



**UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.**

INCORPORACIÓN NO. 8727-43 A LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**ESCUELA DE PEDAGOGÍA**

Influencia del estrés en el rendimiento académico de los alumnos  
de la escuela primaria Venustiano Carranza de Uruapan, Michoacán.

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

Yatziri Ramírez Amezcua

Asesor: Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos.

Uruapan, Michoacán, a 1 de abril 2011



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

# ÍNDICE

## **Introducción.**

Antecedentes. . . . .	1
Planteamiento del problema. . . . .	4
Objetivos. . . . .	5
Hipótesis. . . . .	6
Justificación. . . . .	7
Marco de referencia. . . . .	8

## **Capítulo 1. El rendimiento académico.**

1.1. Concepto de rendimiento académico.. . . .	10
1.2. La calificación como indicador del rendimiento académico. . . . .	12
1.2.1. Concepto de calificación. . . . .	12
1.2.2. Criterios para asignar una calificación. . . . .	14
1.2.3. Problemas a los que se enfrenta la asignación de calificación. . . . .	15
1.3. Factores que influyen en el rendimiento académico. . . . .	16
1.3.1. Factores personales. . . . .	16
1.3.1.1. Aspectos personales. . . . .	17
1.3.1.2. Condiciones fisiológicas.. . . .	18
1.3.1.3. Capacidad intelectual. . . . .	20
1.3.1.4. Hábitos de estudio. . . . .	21
1.3.2. Factores pedagógicos. . . . .	22
1.3.2.1. Organización institucional. . . . .	23

1.3.2.2. La didáctica.	24
1.3.2.3. Actitudes del profesor.	25
1.3.3. Factores sociales.	27
1.3.3.1. Condiciones de la familia.	27
1.3.3.2. Los amigos y el ambiente.	28

## **Capítulo 2. Estrés escolar.**

2.1. Antecedentes históricos.	30
2.2. Formas de conceptualizar el estrés.	31
2.2.1. Concepto de estrés..	33
2.2.1.1. Estrés como estímulo.	34
2.2.1.2. Estrés como respuesta.	37
2.2.1.3. Consecuencias psicológicas del estrés excesivo.	39
2.2.1.3.1. Efectos cognoscitivos, emocionales y conductuales.	39
2.2.1.4. Estrés como relación acontecimiento-reaccion.	40
2.2.1.5. Concepto integrador de estrés.	41
2.3. Tipos de estrés psicológico.	43
2.4. Los pensamientos y el estrés.	45
2.5. El estrés en el ambiente escolar.	47

## **Capítulo 3. El niño en situación escolar.**

3.1. Desarrollo del pensamiento.	53
3.2. Origen y evolución del comportamiento moral.	58
3.3. Desarrollo de la personalidad.	60
3.4. Aspectos físicos y psicomotores del niño.	67

## **Capítulo 4. Metodología, análisis e interpretación de resultados.**

4.1. Metodología. . . . .	70
4.1.1. Enfoque cuantitativo. . . . .	70
4.1.2. Investigación no experimental. . . . .	72
4.1.3. Estudio transversal. . . . .	73
4.1.4. Diseño correlacional causal. . . . .	74
4.1.5. Técnicas de correlación de datos. . . . .	74
4.2. Población. . . . .	77
4.3. Descripción del proceso de investigación. . . . .	78
4.4. Análisis e interpretación de datos. . . . .	80
4.4.1. Rendimiento académico en los alumnos de la escuela primaria Venustiano Carranza de Uruapan Michoacán. . . . .	80
4.4.2. El nivel de estrés de los alumnos de la escuela primaria Venustiano Carranza de Uruapan Michoacán. . . . .	84
4.4.3. Influencia del nivel de estrés en el rendimiento académico. . . . .	84
4.5. Casos individuales que presentan niveles de estrés que requieren atención psicológica. . . . .	89
Conclusiones. . . . .	93
Bibliografía y otras fuentes. . . . .	97
Anexos.	

## RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo general establecer el porcentaje de influencia del estrés en el rendimiento académico de los alumnos la Escuela primaria Venustiano Carranza de Uruapan, Michoacán.

El proceso de investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo, de corte experimental, estudio transversal con un diseño correlacional- causal; las técnicas de recolección empleadas fueron las pruebas estandarizadas llamada ESCALA DE ANSIEDAD MANIFIESTA EN NIÑOS (revisada) CMAS-R y registros académicos.

La población estudiada fueron los alumnos de 5º grado, con un total de 94 estudiantes de nivel socioeconómico medio.

Los resultados obtenidos al termino del trabajo de investigación fue que la influencia del estrés sobre le rendimiento académico no es significativa.

## INTRODUCCIÓN

El estudio que enseguida se presenta tiene como finalidad correlacionar cuantitativamente dos variables. Para tal fin, es necesario un panorama previo para dar contexto a la investigación.

### **Antecedentes.**

En la presente investigación se manejan dos variables; independiente, que es el estrés y la dependiente, rendimiento académico, por lo cual se dan algunas definiciones.

Merino (2007) define el estrés en niños y adolescentes, como todo aquello que el sujeto experimenta frente a un agente estresor, interno o externo, positivo o negativo, que sobrepasa sus propios recursos.

Por otra parte, Fuentes (2004) define el rendimiento académico como la correspondencia entre el comportamiento del alumno y los comportamientos institucionalmente especificados que se deben aprender en su momento escolar.

Fragoso y Alcántara, citados por Orobio (2008), realizaron una investigación sobre la influencia de los factores estresantes en el rendimiento escolar en los alumnos de segundo de secundaria, dicha investigación se realizó con dos grupos de estudiantes donde se demostró que existen diferencias entre los estudiantes del

grupo cuyo promedio general es más alto y los estudiantes del grupo cuyo promedio es menor, y se encontró que existen claras diferencias entre los sucesos estresantes.

El grupo con alto promedio académico obtuvo mayores puntuaciones en los sucesos de vida positivos, mientras que el segundo grupo, el de bajo promedio, académico obtuvo mayores puntuaciones en los sucesos de vida negativos.

Domínguez, citada por Orobio (2008), encontró en su investigación que la población infantil padece estrés por ser parte de su proceso de adaptación, y de acuerdo con las estimaciones internacionales, entre el 10 y el 23% de dicho sector sufre efectos negativos en la salud y el rendimiento académico.

Merino, citado por Esquivel (2007), encontró que la principal fuente de estresores en individuos en edad escolar se ubica precisamente en el contexto académico.

Güereña citada por Bribiesca (2010), encontró en su investigación que el niño se enfrenta a situaciones estresantes, las cuales pueden estar en el ámbito escolar, como cambio de colegio, cambio o repetición de ciclo escolar, cambio de profesor, aumento de tareas escolares, el rechazo de compañeros o cualquier situación que al no ser eficazmente superada por el infante, puede provocarle miedo, ansiedad, fobias o problemas médicos.



En la escuela que funge como escenario de estudio no existen investigaciones previas que evidencien la solución de la problemática que presenta la escuela ya mencionada, por eso surgió el interés y la necesidad de analizar qué tanto afecta el estrés en el rendimiento académico.

## **Planteamiento del problema.**

En función de algunas teorías psicopedagógicas se ha supuesto que el nivel de estrés influye significativamente en el rendimiento académico de los alumnos.

En la escuela primaria Venustiano Carranza, se ha venido trabajando para el mejoramiento de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, se ha observado que los estudiantes presentan comportamientos que reflejan ansiedad e incertidumbre por obtener buenas notas, lo que se traduce en un nivel de estrés significativo en el logro o rendimiento de los estudiantes de este nivel educativo.

Sin embargo no existen investigaciones sobre qué tanto está influyendo el estrés en el rendimiento académico de los alumnos de quinto grado de la escuela primaria Venustiano Carranza de Uruapan, Michoacán, por lo tanto se va a buscar información para dar respuesta a la pregunta de investigación.

¿En qué medida afecta el estrés en el rendimiento académico de los alumnos de la escuela primaria Venustiano Carranza de la ciudad de Uruapan Michoacán?

## **Objetivo general.**

Establecer el porcentaje de la influencia del estrés en el rendimiento académico de los alumnos de la escuela primaria Venustiano Carranza de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

## **Objetivos particulares.**

1. Definir el concepto de rendimiento académico.
2. Analizar los factores que influyen en el rendimiento académico.
3. Especificar las consecuencias del bajo rendimiento académico.
4. Identificar la importancia del rendimiento en el contexto educativo.
5. Definir el concepto de estrés.
6. Identificar los factores que provocan el estrés.
7. Analizar las principales teorías que hacen aportaciones al concepto del estrés.
8. Analizar las características bio-psico-sociales del infante escolar.
9. Determinar el rendimiento académico de los alumnos de la escuela primaria Venustiano Carranza de Uruapan Michoacán.
10. Evaluar el grado de estrés que presentan los alumnos de la escuela primaria Venustiano Carranza de Uruapan, Michoacán.
11. Establecer la relación estadística que existe entre el grado de estrés y el rendimiento académico.

### **Hipótesis de trabajo.**

El nivel de estrés que presentan los alumnos de quinto grado de la escuela primaria Venustiano Carranza, de la ciudad de Uruapan, Michoacán influye significativamente en el rendimiento académico que manifiestan durante el ciclo escolar 2010-2011.

### **Hipótesis nula.**

El nivel de estrés que presentan los alumnos de quinto grado de la escuela primaria Venustiano Carranza, de la ciudad de Uruapan Michoacán no es significativamente en el rendimiento académico que manifiestan durante el ciclo escolar 2010-2011.

El presente estudio corroborara una de las dos hipótesis anteriores.

### **Operacionalización de hipótesis.**

La medición de las variables se realizará con los siguientes instrumentos.

Variable independiente (estrés) con el test C-MAS-R “Lo que pienso y lo que siento” de los autores Reynolds y Richmond (1997).

Variable dependiente (rendimiento académico) se medirá considerando los registros académicos de los sujetos investigados.

### **Justificación.**

Este proyecto se pretende realizar para examinar de qué manera está afectando el estrés al rendimiento académico de los alumnos de la escuela primaria Venustiano Carranza, de Uruapan, Michoacán.

Es importante concientizar tanto a padres como a maestros sobre las consecuencias que puede traer consigo el estrés.

Es necesario que el docente tome en cuenta las inquietudes del alumno para que se establezca una comunicación clara entre ambas partes, de modo que se dé la retroalimentación que logre que el estrés no afecte en el rendimiento académico.

El presente estudio se ve relacionado con el campo de acción del pedagogo, debido a que se enfoca directamente al ámbito educativo mediante el vínculo del estrés con el rendimiento académico.

## **Marco de referencia.**

La presente investigación se realizó en la escuela primaria Venustiano Carranza de Uruapan, Michoacán.

La escuela está ubicada en la Calzada Benito Juárez N° 185, en Uruapan, Michoacán.

Es una escuela pública laica, su misión, visión y filosofía institucional están orientadas a promover el mejoramiento académico de los maestros, alumnos y padres de familia como colaboradores. Los fundamentos teóricos educativos en los que se sustenta, consiste en partir de un diagnóstico, planear, ejecutar, supervisar y evaluar.

El año en que se fundó dicha institución fue el 24 de mayo de 1950, tiene una antigüedad de 60 años. Los valores que se fomentan son la honestidad, el espíritu de trabajo, la responsabilidad y la honradez. La población que atiende es urbana, con asistencia de niños y niñas.

Hay aproximadamente 541 alumnos y las edades de éstos efectúan entre los seis y trece años de edad, su estado socioeconómico oscila entre medio y de bajos recursos.

La planta docente está formada por Licenciados en Educación Primaria, Pedagogos, Ingenieros en Informática y Psicólogos. La antigüedad de los maestros es de entre 15 y 20 años, el sexo predominante es el masculino, ya que son 10 varones y solo 6 mujeres.

Su infraestructura cuenta con 18 salones como aulas, un taller de computación, dos canchas de básquetbol y una cancha de futbol; tiene espacio suficiente para que los alumnos se desenvuelvan en la hora de recreo.

Los padres de familia de los estudiantes se dedican principalmente al trabajo de las fábricas, como obreros y productores de aguacate. El nivel educativo de ellos es de secundaria en su mayoría y algunos de licenciaturas.

# CAPÍTULO 1

## RENDIMIENTO ACADÉMICO

En el presente capítulo se abordarán diferentes puntos entre los que se incluye el concepto de rendimiento académico, la calificación como indicador de esta variable, así como los factores personales, pedagógicos, y sociales que intervienen en ella.

### **1.1 Concepto de rendimiento académico.**

Para entender mejor la complejidad del proceso educativo, es importante hacer un análisis del rendimiento académico, como uno de los propósitos generales de la educación.

De acuerdo con Pizarro (citado por Sánchez y Pirela; 2008: s/p) el rendimiento académico es “una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación”.

Es decir, el rendimiento académico es el resultado que los alumnos reflejan por medio del proceso educativo del que forman parte.



Por su parte, Chadwick considera al rendimiento académico como “la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que lo posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período o semestre, que se sintetiza en un calificativo final evaluador del nivel alcanzado” (citado por Reyes; 2008:12).

