el tiempo que ahorraste mediante las técnicas anteriores, lo puedes utilizar para elaborar frases largas, pomposas, sin sentido y elaboradas. Ésto impresiona al examinador mucho más que algunos puntos adicionales que puedes tratar.

-Agrégale algo a alguna pregunta al reverso, en especial después de algunas paginas en blanco o sin número. El lector pensará por instinto que sabes más de lo expuesto en la primera parte.

-No contestes todos los puntos de las preguntas tienes demasiada prisa como para atender a esos detalles.

-No escribas tu nombre en la prueba. El examinador disfrutará saliendo de la rutina para tratar de identificar quien eres.

Sugerencias para realizar un buen examen

- Lee todas las preguntas y las instrucciones con mucho cuidado antes de empezar a escribir. -Consejo aplicable a todos los exámenes escritos-

-Administra tu tiempo. Apégate a un esquema de tiempo. Deja un margen de seguridad.

-Escribe en forma clara y legible.

-Cuando termines el examen, revísalo. Corrígelos errores; verifica si has omitido algo; agrega consideraciones de importancia.