Lo anterior define al rendimiento académico como el resultado de la dedicación de los alumnos en sus actividades educativas como tareas, trabajos y exámenes, de los cuales se obtiene un logro en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

“El rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador. En tal sentido, el rendimiento académico se convierte en una ‘tabla imaginaria de medida’ para el aprendizaje en el aula, que constituye el objeto central de educación” (Reyes; 2008: 12-13).

El rendimiento responde al proceso de aprendizaje, como tal, está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno.

Enseguida se hablará con mayor profundidad sobre la calificación como indicador del rendimiento académico.

## **1.2 La calificación como indicador del rendimiento académico.**

La razón más simple y tal vez la más conveniente por la que los profesores califican a sus alumnos, es que están obligados a hacerlo, es un tipo de evaluación oficial que se debe llevar a cabo.

### **1.2.1 Concepto de calificación.**

“La calificación se refiere a la asignación de un número (o una letra) mediante el cual se mide o determina el nivel de aprendizaje alcanzado por un alumno” (Zarzar; 2000: 37). Es decir, que todo trabajo, tarea o examen debe tener un valor para medir el avance del proceso de enseñanza-aprendizaje logrado por un alumno.

El acuerdo 200 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) señala que “la escala oficial de calificación será numérica y se asignará en números enteros del 5 al 10, el educando aprobará una asignatura cuando obtenga un promedio mínimo de 6” (www.sep. gob.mx; 2008).

“La calificación es el proceso de juzgar la calidad de un desempeño, es el proceso mediante el cual los resultados y la información descriptiva del desempeño se visualiza en números o en letras que refieren a la calidad del aprendizaje y el desempeño de cada alumno” (Aisrasian; 2003: 172).

De igual forma, Aisrasian (2003) explica que dar calificaciones a los alumnos es un trabajo profesional muy interesante y que tiene gran impacto en ellos.

Es importante, según el mismo investigador, que el resultado que un alumno obtenga en el examen o trabajo sea comprobado con el de los otros, debido a que por medio de esta acción se sabrá qué tan alto o bajo fue su rendimiento académico.

De acuerdo con Frisbie “las calificaciones tienen por objeto comunicar información respecto al aprovechamiento académico” (referido por Aisrasian; 2003: 173).

Esto se refiere a que, como mínimo, se considera al cinco y no al cero, porque se puede asumir que el alumno cuenta con algunos elementos aunque no con los suficientes para aprobar.

Alves (1990) expresa que la evaluación comprende, por lo tanto, un balance y una apreciación crítica y valorativa de toda la operación enseñanza-aprendizaje, realizada a lo largo del año escolar; ello con miras a efectuar rectificaciones y mejoras en el proceso de enseñanza: incluye juicios de valor cualitativo, que van más allá de la mera cuantificación de los resultados obtenidos, y destacan los aspectos que se consideran más significativos y promisorios del comportamiento de los alumnos en su proceso educativo.

La calificación se usa para lograr un resultado cuantitativo que avale los conocimientos y habilidades obtenidos por el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **1.2.2 Criterios para asignar una calificación.**

Zarzar (2000) menciona que la calificación depende del cumplimiento satisfactorio de los propósitos que se plantean inicialmente y no únicamente de la memorización reflejada en la repetición de los contenidos trabajados, también menciona que el profesor no debe sustentarse sólo en el examen para obtener una calificación, ya que si es considerado así, el estudiante no analizará lo que está aprendiendo, este método es aceptable cuando se intercambia con otras estrategias didácticas.

Esto se refiere a que todo trabajo elaborado por los alumnos debe ser evaluado por la calidad del contenido expuesto, no por el esmero que se haya reflejado ([www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)).

El sistema de evaluación varía según el grado y la asignatura que se aplique, por ejemplo, en educación primaria las boletas oficiales incluyen un apartado para observaciones y comentarios que el profesor tenga sobre el alumno en cualquier asignatura (SEP; 2008: s/p).

### **1.2.3 Problemas a los que se enfrenta la asignación de calificación.**

Siempre existen problemas a lo largo de un ciclo escolar para asignar una calificación, ya que los maestros no saben qué tan preparados están los alumnos para continuar con sus estudios.

A menudo calificar es una actividad difícil para el profesor por cuatro causas “ 1) pocos recibieron una enseñanza formal de cómo realizar esta función, 2) los distritos escolares y los directores no dan una buena orientación en lo tocante a las políticas expectativas de las calificaciones 3) los profesores saben que los padres de familia y los alumnos toman en serio las calificaciones y que las que otorguen será de objeto de análisis y a menudo rechazadas, 4) la función del maestro en el aula presenta una ambigüedad fundamental” (Aisrasian; 2003: 178).

Zarzar (2000) expresa, por su parte, que si un profesor no plantea objetivos de aprendizaje, si su único objetivo es exponer todos los temas del programa, tendrá dificultad para otorgar una evaluación, porque no sabe si los alumnos aprendieron algo de ellas.

El rendimiento académico es una variable influida directamente con los factores que integran el desarrollo del individuo, tales como los personales, pedagógicos y sociales, los cuales se citan a continuación.

### **1.3 Factores que influyen en el rendimiento académico.**

Se encuentran varios tipos de elementos que tienen relación con el rendimiento académico, enseguida se mencionará con más profundidad cada uno de ellos.

#### **1.3.1 Factores personales.**

En el análisis de este apartado es importante considerar la frase de Russell (citado por Tierno; 1993) “sin ciencia, el amor es importante; sin amor, la ciencia es destructiva”, porque es necesario considerar lo profundo del aprendizaje de niños y jóvenes confiados a la solicitud de padres y maestros.

También se menciona que “la educación consiste en enseñar al niño a que haga en adelante por sí mismo aquello que antes él solo no podía hacer bien” (Avanzini; 1985: 55).

Los factores personales son todos aquellos que se relacionan con el carácter individual. Dentro de éste se encuentran los aspectos personales y condiciones fisiológicas, capacidad intelectual y hábitos de estudio; los cuales varían de acuerdo con cada persona.

### **1.3.1.1 Aspectos personales.**

Los aspectos personales tienen gran importancia en el rendimiento académico, debido a que depende de la actitud que tenga el alumno, para que se sienta involucrado o no en los contenidos que se estén revisando en clase.

Si el nivel de autoestima de tal estudiante baja peligrosamente, como consecuencia, surgen: la desconfianza en sí mismo, el sentimiento de inferioridad, el convencimiento de su nulidad para los estudios. Todo dependerá de las características personales y circunstanciales de cada alumno y de grado de vulnerabilidad y proclividad al derrumbamiento psíquico.

Para Tierno (1993) existen varios elementos personales que influyen en el rendimiento escolar de los alumnos. Este autor considera que el rechazo por sus compañeros orillará al educando a buscar brillantes resultados para vengarse de ellos.

“El niño escolarmente inadaptado presenta síntomas muy variados que van desde las pequeñas indisciplinas de la clase al absentismo escolar” (Tierno; 1993: 30).

Tierno (1993) sugiere que debe haber una relación estrecha entre padres de familia y profesores, para saber detectar el problema real que el alumno tenga en su

conducta y personalidad, ya que en ocasiones dicho problema proviene de una mala relación familiar que le ha dañado.

El mismo autor sugiere que haya un equipo conformado por papás, maestros y directivos, ya que así se puede tener una posible solución al problema del fracaso.

Para Tierno (1993) el fracaso escolar se inscribe, por regla general, en el marco de un contexto más amplio: la inadaptación escolar. Es ésta un hecho complejo sobre el que influye, de forma más o menos determinante, un conjunto de factores individuales, familiares y sociales, ligados íntimamente entre sí. El alumno, para adaptarse a su escuela como a su ambiente apropiado, debe desarrollar una serie de actividades que le permitan alcanzar un estado de relativo equilibrio que satisfaga sus necesidades y aspiraciones.

Enseguida se hablará con mayor profundidad sobre las condiciones fisiológicas.

#### **1.3.1.2 Condiciones fisiológicas.**

Si el cuerpo del alumno está sano, se considera que dará mejor rendimiento en cualquier actividad.

Tierno (1993) comenta que las enfermedades crónicas que constituyen una evidente contraindicación para el normal desarrollo de las actividades escolares, son:



la diabetes, tuberculosis, enfermedades cardíacas y cerebrales; los padres se sienten ansiosos de mandar a sus hijos a la escuela para que no se atrasen, pero esto resulta perjudicial, ya que con estas enfermedades el niño no pondrá la misma atención a las clases, ni tendrá un favorable rendimiento académico.

El mismo autor menciona que la alimentación influye para que un estudiante rinda en sus clases: si asiste a la escuela sin haber desayunado o con un alimento bajo en vitaminas, va a presentar somnolencia y desatención: el sueño es un elemento principal, por eso, si el niño no duerme las ocho horas necesarias, es difícil que tenga un favorable rendimiento académico.

Es importante considerar que “el buen funcionamiento de los órganos de los sentidos, en especial el de la vista y el del oído, que son imprescindibles para el trabajo intelectual” (Tierno; 1993: 57).

Tierno (1993) menciona como desventaja sobrecarga de trabajos escolares, ya que el niño tiene necesidad de jugar y llevar una vida distendida en el hogar. Los deberes que se le imponen para realizar en casa deben de estar proscritos, si no se quiere provocar la fatiga mental del alumno y su antipatía hacia las tareas escolares.

A continuación se profundizará más sobre la capacidad intelectual.

### **1.3.1.3 Capacidad intelectual.**

Según Avanzini (1985), la falta de herramientas intelectuales, como la rapidez para trabajar en clase o la capacidad para trabajar con lógica y la certeza para organizar los contenidos, constituye una de las causas por las cuales existe fracaso escolar.

La capacidad intelectual es más fácil de reconocer en el ambiente escolar “la importancia de la inteligencia en relación con el aprovechamiento, es más notable a nivel secundaria. En la mayoría de los sistemas escolares, el coeficiente intelectual promedio de los estudiantes de secundaria es ligeramente superior al de los alumnos de las primarias” (Powell; 1975: 469).

Powell (1975) comenta que no sólo los alumnos con deficiencia intelectual suelen sentirse fuera del entorno en la escuela, también los alumnos considerados como superdotados, ya que muchas veces estos últimos pierden el interés en las clases y tienden a fracasar en la escuela.

Barrett (citado por Powell; 1975), imaginaba que el entorno cultural, social y económico puede afectar al rendimiento de los estudiantes. Este último autor observó que la deserción escolar tenía un porcentaje más alto entre los estudiantes hijos de padres no preparados y desempleados; es decir, que depende del nivel educativo y social de los padres para saber qué tan destacado será el hijo.

#### **1.3.1.4 Hábitos de estudio.**

Los hábitos de estudio ayudan mucho a los estudiantes en el proceso educativo, ya que son un buen recurso para lograr éxito en ese ámbito.

Powell (1975) considera que deberían existir cursos que los enseñen a estudiar de manera eficiente y, especialmente, a leer mejor.

El mismo autor comenta que los estudiantes que vienen a estudiar de otros países a México por el intercambio escolar, demuestran inconformidad porque el trabajo de secundaria es demasiado fácil y esto les dificulta la adaptación a la universidad cuando regresan a sus países, ya que el proceso de enseñanza les resulta más complejo.

“Los hábitos de estudio son el mejor y más potente predictor del éxito académico, mucho más que el nivel de inteligencia de memoria” ([www.ice.urv.es](http://www.ice.urv.es)).

Por lo anterior, se deduce que los aspectos personales son característicos e independientes en cada persona y reflejan en el rendimiento académico de los estudiantes.

Arteaga (2008) considera que “los hábitos de estudio determinan el enlace de un anhelo del estudiante al llegar a un grado universitario” (citada en [www.inova.com.mx](http://www.inova.com.mx)).

La misma autora sugiere que los estudiantes tengan presente la organización del tiempo, así como a preparar los materiales necesarios de las materias que se estudian, también deben tomar apuntes correctamente, resumir y memorizar lo aprendido, “combinando las estrategias de estudio anteriores con una buena actitud y una gran motivación se logra tener un alto rendimiento académico” (Arteaga; 2008, en: [www.inova.com.mx](http://www.inova.com.mx)).

### **1.3.2 Factores pedagógicos.**

Estos factores son fundamentales en el rendimiento escolar del estudiante, ya que incluyen aspectos como la organización institucional, la didáctica y las actitudes del profesor. Enseguida se hablara un poco más de esto.

#### **1.3.2.1 Organización institucional.**

Todos los programas que manejan las instituciones deben cumplir con las expectativas que necesita cada comunidad educativa a la que van dirigidos.

Avanzini (1985) comenta que es necesario realizar investigaciones pedagógicas para conocer la edad mental del alumno, para que así se diseñen los programas educativos y tengan un favorable resultado por parte de los estudiantes.

Los programas deben aplicarse con precisión y precaución, para no afectar el rendimiento académico de los alumnos, por ello se debe tratar con gran interés esta

delicada cuestión y estudiar en consecuencia lo que concierne a los métodos pedagógicos.

“Otra de las causas del fracaso son consecuencias tanto de la disposiciones personales de los alumnos, padres y educadores, cuanto de las condiciones que rodean el hecho educativo en las mismas instituciones docentes” (Tierno; 1993: 39).

Tierno (1993) afirma que existe una incoherencia administrativa que consiste en exigir a la escuela que imparta una enseñanza y educación personalizada sin que se tomen las medidas que hagan posible la aplicación de los principios de individualización, socialización y actividad propios de tal metodología.

Esta incoherencia se hace patente en la inadecuada relación numérica existente entre educador alumnos, las resoluciones del Bureau International pour l'Éducation insiste que el número de alumnos no debe exceder de 25 por cada profesor (Tierno; 1993).

El autor referido comenta que se está cayendo en una permanente incongruencia pedagógica: el querer que los alumnos aprendan, sin enseñarles antes a estudiar por un lado, y el no averiguar las causas del fracaso escolar y arbitrar los rendimientos adecuados, por otro.

Por lo anterior, si la organización institucional no lleva una congruencia a los alumnos, se les va formando una situación escolar poco interesante y esto conlleva al fracaso escolar.

### **1.3.2.2 La didáctica.**

La forma de trabajar por parte del maestro es la que determina el nivel de aprendizaje de los alumnos, ya que mediante esto, los estudiantes muestran interés.

“Todo el esfuerzo pedagógico desplegado desde el origen de la institución escolar, consiste en inventar los medios más sutiles o más eficaces para inducir a los alumnos a hacer lo que no les gusta” (Avanzini; 1985: 74).

Según Avanzini (1985) el profesor debe elaborar programas con la finalidad de motivar intelectualmente al alumno, de tal manera que demuestre interés en los conocimientos que se revisen, así como elaborar material didáctico que resulte atractivo para que así se genere iniciativa en los conocimientos.

Solórzano (2003) menciona que si se desvía la atención de la persona del profesor y se centra en la diversidad de formas en que se puede llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, se realizará positivamente una gran transformación en la educación, lo cual coincide ampliamente con propuestas de otros investigadores, especialmente los interaccionistas.

### **1.3.2.3 Actitudes del profesor.**

El profesor debe motivar a los alumnos a que sigan estudiando, mediante métodos atractivos para éstos.

El maestro no debe descuidar la preparación de sus clases y de los trabajos escolares, sino acomodarse a una rutina diferente para evitar improvisar, debe ejercer la debida dirección en el manejo de las clases y el adecuado control de la disciplina, comprometiendo de ese modo el rendimiento académico deseado.

Alves (1990) expresa que el profesor debe orientar bien a los alumnos en el estudio de la materia y sobre la manera apropiada de prepararse para los exámenes.

Alves (1990) concibe al profesor como el encargado de revisar y mejorar las técnicas con la finalidad de que los alumnos terminen sus estudios con éxito.

Zarzar (2000) considera al maestro como un intermediario, puesto que éste debe facilitar las estrategias de aprendizajes al alumno, de tal manera que éste último asimile los contenidos.

Solórzano (2003) comenta que frente a la situación enteramente nueva en educación, en una sociedad cambiante como la actual, el reto para sobrevivir está en la flexibilidad para el cambio y el aprendizaje. De ahí que se considera al verdadero maestro como facilitador del aprendizaje.

Powell (1975) menciona, en contraparte, que la mayoría de los maestros deben tener un conocimiento técnico relativamente limitado sobre la elaboración de los tests y, sin embargo constantemente deben hacerlos para evaluar el progreso de sus alumnos.

Uno de los errores más graves de los maestros es el de no usar sus propios tests como medios de aprendizaje, sino sólo como instrumentos evaluativos.

### **1.3.3 Factores sociales.**

Los factores sociales se encuentran relacionados con el ambiente colectivo en el que se desenvuelve el alumno y son los que permiten considerar al rendimiento como alto o bajo; se encuentran relacionados con diversos escenarios, como las condiciones de la familia respecto al nivel socioeconómico y cultural, así como los amigos y el ambiente, de los cuales se hablará enseguida con más detalle.

#### **1.3.3.1 Condiciones de la familia.**

La familia es el centro de la sociedad y de ella depende como el estudiante se desarrolle en la escuela. En estas agrupaciones hay dos características que tienen relación con el rendimiento del alumno: el nivel socioeconómico y el cultural.



Es cada vez más creciente la influencia que ejercen las actitudes y conductas de los padres y en términos generales la familia, sobre el aprendizaje de los niños y jóvenes en desarrollo.

“Esta conciencia sobre la importancia del grupo familiar es cada día mayor, esto porque la familia es el grupo social natural que es común a los seres humanos. Y, desde una perspectiva psicológica, cumple dos objetivos principales: ser protección y matriz del desarrollo psico-social de sus miembros y acomodarse y transmitir la cultura a la que pertenece” (www.unesco.cl).

Para Avanzini (1985) el nivel socioeconómico tiene una estrecha relación con el rendimiento del alumno, puesto que este nivel motiva al educando a tener aspiraciones relacionadas con su entorno; si es un estudiante que vive en un medio obrero, tiende a tener expectativas muy bajas, a diferencia de los que viven en un medio socioeconómico más elevado, debido a que éstos muestran interés en actividades propias de su nivel y esto afecta los objetivos del estudiante.

“Los padres de un nivel socioeconómico medio y que están más tiempo con sus hijos y los acompañan en actividades tales como hablar, caminar; comparten funciones educacionales; facilitan la identificación haciendo que sus hijos se motiven a imitar sus conductas instrumentales las destrezas cognitivas y las habilidades para resolver problemas. Como consecuencia de este mejor desarrollo, tienen mejores notas escolares que sus compañeros, cuyos padres pasan menos tiempo con ellos a

consecuencia de un divorcio, abandono o separación; y, es menor si la ausencia se debe a su muerte” (Bustos, citado por Andrade y cols.; s/f: 8).

Por lo anterior, se entiende que si el alumno se siente motivado por sus padres, muestra mayor empeño en sus actividades educativas y, por lo tanto, adquiere mayores habilidades en su formación.

Avanzini (1985) citado por Orobio, indica que otro elemento a considerar de los padres de familia, es el nivel cultural el cual influye en el rendimiento de los educandos, ya que aunque los padres no hayan sido lo suficiente instruidos, pero tengan el interés y le den valor a la cultura, les ayudan a los hijos motivándolos y en consecuencia se ve el resultado en su proceso educativo.

Avanzini (1985) comenta que según el nivel cultural de los padres, la información del niño será muy distinta: si es extensa, la aportación escolar se sitúa en continuidad y por consiguiente, si el medio familiar es culturalmente escaso, la información recibida en clases parece mucho más artificial.

### **1.3.3.2 Los amigos y el ambiente.**

Enseguida se hablará con mayor profundidad sobre la relación que existe entre las redes sociales de amistad y el éxito académico.

Los compañeros y amigos proporcionan el ambiente en el que una persona puede ser más o menos productiva. “Las redes de amigos constituirán un apoyo que aumentaría las probabilidades de éxito académico” (Requena; 1998: 3).

Requena (1998) afirma que las relaciones de amistad entre estudiantes de grado universitario, no influyen tanto sobre el rendimiento académico, sólo en casos de que sea un grupo muy grande.

El autor citado asegura que los grupos medios, es decir ni, grandes ni pequeños tienen mayor rendimiento académico, aunque se considera a la densidad como una herramienta de doble filo, puesto que si un grupo tiene un nivel alto, el alumno será más seguro, y si éste es bajo quedara en el alumno cierta indecisión respecto a sus acciones.

## **CAPÍTULO 2**

### **ESTRÉS ESCOLAR**

En el presente capítulo se hablará de los antecedentes históricos del estrés, se abordará también el tema de conceptualización de dicha variable mediante el desarrollo del estrés como estímulo y como respuesta; consecuencias psicológicas del estrés excesivo; efectos cognitivos, emocionales y conductuales; estrés como relación acontecimiento-reacción, y el concepto integrador; así como los tipos de estrés psicológico, dentro de éste se tienen considerados el daño, la amenaza y el desafío. Posteriormente se examinará la relación entre los pensamientos y el estrés y, por último, se hablará sobre tal fenómeno en el ambiente escolar.

#### **2.1 Antecedentes históricos.**

El concepto del estrés no es reciente, ya que ha tenido una notable intervención en la vida del ser humano, en torno a éste se han hecho varias investigaciones.

La palabra “estrés” proviene del latín stringere, que significa presionar, comprimir, oprimir. Posteriormente este término empezó a utilizarse en la física y metalurgia para referirse a la fuerza que se aplica a un objeto mediante el cual es posible deformarlo o romperlo.

Con este mismo significado pasó al campo de las ciencias de la salud, donde alude a una presión que ocasiona alteraciones en el funcionamiento mental y físico de las personas.

El estrés es una palabra relativamente moderna; empezó a recibir una atención profesional generalizada después de la Segunda Guerra Mundial.

“La palabra estrés ya se utilizaba de manera ocasional y no sistemática tan temprano como en el siglo XIV, para significar dureza, momentos angustiosos, adversidad o aflicción” (Lazarus y Lazarus; 2000: 280).

Sánchez (2007) menciona que el estrés existe desde los orígenes mismos de la humanidad, pues contribuye a afrontar de manera adecuada y eficaz las amenazas y los peligros ligados a tareas tales como la búsqueda de alimento y vestimenta, así como la protección de las inclemencias del tiempo y de los depredadores.

Hooke (citado por Lazarus y Lazarus; 2000) intentó ayudar a los ingenieros a diseñar estructuras hechas por el hombre, como a construir puentes suficientemente resistentes para soportar cargas pesadas, y así las características de los puentes se trasladaron al campo de la psicología, relacionando la carga que un ser humano tiene en la vida cotidiana, ya que todo individuo debe tener un grado de resistencia para poder soportar la presión que el entorno le anteponga.

Por lo mencionado, se deduce que debe haber características psicológicas que ayuden a cada individuo a tratar su grado de estrés, con base en sus rasgos específicos, ya que no todas las personas tienen la misma resistencia para afrontar el estrés.

Durante la Segunda Guerra Mundial surgió un gran interés por conocer el estrés, ya que muchos soldados se veían vencidos ante las adversidades a las que se enfrentaban, lo que se le conoció como neurosis de guerra. Posteriormente las autoridades militares se preocuparon por el estrés, puesto que requerían saber cómo elegir a los hombres que fueran más fuertes contra dicho problema y se preguntaban cómo entrenarlos para que fueran menos influidos por este fenómeno (Lazarus y Lazarus; 2000).

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, se detectó que el estrés también era experimentado a muchas situaciones de la vida cotidiana, como el matrimonio, el crecimiento, asistir a la escuela o aprobar un examen.

“El interés por el estrés como causa de angustia y disfunción humana prosperó en las décadas de los sesentas y los setentas, y sigue siendo importante. El estrés es una respuesta natural a las exigencias de la vida y no es todo malo; probablemente se está haciendo demasiado hincapié en su lado negativo” (Lazarus y Lazarus; 2000: 281).

Es decir, el estrés no debe considerarse como algo absolutamente perjudicial, puesto que gracias a éste, muchas personas despiertan el interés por conseguir el cumplimiento de proyectos, y lo manejan como un motivante para trabajar.

Lazarus y Lazarus (2000) mencionan que el grado de resistencia a las adversidades varía de acuerdo con las características de cada persona, por lo que no se puede revisar con facilidad, por lo tanto, se presenta la necesidad de descubrir las características psicológicas que den una explicación sobre la vulnerabilidad de las personas ante una situación estresante.

## **2.2 Formas de conceptualizar el estrés.**

Existen varios enfoques para analizar al estrés: como estímulo, como respuesta y, de éste, dependen dos subtemas: consecuencias del estrés excesivo y los efectos cognitivos, emocionales y conductuales. Otras dos formas de conceptualizar el estrés son, como relación acontecimiento-reacción y el concepto integrador.

### **2.2.1 Concepto de estrés.**

Para Trianes (2002) el concepto de estrés implica al menos cuatro factores:

- Presencia de una situación o acontecimiento identificable.

- Dicho acontecimiento es capaz de alterar el equilibrio fisiológico psicológico del organismo.
- Este equilibrio se refleja en un estado de activación marcado por una serie de consecuencias para la persona de tipo neurofisiológico, cognitivo y emocional.
- Estos cambios, a su vez, perturban la adaptación de la persona.

El mismo autor menciona que estos cuatro factores se incluyen en casi todas las definiciones del estrés.

“De acuerdo con las interpretaciones cotidianas del estrés, podríamos definirlo, en primera instancia, como una condición psicológica que se activa cuando una persona percibe o interpreta una situación o acontecimiento como amenazante o desbordante de sus recursos, ya que le exige un sobre esfuerzo y, por lo tanto, es posible que ponga en peligro su bienestar personal” (Sánchez ; 2007: 14).

#### **2.2.1.1 Estrés como estímulo.**

“La concepción de que el estrés se debe a determinadas situaciones o acontecimientos estresantes es la más próxima a la idea popular. Es una concepción del estrés basada en estímulo” (Trianes; 2002:13).



Trianes (2002) comenta que es algo asociado con circunstancias o acontecimientos externos al sujeto que son dañinos, amenazadores o ambiguos, en definitiva, que pueden alterar el funcionamiento del organismo y el bienestar e integridad psicológica de las personas. A dichas situaciones, acontecimientos o estimulación ambiental se denomina estresores.

Sandín (citado por Trianes; 2002) supone que las personas poseen una determinada capacidad para soportar las exigencias del medio ambiente, pero que dicha no es ilimitada. El estrés no siempre puede soportarse y entonces aparecen daños fisiológicos que pueden ser irreversibles.

Trianes (2002) habló de los estímulos potencialmente estresores para niños y adultos, uno de ellos son grandes catástrofes y acontecimientos excepcionales que ponen en riesgo la propia integridad física o psicológica, o la de personas muy cercanas o queridas, como terremotos, inundaciones, secuestros, violaciones o la muerte de un ser querido; otros sucesos que significan cambios importantes en la vida de la persona, llamados todos ellos acontecimientos mayores.

Lazarus y Lazarus (citados por Trianes; 2002), introducen la idea de que no sólo estas experiencias son estresoras, sino que también lo pueden ser acontecimientos menores como lo que él llama, tales como ajetreos, fastidio y contrariedades cotidianas. Indica que estos acontecimientos menores pueden tener más importancia para la salud que los mayores. Es decir, la acumulación de estas

contrariedades cotidianas puede producir problemas psicológicos con más facilidad que la ocurrencia de alguno de aquellos acontecimientos mayores.

Travers y Cooper (1997) sostienen que las características ambientales representan un factor muy influyente para que una persona viva una situación de estrés, como el ruido, la temperatura, la discriminación, la pobreza o la discapacidad física, entre otras.

Cada uno de estos factores, hace que el individuo sufra una situación desagradable y a su vez presente estrés, aunque éste último varía de acuerdo con la tolerancia que las personas presenten, ya que cada una presenta un nivel de tolerancia único.

Por lo mencionado anteriormente, se deduce que cada persona se enfrenta a situaciones de estrés, ya sean ocasionadas por el entorno donde se encuentra o por las condiciones físicas que presente y éste varía en cada persona, puesto que cada individuo es diferente.

Selye (citado por Travers y Cooper; 1996), considera que el estrés no debe ser considerado como algo solamente negativo, sino como algo motivante para llevar a cabo las tareas encomendadas, y divide a éste en dos partes: la primera es el “eustrés”, considerado como el motivante del crecimiento encaminado hacia el cambio; y la segunda es el “distrés”, que es indeseable, poco controlable y dañino.

Para concluir, se considera al estrés como un factor que perjudica, pero también ayuda a todo ser humano, debido a que gracias a éste una persona se puede sentir con la presión y el deseo de llevar a cabo sus planes.

#### **2.2.1.2 Estrés como respuesta.**

“El concepto de estrés como respuesta hace referencia a la experiencia, reacción o respuesta del sujeto frente a los estímulos estresores” (Trianes; 2002:18).

Selye (citado por Trianes; 2002:18) comenta la importancia de las respuestas fisiológicas del organismo ante estímulos estresores, en medicina y en psicología existe una preferencia por considerar el estrés como una reacción del organismo y no tanto como una característica del estímulo o situación. También entendía el estrés como una reacción del organismo inespecífica en cuanto a su causa, pero que se manifestaba de un modo específico. Denominó la respuesta de estrés Síndrome General de Adaptación, que se desarrolla en tres fases.

- 1) Fase de alarma, en la que se da una compleja reacción fisiológica desencadenada por la presencia de un estresor: aumenta el nivel de adrenalina en la sangre, se acelera el pulso y la respiración.
- 2) Fase de resistencia, en el que el organismo se moviliza para hacer frente al estresor. Los signos de fase anterior desaparecen paulatinamente y se vuelve a la normalidad.

- 3) Fase de agotamiento, si dicha resistencia se prolonga demasiado, pueden extinguirse los recursos y producir un daño que puede ser irreversible. El colapso tiene lugar si el estresor es severo y prolongado en el tiempo. En este caso vuelven aparecer los síntomas de la fase de alarma y el organismo es más vulnerable a trastornos y disfunciones orgánicas.

Travers y Cooper (1996) mencionan tres tipos de respuesta ante el estrés: la fisiológica, que tiene relación con algún síntoma que afecta la salud de las personas; la segunda respuesta es la psicológica y tiene relación con la preocupación exagerada sobre la situación a que se enfrenta el individuo, en ocasiones puede llegar a inventar enfermedades tanto que su preocupación aumenta al momento de pensar cómo será su vida en un corto plazo de tiempo; la última respuesta es la conductual, y consiste en los cambios de conducta que manifiesta un individuo ante una situación amenazante, tanto que puede llegar a consumir drogas como el alcohol y el tabaco, cuando antes no lo hacía; puede no preocuparse por su aspecto personal e incluso se muestra distraído y descuidado.

Por lo anterior, se entiende que un individuo que se encuentra en una situación de estrés presenta las tres respuestas, pero hay que tomar en cuenta que dichos elementos no se dan de manera separada, puesto que van entrelazados.

### **2.2.1.3 Consecuencias psicológicas del estrés excesivo.**

“Cuando el estrés va más allá de los niveles óptimos, agota nuestra energía psicológica, deteriora nuestro desempeño y a menudo nos deja con un sentimiento de inutilidad y subestima, con escasos propósitos y objetivos inalcanzables” (Fontana; 1992: s/p).

Al enfrentar un estresor, por lo general hay una pausa (larga o corta dependiendo respectivamente de la proximidad y complejidad del estresor) durante la que el individuo elabora sus valoraciones cognoscitivas. Una vez hecha, hay una etapa de resistencia o de enfrentamiento al estresor, seguida, si se prolonga más allá de la capacidad del individuo para resistir, por una etapa de colapso psicológico. Durante la etapa de resistencia, quizás aumente el funcionamiento psicológico, el cual, durante el descenso de la resistencia hasta el inicio del colapso, se deteriorará progresivamente; una vez que se alcance el último periodo, es probable que el funcionamiento psicológico sea completamente inútil.

#### **2.2.1.3.1 Efectos cognoscitivos, emocionales y conductuales.**

Los efectos cognoscitivos del estrés excesivo son: 1) decremento del periodo de la concentración y atención, 2) aumento de la distractibilidad, 3) deterioro de la memoria a corto y largo plazo, 4) la velocidad de respuesta se vuelve impredecible, 5) aumento de la frecuencia de errores, 6) deterioro de la capacidad de organización

y de la planeación a largo plazo, 7) aumento de los delirios y de los trastornos del pensamiento (Fontana; 1992: 43).

Los efectos emocionales del estrés excesivo son: 1) aumento de la tensión física y psicológica, 2) aumento de la hipocondría, 3) aparecen cambios en los rangos de personalidad, 4) aumento de los rangos de personalidad existentes, 5) debilitamiento de las restricciones morales y emocionales, 6) aparecen depresión e impotencia (Fontana; 1992: 43)

Los efectos conductuales generales del estrés excesivo son: 1) aumento de los problemas del habla, 2) disminución de los intereses y el entusiasmo, 3) aumento del ausentismo, 4) incremento del consumo de drogas, 5) descenso de los niveles de energía, 6) alteración de los patrones de sueño, 7) aumento del cinismo acerca de los clientes y de los colegas, 8) se ignora la nueva información, 9) las responsabilidades se depositan en los demás, 10) se resuelven los problemas a un nivel cada vez más superficial, 11) aparecen patrones de conducta excéntricos, 12) pueden hacerse amenazas de suicidio (Fontana; 1992: 44)

#### **2.2.1.4 Estrés como relación acontecimiento-reacción.**

Lazarus y Folkman (citados por Trianes; 2002: 20) consideran que el estrés ha de ser entendido como una relación que se establece entre la persona y el ambiente. El ambiente o entorno de la persona debe ser percibido como una amenaza. Así, considera este autor, el estrés es “relación particular entre el individuo

y el entorno, que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y pone en peligro su bienestar” (Lazarus y Folkman, citados por Trianes; 2002: 20).

Por lo tanto, la reacción de estrés depende de cómo se percibe la situación, más que de la clase de situación en sí. Por ello, no todo el mundo reacciona de igual manera ante situaciones semejantes. Entre la situación y la reacción personal ha de colocarse un elemento que sería el responsable de dicha reacción. Este elemento es la apreciación, la valoración cognitiva que hace la persona de la situación.

Perlyn y otros (citados por Travers y Cooper; 1997) consideran al estrés como una relación en que interactúa la persona y el medio en el que se desenvuelve diariamente, puesto que se presume que las personas influyen en el entorno y en su reacción ante él; el medio no es estresante por sí sólo, sino que el individuo hace que éste sea percibido como tal.

El estrés se presenta cuando la persona considera que la situación de presión es mayor a la capacidad que posee para resistirla, por lo que se le debe enfrentar, tratando de adaptarse al entorno para lograr tener una mejor relación.

Se puede deducir que el estrés no es sólo un estímulo de las exigencias del entorno, sino un elemento dinámico y relacionable. Dicho elemento está mediado por procesos cognitivos constantes, para lo cual es importante mencionar a los cinco elementos principales del modelo cognitivo citados por Travers y Cooper (2007).

- 1) El primer elemento es la valoración cognitiva, que es con la que percibe la persona y la lleva a evaluar las diversas situaciones.
- 2) El segundo es la experiencia, la cual influye en la percepción de las situaciones que ha enfrentado.
- 3) El tercer elemento es la exigencia, ésta es la presión que ejerce la situación ante las necesidades de la persona.
- 4) El cuarto es la influencia interpersonal, ésta es la forma como una persona se siente influenciada por otras y, a su vez, se siente presionada o no, por éstas para enfrentar el estrés.
- 5) El quinto es el estado de desequilibrio, que se refiere a la falta de proporción entre la exigencia y la capacidad del individuo para resolver la situación estresante.

#### **2.2.1.5 Concepto integrador de estrés.**

En definitiva, en la concepción propuesta por Lazarus y Folkman, que parece ser la más aceptada por todos, se pueden señalar como componentes del estrés, desde la perspectiva de la relación entre el sujeto y su entorno:

- La existencia de una demanda del entorno;
- La percepción de esa demanda como amenaza, pérdida o daño por parte del sujeto;



- El hecho de que el sujeto no dispone de recursos suficientes para responder a dicha demanda;
- La experiencia emocional negativa y
- El peligro de inadaptación o psicopatología.

### **2.3 Tipos de estrés psicológico.**

Existen tres tipos de estrés psicológico: el daño, la amenaza y el desafío, los cuales se consideran muy diferentes entre sí. A continuación se explicaran con mayor profundidad.

Para Lazarus y Lazarus (2000), el daño es un acontecimiento que ya ha ocurrido y ha dejado un deterioro físico, psicológico, material o social en la persona que ha sufrido una situación estresante. Por ejemplo, hay personas que se han enfrentado a situaciones incómodas como la falta de preparación en el desempeño de una entrevista de trabajo o cuando no se hayan preparado lo suficiente para una prueba escolar; éstos pertenecen al daño social. En lo que respecta al daño físico, se considera la falta de una parte del cuerpo, como una amputación o una fractura, los cuales afectan al individuo y lo ponen en una situación de estrés. El daño psicológico es cuando el individuo ha sufrido una pérdida irrevocable, como la muerte de algún familiar o de algún ser querido, en este caso es más difícil superar esta situación y es un hecho que representa mayor estrés para la persona que está sufriendo la pérdida

de alguien cercano y sólo puede tratar de enfrentar su problema, pero sabe claramente que no podrá hacer nada al respecto.

En cambio, cuando sucede un daño social o psicológico, es más fácil que la persona logre cumplir su objetivo preparándose en lo que haya fallado, para poder lograr lo que ha propuesto.

El mismo autor menciona que cuando una persona se siente mal anímicamente debido al daño que ha sufrido, y se da cuenta que las demás personas también han perdido algo, su estado de ánimo cambia y se siente con mayor resistencia para enfrentar su situación, puesto que ya no es el único que ha perdido algo.

Lazarus y Lazarus (2000) afirman que la amenaza es probablemente la fuente más común del estrés psicológico. Surge cuando los sujetos están expuestos a un daño que todavía no ha ocurrido pero que es posible, probable o inevitable en un futuro cercano. Las personas se preocupan por lo que va a suceder e intentan imaginar cómo será, cuándo ocurrirá y que va a suceder, pueden prepararse para ello y, a veces, evitan el daño o la pérdida, o mitigan su gravedad.

Es decir, que si una persona sufre de amenazas, debe mantener la calma y actuar con precisión sobre su situación, tener cuidado y tratar de hacer todo lo necesario para que esa amenaza sea sólo eso y no llegue a convertirse en algo real.

El tercer tipo de estrés psicológico es el desafío y éste se considera así cuando una persona sufre una situación de mucha presión, pero canaliza ésta en algo positivo y lo toma como un reto a lograr y llega a movilizar sus recursos para luchar contra los obstáculos que se le presenten.

Lazarus y Lazarus (2000) consideran que si el estrés es muy alto, el desafío se vuelve muy exigente y puede convertirse en un fracaso, puesto que éste depende de los recursos con los que cuente una persona para solucionar su situación, ya que si cuenta con las herramientas suficientes, podrá cumplir con su objetivo.

Por lo anterior, se entiende que son muy diferentes las situaciones de daño, amenaza y desafío, ya que estas tres se diferencian de tres maneras: “en primer lugar, en la valoración que los genera; en segundo lugar, en la manera en que nos sentimos; y en tercer lugar, en la manera en que funcionamos. Todos preferimos una situación de desafío que otras de daño o amenaza” (Lazarus y Lazarus; 2000: 286).

#### **2.4 Los pensamientos y el estrés.**

Las distorsiones del pensamiento asociadas con el estrés se pueden clasificar en (Palmero y cols.; 2002).

1. Filtración: Se pone atención sólo a los aspectos negativos a la vez que se magnifican. Los aspectos positivos de la situación se dejan de lado.

2. Polarización: Regla del todo o nada. Hay dos categorías: blanco o negro. Lo que no es perfecto, es un fracaso total.
3. Generalización: A partir de un simple suceso, se extrae una conclusión general.
4. Interpretación del pensamiento: Sin que le expresen algo, la persona cree saber lo que los demás sienten de ella, y por qué se comportan de la forma que lo hacen.
5. Personalización: Hay tres tipos:
  - La persona que sufre piensa que de alguna forma lo que la gente dice o hace en relación con ella.
  - El sujeto se compara con los demás para intentar saber si es mejor.
  - El individuo se ve como la causa de un evento negativo que nada tiene que ver con él.
6. Falacia del control: La persona se ve desamparada, víctima del destino.
7. Falacia de la justicia: El sujeto está resentido porque piensa que sabe lo que es la justicia y los demás no.
8. Culpabilidad: Sostiene que los demás son responsables de su sufrimiento.
9. Tiranía de los “deberías”: Tiene una lista de normas rígidas. Si otra persona transgrede las normas, se enoja.
10. Descalificación de lo positivo: Rechaza experiencias positivas insistiendo que no cuentan por una u otra razón. Esto le sirve para mantener una creencia negativa que es contradicha por la experiencia diaria.

11. Adelantar conclusiones: Hace interpretaciones negativas aunque no existan hechos que la apoyen.
12. Amplificación de los hechos: Exagera la importancia de los acontecimientos, como la “metida de pata” de algún “enemigo” o el logro propio o de los amigos.
13. Minimización de los hechos: Reduce los sucesos hasta desaparecerlos, como las cualidades o las imperfecciones de las personas.

## **2.5 El estrés en el ambiente escolar.**

Trianes (2002) menciona que la escuela supone un contexto enriquecedor para el niño que le proporciona, mediante los recursos de la escolarización, posibilidades de desarrollo que la familia no garantiza ni puede aportar por sí sola.

El inicio de la escuela supone el paso de la vida familiar a una vida social en una institución en la que el niño no tiene garantizada la aceptación a (priori), sino que tiene que demostrar habilidades para conseguirla.

Este trastorno requiere cambios de rutina cotidianas confortables, alejamiento por periodos determinados de las figuras de apego familiares, forzosa autonomía para desenvolverse en un ambiente diferente en competición con otros niños, deseos de exploración y dominio de nuevas tareas y ambientes estimulantes.

El miedo o la fobia asociado a ir a la escuela es un tipo de síntoma que revela hasta qué punto estas dificultades pueden suponer un estrés insuperable que ciertos niños no afrontan con éxito ni pueden manejar constructivamente.

Trianes (2002) menciona que los miedos son reacciones a acontecimientos u objetos que son percibidos como amenazantes. Implican aspectos físicos como aceleración cardiaca, respiración agitada. También implican sentimientos nerviosos y pensamientos sobre lo que sucede. La ansiedad, aunque suele acompañar a la manifestación de miedo, tiende a ser más difusa, tiene un estímulo menos definido, con frecuencia es permanente y puede llegar a convertirse en un estado casi crónico. En cuanto a fobias, son temores irracionales, más persistentes, inadaptativos y exagerados, que pueden conducir a incapacidades. La fobia suele llevar asociada ansiedad, que agobia a la persona cuando se enfrenta al estímulo fóbico. Este problema puede aparecer a diferentes edades, más probablemente en edad preescolar y en la adolescencia.

Las demandas de aprendizaje y rendimiento académico por parte de la educación escolar suponen otra fuente de dificultades que puede generar estrés. El aprendizaje de la lectura, la escritura, las primeras reglas y conceptos matemáticos que es la tarea fundamental de los primeros años escolares, no está exento de dificultades y requisitos, lo que produce en muchos niños fracaso en lograr esos aprendizajes eficazmente. Los síntomas de la tensión que implican estos aprendizajes escolares elementales son la ansiedad asociada a exámenes y el temor al fracaso escolar.

Niños dependientes de la atención de los padres, que lloran frecuentemente, caprichosos y poco razonables, pueden tener más riesgo de percibir estrés en las dificultades de adaptación inicial a la escuela, mientras que los más sociables, acostumbrados a tratar con otros niños y con adultos, se adaptan con más facilidad.

En el jardín de niños y primaria las evaluaciones y las tareas en casa representan una fuente de estrés para estudiantes de primaria, incluso de 7 y 8 años, tanto chicos como chicas. Otros autores (Spirito et al., citados por Trianes; 2002) encuentran que, dentro de esta fuente de estrés, a edades inferiores lo que más les preocupa son las malas calificaciones, seguido de las exigencias de las tareas de casa; en un 9% de la muestra, el estrés era debido a que no les gustaba ir a la escuela. Ya se ha referido en este capítulo a este último estresor, que puede aparecer a los 5 y 6 años.

La segunda fuente de estrés son las interacciones sociales en la escuela, sobre todo para las chicas, ya que en primaria, la causa está asociada con no tener suficientes relaciones interpersonales y a sentirse solas en la clase o en el recreo.

La tercera fuente es el trato de los profesores, sobre todo, asociada a los comportamientos de algunos como llorar, reírse o ridiculizar a algunos alumnos, y mostrar favoritismo. Estos comportamientos no son frecuentes, pero es más probable que aparezcan en la relación con niños pequeños, que no pueden contestar y enfrentarlos.

Trianes (2002) comenta que también presenta problemas el niño poco motivado hacia el trabajo escolar, aunque tenga capacidad intelectuales suficientes para afrontarlo.

El autor mencionado, expresa que la interacción con los compañeros de clases es un contexto muy importante para el desarrollo de competencia social, para proveerse de amistades, para reafirmar el autoconcepto. Al mismo tiempo les resulta una fuente de estrés importante cuando las relaciones no son satisfactorias, y el niño o niña presenta dificultades para ser aceptado por los demás, o es rechazado activamente. Un caso más agudo es la victimización de un niño por otros. El niño víctima es agredido repetidamente por otros, aisladamente o en pandilla; es el fenómeno llamado bullying: niños rufianes que controlan el grupo de compañeros que atacan o molestan repetidamente a un alumno que no tiene posibilidades de defenderse.

Trianes (2002) menciona algunas manifestaciones de estrés asociado a la escuela son: síntomas de estrés y de emoción negativa ante el fracaso en las demandas de escolaridad. A su vez representan formas de manejo del estrés no adaptativas y que conducen a un mayor problema de inadaptación.

Algunas muestras de síntomas de estrés asociado a la escuela, en edades de 6 a 8 años son:



Conducta regresiva: Tales como quejas, chuparse el pulgar, volver a mojar la cama y otras.

Ansiedad, ante el hecho de no saber hacer la tarea o de tenerla mal, o similares.

Depresión: no suele ocurrir junto con ansiedad, pero puede aparecer acompañada de síntomas regresivos.

Somatizaciones: suelen darse en niños que no manifiestan verbalmente estrés ni emociones negativas.

Todas estas reacciones no son adaptativas pero suponen una llamada de atención o síntoma de que un niño representa estrés y se siente mal con relación a algún aspecto de la escolaridad.

El estrés originado por alcanzar éxito escolar, en cualquiera de las causas revisadas, no puede ser afrontado fácilmente por parte del niño, a estas edades. Afrontar una tarea estresante requiere percibir alguna perspectiva de éxito, lo cual es difícil para un alumno con este diagnóstico inicial, sin ayudas especiales. Sin embargo la familia tiene un importante papel que desempeñar, pues es la fuente primera de apoyo y ayuda para estos alumnos pequeños. "Por lo tanto es mejor hablar de afrontamiento por parte de la familia, ya que puede tener un papel

relevante en la prevención de estrés y su manejo por parte del niño” (Trianes; 2002:117).

Es importante mencionar que algunos tienen experiencias de pequeños que muestran que los padres de niños ansiosos en diversas tareas de relación de problemas tienden hacer más negativas con sus hijos, y en cambio, los niños poco ansiosos tiene padres que apoyan en la relación de problemas, mostrando estrategias, por lo que esto ayuda al niño.

## **CAPÍTULO 3**

### **EL NIÑO EN SITUACIÓN ESCOLAR**

En el presente capítulo se hablará con mayor profundidad de lo que es el desarrollo del pensamiento, origen y evolución del comportamiento moral, desarrollo de la personalidad, así como los aspectos físicos y psicomotores del niño escolar.

#### **3.1 Desarrollo del pensamiento.**

Piaget (2002) encontró que existen patrones en las respuestas infantiles a tareas intelectuales por él propuestas. Niños de una misma edad reaccionan de manera similar, aunque notablemente diferentes a las respuestas y expectativas de los adultos. De la misma manera, niños de diferentes edades tienen su propia forma característica de responder. Con base en los patrones que había observado repetidamente en diferentes situaciones, el autor menciona los niveles del pensamiento infantil en cuatro períodos principales.

##### **1) Períodos preparatorios, prelógicos.**

Sensomotriz: del nacimiento hasta los 2 años.

Preoperatorio: de 2 a 7 años.

## **2) Periodos avanzados, pensamiento lógico.**

Operaciones concretas: de 7 a 11 años.

Operaciones formales: de 11 a 15 años.

En este capítulo se describirá con más detalle el periodo de las operaciones concretas, que va de los 7 a 11 años de edad, debido a que en él se encuentran los sujetos de la presente investigación.

Se expresan a continuación cuatro nociones o áreas del desarrollo del pensamiento, desde la perspectiva cognoscitiva.

- **Conservación.**

Piaget (2002) dice que en la noción de conservación, los niños rara vez ofrecen más de dos argumentos en su justificación. Los niños en las edades de operaciones concretas poseen las de: compensación, es decir retienen mentalmente dos dimensiones de un objeto al mismo tiempo (descentralización) con el fin de que la modificación de una compense característicamente a la otra.

Identidad: incorporan la equivalencia en su justificación. La identidad ahora implica conservación.

Reversibilidad: mentalmente invierten una acción física para regresar el objeto a su estado original.

Piaget (2002) afirma que estas reacciones mentales afines y reversibles que operan en presencia de objetos físicos son llamadas operaciones concretas.

- **Clasificación.**

En la noción de clasificación, los niños de 7 a 8 años pueden colocar los objetos en dos conjuntos que se traslapen y justificar su selección.

Piaget (2002) menciona que esos niños de 7 a 8 años pueden reaccionar a la tarea de inclusión de clase ante varios objetos.

Los niños de 8 a 9 años muestran un refinamiento en su forma de clasificar.

Frente a los objetos, estos niños pueden formar jerarquías y entender la inclusión de clase en los diferentes niveles de una jerarquización.

- **Seriación: relaciones ordenadas.**

Piaget (2002) menciona que la mayoría de los niños de 7 a 8 años de edad son capaces de coordinar la comparación de un par de palillos y construir una serie

ordenada. Pueden concentrarse en dos aspectos del problema al mismo tiempo (descentrar).

Esto no sólo les permite descubrir un sistema para construir, sino también para intersecar palillos adicionales de tamaño intermedio tras elaborar la serie inicial.

La habilidad de un niño para ordenar se extiende fácilmente a dos dimensiones cuando ordena un conjunto de objetos según el tamaño y la intensidad de los colores.

El niño de 7 a 8 años, aplicando para el efecto la transitividad, es capaz de coordinar mentalmente dos relaciones entre objetos aun cuando la parte que queda de una ya no sea visible.

Los niños de 9 a 10 años experimentan dificultad para resolver problemas de orden presentados verbalmente, aun cuando estos puedan escribirse.

Piaget (2002) menciona que cuando se presentan problemas verbales de orden a niños de 9 a 10 años, que son capaces de resolver problemas similares con materiales concretos, éstos regresan al pensamiento intuitivo de un niño del periodo preoperacional. Sus comparaciones producen solamente un conjunto de pares no coordinados.

Estos niños pueden resolver problemas de orden solamente cuando se les presentan objetos físicos.

### **3) Egocentrismo: el marco de referencia infantil.**

Piaget (2002) menciona que los de 7 a 8 años los niños muestran una marcada disminución de su egocentrismo.

En cuanto a la interacción social, a medida que muestran una mayor habilidad para aceptar opiniones ajenas, también se hacen más conscientes de las necesidades del que escucha la información que tiene, sus intereses.

Cualquier discusión implica ahora un intercambio de ideas. Las explicaciones están más a tono con el que escucha.

En cuanto al espacio, los niños en los inicios de este periodo demuestran cierta habilidad para aceptar otra visión del espacio, pero carecen de consistencia. No es sino hasta los 9 años de edad cuando los niños pueden seleccionar el dibujo apropiado para las tres posiciones diferentes de otra persona.

### **3.2 Origen y evolución del comportamiento moral.**

Piaget (2002) menciona que en la evolución del juicio moral durante la edad escolar cabe distinguir tres periodos, uno entre los seis-siete años, en el que la moralidad del niño sigue siendo, como en el estadio anterior, heterónoma y realista. Lo que significa que el niño de esta edad aún no diferencia el bien del mal: las cosas son buenas según las manden o prohíban los mayores.

Piaget (2002) menciona que el segundo periodo se halla entre los ocho nueve años de edad. Se caracteriza porque en él empiezan a adquirir una cierta independencia la bondad o maldad de las cosas del hecho de que lo hayan mandado o no los mayores. Es decir, no ve que la moral sea algo que dependa de la voluntad de los padres, sino que tiene una validez propia.

Piaget (2002) menciona que en el tercer periodo, por fin, que se ubica entre los diez y once años, está caracterizado porque en él el niño empieza a pensar que si un juez que no tuviera en cuenta las intenciones ni circunstancias en que ha sido realizado un acto, podría ser injusto.

Piaget (2002) menciona que su teoría sobre el desarrollo moral en los niños, Puede entenderse haciendo una división del pensamiento moral en dos grandes etapas secuenciales.



<b>Conceptos morales.</b>	<b>Etapa 1. Moralidad de la restricción o moralidad Heterónoma.</b>
Punto de vista.	El niño considera un acto como totalmente bueno o totalmente malo y piensa que todo el mundo lo considera en la misma forma.
Intencionalidad.	El niño tiende a juzgar un acto en términos de las consecuencias físicas reales, no de la motivación subyacente.
Reglas.	Obedece las reglas porque son sagradas e inalterables.
Respeto por la autoridad.	El respeto unilateral conduce a un sentimiento de obligación de guiarse por las normas de los adultos y obedecer las reglas de éstos.
Castigo.	Está a favor del castigo severo y expiatorio. Cree que el castigo en sí mismo define la maldad de un acto; un acto es malo si produce un castigo.
Justicia inmanente.	Confunde las leyes morales con las leyes físicas y cree que cualquier accidente o percance físico que ocurra después es un castigo enviado por dios o por cualquier otra fuerza sobre-natural.
<b>Conceptos morales.</b>	<b>Etapa II. Moralidad de cooperación o moralidad autónoma.</b>
Punto de vista.	El niño puede colocarse en el lugar de otros. Ya que no es absolutista en cuanto a los juicios, ve la posibilidad de más de un punto de vista.

Intencionalidad.	El niño juzga los actos por sus intenciones, no por sus consecuencias.
Reglas.	Reconoce que las reglas fueron hechas por las personas y que éstas mismas pueden cambiarlas. Se considera tan capaz de cambiarlas como cualquier otro.
Respeto por la autoridad.	El respeto mutuo por la autoridad y los iguales permite al niño valorar sus propias opiniones y capacidades a un nivel más alto y a juzgar a las personas en forma más realista.
Castigo.	Está a favor de un castigo recíproco, más leve, que lleve a la indemnización de la víctima y ayude a reconocer al culpable el por qué su acción fue mala, conduciéndolo así a reformarse.
Justicia inmanente.	No confunde los percances naturales con un castigo.

### 3.3 Desarrollo de la personalidad.

La principal importancia del status primario (no satelizado) y derivado (satelizado) en cuanto a la estructura de la personalidad, como se verá en detalle más adelante, es que cada uno de ellos está vinculado a pautas distintivas de seguridad.

Ausubel y Sullivan (1999) mencionan que es importante notar que los sentimientos de dependencia e independencia en la estructura del yo, no se corresponden punto por punto con las realidades teóricamente.

Durante la primera infancia, cuando el bebé es de hecho más inocente y dependiente, el tratamiento que recibe de sus padres es más deferente. Así, a pesar de su importancia real para satisfacer sus necesidades o hacer que se acepten sus deseos, su percepción de sí mismo como un ser volitivamente independiente recibe un considerable apoyo ambiental.

- **La crisis de desvalorización del yo.**

Ausubel y Sullivan (1999) mencionan que mientras el bebé es realmente un ser indefenso, los padres se complacen en tratarlo con indulgencia, y lo único que esperan de él es que crezca y concrete la promesa filogenética de la primera infancia. En parte esta actitud indica la solicitud y altruismo, pero también es la única expectativa realista que pueden adoptar los padres en vista de la evidente incapacidad del hijo para responder a sus directivas. Naturalmente, ellos desean liberarse lo antes posible de esta subordinación y asumir el rol volitivamente ascendente que les corresponde en la relación.

La edad que se juzga apropiada para dar término a la etapa de dependencia volitiva e independencia ejecutiva se da alrededor de los cuatro años en las distintas culturas.

- **La satelización como solución a la desvalorización del yo.**

Ausubel y Sullivan (1999) afirman que las presiones hacia la desvalorización del yo precipitan una crisis en el desarrollo, que conduce a cambios rápidos y discontinuos. Tienden a hacer que la estructura del yo infantil ya no resulte sostenible y a favorecer su reorganización sobre una base satelizante, puesto que en ninguna cultura el niño puede competir más que marginalmente con los adultos.

El único status estable y no marginal al que puede aspirar el niño para poder retener un nivel razonablemente elevado de autoestima, le exige adoptar un rol volitivamente dependiente y subordinado a sus padres.

- **Requisitos previos de la satelización.**

De lo anterior surge con claridad que la satelización no se puede dar en cualquier clase de ambiente hogareño. Ausubel y Sullivan (1999) afirman para que el niño pueda aceptar la dependencia volitiva y procurar un status derivado, debe primero percibirse como individuo genuinamente aceptado y valorado por sí mismo; en ausencia de estas dos actitudes parentales, las ventajas potenciales de la satelización (o sea la adquisición de un status derivado garantizado y estable y la afirmación de una seguridad y adecuación intrínsecas) quedan inválidas, y el niño tiene pocos incentivos para renunciar a sus aspiraciones de la independencia volitiva y para subordinarse a la voluntad de otros.

La aceptación de la dependencia volitiva entraña un gran riesgo a menos que se esté seguro de que las personas de quien se va a depender tienen intenciones benévolas. El niño rechazado tampoco puede adquirir ningún status derivado cuando sus padres, en lugar de apoyarlo y protegerlo afectivamente, lo consideran una carga indeseable. El rechazo es el método más extremo de indicar al niño que sus padres omnipotentes y omniscientes no lo valoran.

- **Consecuencias de la satelización.**

La satelización tiene profundas consecuencias sobre todos los aspectos de la estructura del yo y sobre el curso futuro del desarrollo de la personalidad. El cambio hacia la satelización como fuente del status biosocial implica, en parte, la renuncia a las nociones de omnipotencia e independencia volitivas y del carácter central del sí-mismo en la organización social doméstica.

Ausubel y Sullivan (1999) mencionan otro producto de la satelización que está relacionado con sus aspectos desvalorizantes, pero se diferencia de ellos en cambios en el status, en el nivel de aspiración y en la independencia volitiva, tiene que ver con el objeto o contenido del acatamiento del niño a la dirección volitiva parental. Este producto comprende los objetivos relacionados con el entrenamiento del niño, que subyacen en las nuevas exigencias y expectativas parentales.

Ausubel y Sullivan (1999) expresan que durante el periodo de la satelización, el niño está motivado para sobrellevar el cambio en estas áreas del desarrollo de la personalidad a fin de obtener y conservar la aprobación de sus padres, puesto que sólo así puede sentirse seguro de mantener su status derivado.

Se juzga que los niños que gozan de una amplia aceptación están dispuestos a ejercer un gran esfuerzo consciente para retener la aprobación de las autoridades admiradas. Los niños que se perciben como intrínsecamente valorados en el hogar son, según los maestros, más independientes en el campo ejecutivo y más capaces de posponer las necesidades de gratificación hedonista.

También se ha demostrado que los niños orientados a la tarea, que presumiblemente se satelizan más y tienen menor necesidad de engrandecer su yo, exhiben un mayor control emocional y plantean menos exigencias a los adultos.

Por último, la satelización tiene importantes consecuencias sobre los mecanismos a través de los cuales se asimilan las normas y valores de los mayores y de los grupos a los que se pertenece.

En consecuencia, desarrolla una estructura generalizada para percibir el mundo a la luz de los valores y expectativas que atribuye a éstos. Los niños que se consideran intrínsecamente valorados por sus padres tienen menor tendencia a formular juicios de valor diferentes a las opiniones parentales percibidas.

- **La solución no satelizante a la desvalorización del yo.**

Ausubel y Sullivan (1999) mencionan que la solución satelizante se considera como la más aceptable y satisfactoria y, por consiguiente, como la manera que con mayor frecuencia eligen los niños para resolver la crisis de desvalorización del yo. Esta solución presupone que los niños pueden adquirir un status derivado a través de una relación de dependencia respecto de sus mayores.

“Si la satelización es imposible, quedan entonces dos alternativas para resolver la crisis de la desvalorización del yo: las aspiraciones pueden mantenerse todavía en un nivel de omnipotencia, o bien reducirse drásticamente hasta corresponder a la competencia biosocial real, que no estará reforzada por el status derivado que acuerdan la aceptación y el prestigio parentales. En el primer caso no se produce ninguna disminución en las aspiraciones del yo; en el segundo, la desvalorización es total. Si bien esta última alternativa es concebible en ciertas circunstancias, no es muy probable que se produzca en la realidad” (Ausubel y Sullivan; 1999:32).

- **Consecuencias de la no desvalorización del yo.**

Ausubel y Sullivan (1999) comentan que el niño que no llega a satelizarse, por lo general tampoco experimenta ninguna desvalorización del yo. La estructura de la población infantil a la que no se le proporcionan las condiciones necesarias para que se reorganice, tiende a persistir a pesar de los diversos cambios que puedan sufrir el

status biosocial. En este caso, el niño no puede llegar a experimentar sentimientos de seguridad y adecuación sobre una base derivada, por lo cual continuará buscando las contrapartes extrínsecas de estos sentimientos.

“En estas condiciones, el niño no está obligado a renunciar a sus aspiraciones de independencia volitiva, renuncia que se halla implícita en la autosubordinación de los que se satelizan, o sea, de los que derivan su status del mero hecho de mantener una relación de dependencia o de ser aceptados por otra persona” (Ausubel y Sullivan; 1999: 32).

Aunque ni los niños rechazados ni los sobrevalorados pueden tener un status derivado, y tampoco experimentan una desvalorización sustancial en función de sus aspiraciones de independencia omnipotencia volitiva, se observan importantes diferencias entre ellos durante los años de la infancia.

Ausubel y Sullivan (1999) expresan que los niños que se satelizan también difieren marcadamente de los que no se satelizan con respecto a la motivación para alcanzar los objetivos de madurez del yo, es decir, independencia ejecutiva, atenuación de las necesidades hedonistas y desarrollo de la personalidad moral.

El niño no satelizado, por lo tanto, no acepta la obligación incondicional de cumplir con todos los valores internalizados, en la utilidad potencial de los valores para afirmar el yo.



### **3.4 Aspectos físicos y psicomotores del niño.**

Entre los cinco años y medio, y los seis, empieza generalmente la metamorfosis que Zeller (citado por Moraleda; 1999), ha llamado primeros cambios de configuración. Consiste esta transformación en que las extremidades se alargan y robustezcan; con lo cual la cabeza y el tronco ceden relativamente en importancia. Al final de este cambio domina la impresión de esbeltez.

Moraleda (1999) menciona que los niños adelgazan, sus piernas crecen aceleradamente; los contornos de las extremidades se modifican y disminuyen la cubierta de grasa, a la vez que se destacan más los músculos y articulaciones. El vientre, tan prominente en el estadio anterior, se reduce y aplanan. En el pecho se destacan los músculos y costillas. La amplitud de los hombros aumenta y se destacan notablemente de la anchura de las caderas, ahora más reducidas.

Moraleda (1999) comenta que todo este proceso viene a durar un año, o sea, por término medio, hasta los seis años y medio o siete, aunque este cambio de configuración puede adelantarse. No existe regla fija para la aparición de estos cambios; cada uno de los fenómenos sigue un orden determinado: en unos casos afecta primero a las extremidades, mientras que la cabeza y el tronco conservan mucho tiempo su forma característica. Además el cambio de configuración se produce de modo dispar y afecta a las demás partes del cuerpo.

La fuerza crece de un modo regular, desempeñando desde los seis años un papel importante en los juegos violentos de lucha y acrobacia que atraen tanto a los pequeños, para culminar a los nueve años con la edad de la fuerza en la que el niño no busca sino luchar, levantar grandes pesos, destacar por su fuerza física, a veces hasta el agotamiento.

Junto a estas características fisiológicas cabe señalar, por fin, la gran movilidad y variedad de movimiento del niño de este estadio. Esto le originará diversas dificultades, unas provenientes del desgaste o fatiga naturales.

Esta crisis psicofisiológica se desarrolla sobre todo al comienzo de la niñez, entre los cinco años y medio, y seis, aproximadamente.

Luego, poco a poco y a medida que se acerca al final de la niñez, el cuerpo el cuerpo vuelve alcanzar un alto grado de simetría.

Moraleda (1999) menciona que los movimientos del cuerpo se van haciendo también cada vez más equilibrados y armónicos. Los niños adquieren la capacidad de controlar el cuerpo. Por lo general son hábiles y mantienen el equilibrio. Por eso aprenden pronto nuevas formas de movimiento, como montar en bicicleta, patinar, trepar, nadar. Su buen dominio del cuerpo está en relación, sobre todo, con la posición del centro de gravedad del mismo.

Así, al finalizar este capítulo, que corresponde al tema de la infancia en su etapa última, se puede concluir que dicha etapa es un periodo de cambios, ya que se tienen muchas modificaciones físicas, emocionales y cognoscitivas.

En tanto, es importante conocer lo más relevante de la infancia, tanto lo que el sujeto experimenta, como sus vivencias y sucesos personales.

## **CAPÍTULO 4**

### **METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

En el presente capítulo se explicará la metodología empleada para llevar a cabo la investigación, así como el análisis de los datos recabados gracias al instrumento aplicado a la muestra de la población estudiantil. También se realizan la interpretación de éstos tomando en cuenta la hipótesis u su comprobación.

#### **4.1 Metodología.**

Toda investigación debe basarse en un enfoque metodológico, ya sea cualitativo o cuantitativo. El primero “se utiliza para descubrir y reafirmar preguntas de investigación. A veces, no necesariamente se prueban hipótesis. Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones. Por lo regular, las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación y este es flexible” (Hernández y cols.; 2007: 5).

##### **4.1.1 Enfoque cuantitativo.**

La presente investigación se desarrollo de acuerdo con el método cuantitativo, éste es un proceso cuidadoso, sistemático y empírico, que tienen como fin generar

conocimiento, mediante la medición y análisis de fenómenos que se presentan en la realidad; utiliza el razonamiento deductivo que inicia con teorías establecidas, lo que conduce a la estructuración de hipótesis, que serán sometidas a su comprobación en un contexto real.

Según Hernández y cols. (2006) este enfoque posee las siguientes características.

1. Plantea un problema de estudio concreto.
2. Revisa lo que se ha investigado con anterioridad.
3. Construye un marco teórico y a partir de ahí elabora hipótesis.
4. Para obtener resultados, el investigador recolecta datos numéricos de los objetos investigados.
5. Debe plantear hipótesis antes de recolectar y analizar los datos.
6. La recolección de datos se basa en la medición de variables o conceptos incluidos en la hipótesis, puesto que para considerar una investigación como aceptada y verídica para otros investigadores, debe mostrar que se han cumplido y dado seguimiento a dichos pasos.
7. Los datos se presentan por medio de números analizados de manera estadística.
8. Durante el proceso de la investigación se propone lograr tener un adecuado control respecto a las explicaciones con la finalidad de que el estudio carezca de errores.

9. Los estudios cuantitativos siguen un patrón estructurado, que busca generalizar los resultados encontrados en un grupo.

La investigación cuantitativa pretende llevar a cabo una explicación relacionando la teoría con el estudio de campo y se da un riguroso seguimiento a los pasos que señala el enfoque, así, los datos recabados tendrán mayor validez y confiabilidad.

Dicho enfoque debe utilizar la lógica y el razonamiento deductivo, para que el estudio sea más completo.

#### **4.1.2 Investigación no experimental**

La presente investigación adopta el diseño de no experimental, puesto que no se modificó el ambiente en el que se encuentran los sujetos investigados.

Como mencionan Hernández y cols. (2007), la investigación no experimental es la que elabora sin manipular variables, es decir, no se manipulan de manera intencional las variables independientes, ya que los sujetos se observan en su ambiente natural.

“En un estudio no experimental no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas por el investigador” (Hernández y cols.; 2007: 140).

En dicha investigación no hay ninguna manipulación intencionada, ya que en este estudio se eligen personas que estén en diferentes situaciones o niveles.

Por lo anterior, se deduce que la investigación no experimental es un estudio sistemático y empírico en el que las variables independientes no son manipuladas.

#### **4.1.3 Estudio transversal.**

En el presente estudio se recolectaron datos en un momento determinado, para llevar a cabo el análisis de la investigación, por lo tanto, es considerado un estudio de extensión transversal.

“Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández y cols.; 2007: 142).

Los mismos investigadores consideran que dicho estudio puede ser empleado para investigar el número de empleados en una ciudad, para saber el nivel de escolaridad de algunos trabajadores pertenecientes a algún sindicato, para conocer las emociones y situaciones de mujeres jóvenes que han sido víctimas de un asalto, por mencionar algunos ejemplos.

El estudio transversal puede abarcar diversos grupos o subgrupos de personas, objetos, así como también diferentes situaciones, lugares o eventos. La recolección de datos de este estudio se hace de manera única, ya que se estudia a las personas en la situación y el momento actual que están viviendo.

#### **4.1.4 Diseño correlacional causal.**

“Estos diseños describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado” (Hernández y cols.; 2007: 145)

Los autores mencionan que en este estudio se trata de descripciones de relaciones causales, es decir, que se mide y analiza la asociación entre categorías, conceptos o variables en un tiempo específico, algunas veces considerando la relación de causa-efecto.

En los diseños correlacionales causales, las causas y los efectos ya ocurrieron en la realidad, o están ocurriendo durante el proceso de investigación, lo único que hace el investigador es observar y reportar los sucesos encontrados en la investigación.

#### **4.1.5 Técnicas de recolección de datos.**

En la presente investigación se describe la variable independiente, para lo cual es importante mencionar las técnicas estandarizadas, donde Hernández y cols. (2007) hacen mención de numerosas pruebas aplicadas con diferentes finalidades



como lo son: las pruebas para medir habilidades, aptitudes, la personalidad, los intereses, los valores, el desempeño o la motivación del aprendizaje o la inteligencia emocional.

Los mismos investigadores sugieren que cuando se utilice como instrumento de medición una prueba estandarizada, es conveniente que se seleccione una adaptada por algún investigador para el mismo contexto del estudio a realizar.

“Bastantes pruebas estandarizadas (como las proyectivas) requieren de un entrenamiento considerable y un conocimiento profundo de las variables por parte del investigador que habrá de aplicarlas e interpretarlas. No pueden aplicarse con superficialidad e indiscriminadamente. La manera de aplicar, codificar, calificar e interpretar las pruebas estandarizadas es tan variada como los tipos existentes” (Hernández y cols.; 2007: 221).

En la investigación presente se aplicó el test estandarizado titulado “Escala de ansiedad manifiesta en niños (revisada) CMAS-R”, de los autores Reynolds y Richmond (1997). La prueba consta de cuatro escalas mencionadas a continuación:

1. “Ansiedad total” que incluye 28 reactivos.
2. “Ansiedad fisiológica” que contiene 10 reactivos.
3. “Inquietud / hipersensibilidad” que cuenta con 11 reactivos.
4. “Preocupaciones sociales / concentración” que consta de 7 reactivos.

Al final de las escalas hay una columna titulada “mentira” que permite medir el grado de falsedad que el sujeto a investigar tuvo al momento de dar respuesta a las afirmaciones de la prueba, incluye 9 reactivos como máximo para considerarse una prueba con respuestas verdaderas.

El test fue aplicado a los alumnos de quinto grado de la escuela Venustiano Carranza de Uruapan, Michoacán.

El test de Reynolds y Richmond (1997) fue elegido por la investigadora en función de que se trata de una prueba estandarizada, que evalúa con validez y confiabilidad el grado de ansiedad en niños. Este rasgo es el principal factor afectivo – emocional que caracteriza el fenómeno del estrés abordado en la presente indagación. Asimismo, tal prueba valora la dimensión fisiológica del estrés.

Otra técnica de recolección de datos que se utilizó fue la de los registros académicos, la cual consiste en recopilar los puntajes institucionales que ayudan a registrar el rendimiento académico del alumno, conocidas comúnmente como calificaciones escolares. La medición del rendimiento académico, de acuerdo con esta técnica, no corresponde al investigador, ya que éste sólo se encarga de recuperar la información.

Lo importante de estos registros es que determinan el éxito o fracaso de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Por su parte, Hernández y cols. (2006) identifican esta técnica de levantamiento de información como datos secundarios, ya que implica revisar los documentos, los registros públicos y los archivos. Estos datos han sido recolectados previamente por otras personas e investigadores.

#### **4.2 Población.**

Para llevar a cabo un estudio, es importante tomar en cuenta la población que se pretende estudiar.

La población se define como “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Hernández y cols.; 2007: 158).

Los mismos investigadores sugieren que se debe establecer con claridad las características de una población, con el fin de delimitar la investigación.

Por lo anterior, se entiende que la población a investigar debe cumplir con ciertos criterios y características que lo identifiquen o hagan parte de un mismo grupo. En este caso se trata de grupo de de la escuela primaria Venustiano Carranza de Uruapan, Michoacán, quienes coinciden con un cierto rango aproximado de edad.

La población estudiada en esta investigación son los alumnos de escuela primaria Venustiano Carranza los grupos de quinto grado “A”, “B”, y “C”, con un aproximado de 33 niños en cada grupo.

#### **4.3 Descripción del proceso de investigación.**

El proceso de investigación inició con la elaboración del proyecto, en el cual se establecieron los antecedentes, el planteamiento del problema, objetivos generales y particulares, la formulación de hipótesis de trabajo, hipótesis nula, la justificación y el marco de referencia. Posteriormente se elaboraron tres capítulos teóricos para sustentar la presente investigación. El primer capítulo se denominó rendimiento académico; el segundo, estrés escolar; y el tercero el niño en situación escolar.

Posteriormente se seleccionó un instrumento que permitiría medir la variable independiente, la prueba llamada “Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños (CMAS-R)”.

Como ya se mencionó, la investigación de campo se llevó a cabo en la escuela primaria Venustiano Carranza de Uruapan Michoacán con los alumnos de quinto año “A”, “B”, y “C”.

Para conseguir el permiso para la investigación en la escuela, se realizó una entrevista con el director, se platicó cuáles eran las actividades que se realizarían y

las pruebas que se le aplicarían a los niños; asimismo, se obtuvo la autorización para recabar los datos necesarios de la investigación de campo.

La aplicación del test se llevó a cabo en un solo día, el 9 de diciembre de 2010.

Para este fin, la investigadora se presentaba y daba indicaciones a los niños de los pasos que debían de seguir para realizar el test. Tomó 30 minutos en aplicar la prueba en cada grupo.

Se les pidió a los maestros la lista de calificaciones finales de los niños y el personal docente se mostró muy accesible, manifestando interés al colaborar con lo que se pedía.

Posteriormente se obtuvieron los resultados estadísticos haciendo el vaciado de información y la recopilación de datos obtenidos; se trabajó con el programa de Microsoft Excel 2007, en el cual se obtuvieron los percentiles y los promedios de los niños, así como las medidas de tendencia central media, mediana y moda.

Posteriormente se obtuvieron tanto el coeficiente de correlación  $r$  de Pearson como la varianza.

Al final se elaboró el análisis e interpretación de todos los resultados, así como la conclusión, bibliografía y las gráficas como anexos.

#### **4.4. Análisis e interpretación de datos.**

A continuación se hablara con más profundidad de la interpretación de resultados.

##### **4.4.1 Rendimiento académico en los alumnos de la escuela primaria Venustiano Carranza, de Uruapan, Michoacán.**

De acuerdo con Pizarro (citado por Reyes; s/f: 11) “el rendimiento académico es entendido como una medida de las capacidades correspondientes o indicativas que manifiestan, en formas estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación”.

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

Respecto a los resultados obtenidos en rendimiento académico del grupo de quinto grados de la escuela primaria Venustiano Carranza, de Uruapan Michoacán, se encontró que:

En la materia de español se encontró una media de 7.8.

La media es la medida de tendencia central que muestra el promedio aritmético de una distribución y se obtiene al sumar todos los valores y dividirlos entre el número de casos (Hernández y cols.; 2006).

Asimismo se obtuvo la mediana, que es la medida de tendencia central que divide la distribución de valores por la mitad, es decir la mitad de los casos caen por debajo de ella y la otra mitad por encima (Hernández; cols. 2006). El valor de la mediana fue de 8.

La moda es la medida que muestra el puntaje con mayor frecuencia (Hernández y cols.; 2006). En esta investigación se indicó que la moda es el puntaje 9.

También se obtuvo el valor de una medida de dispersión, concretamente de la desviación estándar, la cual muestra el promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media (Hernández y cols.; 2006). El valor obtenido de esta medida es de 1.3.

Los datos obtenidos en la medición de Español en los alumnos de quinto grado se muestran en el anexo 1.

En la materia de matemáticas se encontró una media de 7.2, una mediana de 7, una moda de 6, y una desviación estándar de 1.2.

Los datos obtenidos en la medición de matemáticas en los alumnos de quinto grado se muestran en el anexo 2.

En la materia de Ciencias Naturales se encontró una media de 7.8, una mediana de 8, una moda de 8, y una desviación estándar de 1.2.

Los datos obtenidos en la medición de Ciencias Naturales en los alumnos de quinto grado se muestran en el anexo 3.

En la asignatura de Historia se encontró una media de 7.8, una mediana de 8, una moda de 8, y una desviación estándar de 1.3.

Los datos obtenidos en la medición de Historia en los alumnos de quinto grado se muestran en el anexo 4.

En la asignatura de Geografía se encontró una media de 7.5, una mediana de 8, una moda de 8, y una desviación estándar de 1.3.

Los datos obtenidos en la medición de Geografía en los alumnos de quinto grado se muestran en el anexo 5.

En la materia de Formación Cívica y Ética se encontró una media de 8.4, una mediana de 9, una moda de 9.5, y una desviación estándar de 1.4.



Los datos obtenidos en la medición de Formación Cívica y Ética en los alumnos de quinto grado se muestran en el anexo 6.

En la materia de Educación Artística se encontró una media de 8.6, una mediana de 9, una moda de 9, y una desviación estándar de 1.1.

Los datos obtenidos en la medición de Educación Artística en los alumnos de quinto grado se muestran en el anexo 7.

En la materia de Educación Física se encontró una media de 9, una mediana de 9, una moda de 9.5, y una desviación estándar de 0.8.

Los datos obtenidos en la medición de Educación Física en los alumnos de quinto grado se muestran en el anexo 8.

En cuanto al promedio general se obtuvo una media de 8, una mediana de 8, una moda de 7.4, y una desviación estándar de 1.0.

Los datos obtenidos en la medición del promedio en los alumnos de quinto grado se muestran en la gráfica anexo 9.

De acuerdo con los resultados presentados se puede afirmar que el rendimiento académico en los niños de quinto grado es normal, ya que en su mayoría presentan valores de ocho.

#### **4.4.2 El nivel de estrés de los alumnos de quinto grado de la escuela primaria Venustiano Carranza de Uruapan, Michoacán.**

“De acuerdo con las interpretaciones cotidianas del estrés, podríamos definirlo, en primera instancia, como una condición psicológica que se activa cuando una persona percibe o interpreta una situación o acontecimiento como amenazante o desbordante de sus recursos, ya que le exige un sobre esfuerzo y, por lo tanto, es posible que ponga en peligro su bienestar personal” (Sánchez; 2007: 14).

Respecto a los resultados obtenidos en el estrés de los alumnos de quinto grado, se encontró una media de 56.2, una mediana de 60, una moda de 46 y una desviación estándar de 24.4. Todo esto en medidas normalizadas en percentiles.

Los datos obtenidos en la medición del nivel de estrés en quinto grado se muestran en la gráfica del anexo 10.

De acuerdo con estos resultados se puede afirmar que el nivel de estrés se encuentra en un nivel normal.

#### **4.4.3 Influencia del nivel de estrés en el rendimiento académico.**

Diversos autores han afirmado la influencia que tiene el estrés sobre el rendimiento académico.

Selye (citado por Travers y Cooper; 1996), consideran que el estrés no debe ser considerado como algo solamente negativo, sino como algo motivante para llevar a cabo las tareas encomendadas, y divide a éste en dos partes: la primera que denomina “eustrés”, la considera como el motivante del crecimiento encaminado hacia el cambio; y la segunda, el “distrés”, que es indeseable, poco controlable y dañino.

En la investigación realizada con los alumnos de quinto en la escuela primaria Venustiano Carranza, se obtuvieron los siguientes resultados:

Entre el nivel de estrés y la materia de Español existe un coeficiente de correlación de -0.15.

Esto significa que entre el nivel de estrés y el rendimiento académico en la materia de Español existe una correlación negativa débil (Hernández y cols.; 2006).

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

El resultado de la varianza fue 0.02, lo que significa que el rendimiento en la materia de Español se ve influido en un 2% por el nivel de estrés. Estos resultados se observan gráficamente en el anexo 11.

Entre el estrés y la materia de Matemáticas existe un coeficiente de correlación de -0.12 de acuerdo a la prueba “r” de Pearson.

Esto significa que entre el estrés y el rendimiento académico en la materia de Matemáticas existe una correlación negativa débil (Hernández, y cols. 2006).

El resultado de varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa que el rendimiento académico en la materia de Matemáticas se ve influido en un 1% por el estrés. Estos resultados se observan gráficamente en el anexo 12.

Entre el estrés y la materia de Ciencias Naturales existe un coeficiente de correlación de -0.09 de acuerdo a la prueba “r” de Pearson.

Esto significa que entre el estrés y el rendimiento académico en la materia de Ciencias Naturales existe ausencia de correlación (Hernández y cols.; 2006).

El resultado de varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa que el rendimiento académico en la materia de Ciencias Naturales se ve influido en un 1% por el estrés. Estos resultados se observan gráficamente en el anexo 13.

Entre el estrés y la materia de Historia existe un coeficiente de correlación de -0.08 de acuerdo a la prueba “r” de Pearson.

Esto significa que entre el estrés y el rendimiento académico en la materia de Historia existe ausencia de correlación (Hernández y cols.; 2006).

El resultado de varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa que el rendimiento académico en la materia de Historia se ve influido en un 1% por el estrés. Estos resultados se observan gráficamente en el anexo 14.

Entre el estrés y la materia de Geografía existe un coeficiente de correlación de -0.12 de acuerdo a la prueba “r” de Pearson.

Esto significa que entre el estrés y el rendimiento académico en la materia de Geografía existe una correlación negativa débil (Hernández; cols. 2006).

El resultado de varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa que el rendimiento académico en la materia de Geografía se ve influido en un 1% por el estrés. Estos resultados se observan gráficamente en el anexo 15.

Entre el estrés y la materia de Formación Cívica y Ética existe un coeficiente de correlación de -0.07 de acuerdo a la prueba “r” de Pearson.

Esto significa que entre el estrés y el rendimiento académico en la materia de Formación Cívica y Ética existe ausencia de correlación (Hernández y cols.; 2006).

El resultado de varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa que el rendimiento académico en la materia de Formación Cívica y Ética se ve influido en un 1% por el estrés. Estos resultados se observan gráficamente en el anexo 16.

Entre el estrés y la materia de Educación Artística existe un coeficiente de correlación de -0.03 de acuerdo a la prueba “r” de Pearson.

Esto significa que entre el estrés y el rendimiento académico en la materia de Educación Artística existe ausencia de correlación (Hernández y cols.; 2006).

El resultado de varianza de factores comunes fue de 0.00, lo que significa que el rendimiento académico en la materia de Educación Artística se ve influido en un 0% por el estrés. Estos resultados se observan gráficamente en el anexo 17.

Entre el estrés y la materia de Educación Física existe un coeficiente de correlación de -0.02 de acuerdo a la prueba “r” de Pearson.

Esto significa que entre el estrés y el rendimiento académico en la materia de Educación Física existe ausencia de correlación (Hernández y cols.; 2006).

El resultado de varianza de factores comunes fue de 0.00, lo que significa que el rendimiento académico en la materia de Educación Física se ve influido en un 0% por el estrés. Estos resultados se observan gráficamente en el anexo 18.

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

Esto significa que entre el estrés y el promedio general de los alumnos existe una correlación negativa débil (Hernández y cols.; 2006).

El resultado de varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa que el rendimiento académico se ve influido en un 1% por el estrés. Estos resultados se observan gráficamente en el anexo 19

De acuerdo con estos resultados se confirma la hipótesis nula que dice “El nivel de estrés que presentan los alumnos de quinto grado de la escuela primaria Venustiano Carranza, de la ciudad de Uruapan, Michoacán no influye en el rendimiento académico que presentan durante el ciclo escolar 2010-2011.

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

Respecto a los resultados obtenidos, a continuación se exponen los casos individuales que, de acuerdo con las normas de la prueba CMAS-R, alcanzan o

superan un puntaje T de 61. Tal puntaje en indicador de niveles de estrés que requieren canalización o atención de profesionales de las áreas educativa y psicológica. Los casos individuales aludidos se presentan con letra **más negra** en los anexos 20, 21, 22.

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

- I. Área de ansiedad fisiológica: se asocia con las manifestaciones fisiológicas de la ansiedad como dificultades del sueño, náusea y fatiga.
- II. Área de inquietud/hipersensibilidad: está relacionada con una preocupación obsesiva de acuerdo con una variedad de cosas, muchas de las cuales son relativamente vagas y están mal definidas en la mente del niño, aunado a miedos de ser lastimado o aislado en forma emocional.
- III. Área de las preocupaciones sociales/concentración: esta escala se concentra en pensamientos distractores y ciertos miedos, la mayoría de naturaleza social o interpersonal, que conduce a dificultades con la concentración y la atención. Esta área es particularmente relevante para el ámbito educativo.

El grupo de quinto grado grupo A cuenta con cuatro elementos con un alto nivel de estrés. Los datos se muestran en el anexo número 20.

- El sujeto número 21 con un estrés total de 61, muestra nivel de estrés que requiere atención en el área II.



- El alumno que ocupa el lugar 29, con un estrés total de 62, posee un nivel elevado y requiere atención en el área II.
- El estudiante 30, con un estrés total de 62, necesita apoyo en el área II.
- El sujeto número 31, con un estrés total de 61, muestra nivel de estrés que requiere atención en el área II.

De estos niños, tres son mujeres y hombres es niño.

Con relación al grupo de quinto grado grupo B, el nivel alto de estrés se concentra en 6 alumnos. Los datos se pueden observar en el anexo número 21.

- El sujeto número 2 cuenta con un nivel total de estrés de 61, requiere de atención en el área II.
- El alumno 11, con un 61 de estrés total requiere atención en el área I.
- El estudiante 21 tiene un nivel de estrés total de 61 y requiere apoyo en el área III.
- El niño 25 cuenta con un nivel de estrés total de 66, necesita de apoyo en las áreas I y III.
- El individuo número 31 con un puntaje de 60 requiere de apoyo en el área II.
- El alumno 33 cuenta con un nivel de estrés total de 61, requiere de ayuda en el área I.

De estos niños con problemas, dos son niñas y cuatro son niños.

Éstos son los casos especiales del grupo de quinto grado grupo C, el nivel alto de estrés se centra en 7 alumnos. Los datos se pueden observar en el anexo número 22.

- El sujeto número 5 cuenta con un nivel total de estrés de 71, requiere de atención en las tres áreas.
- El alumno 8 con un 62 de estrés total requiere atención en el área II.
- El estudiante 12 tiene un nivel de estrés total de 68 y requiere apoyo en las áreas I y III.
- El niño 17 cuenta con un nivel de estrés total de 62, necesita de apoyo en las áreas I y III.
- El individuo número 21, con un puntaje de 61 requiere de apoyo en el área I.
- El alumno 24 cuenta con un nivel de estrés total de 61, requiere de ayuda en las áreas I y III.
- El sujeto número 27 cuenta con un nivel total de estrés de 61, requiere de atención en el área I.

De estos niños más afectados dos son niñas y cinco son niños.

El total de alumnos evaluados fue de 97, de los cuales 17 presentan puntajes que revelan niveles de estrés importantes. Es decir un 17.5% experimentan estrés en alguna área.

## CONCLUSIONES

En la presente investigación se corroboró la hipótesis que se planteó como nula. En todos los alumnos de quinto grado de la escuela primaria Venustiano Carranza, de Uruapan, Michoacán se corroboró que el estrés no está afectando el rendimiento académico.

Se plantearon los siguientes objetivos:

En esta investigación se planteó establecer el porcentaje de influencia que tiene el estrés en el rendimiento académico con los alumnos de quinto grado de la escuela primaria Venustiano Carranza, el cual fue el objetivo general, por lo que para poder alcanzar lo desprendieron diez objetivos particulares que ayudaron al desarrollo de esta investigación.

En el primer objetivo fue definir el concepto de rendimiento académico, el cual se logró cumplir, ya que en el primer capítulo teórico se dieron diversas definiciones sobre éste.

En función del segundo se analizaron los factores que influyen o afectan el rendimiento académico, el cual se cumplió, ya que en el capítulo uno se especificaron los factores que influyen en el rendimiento académico como son: los factores personales, las condiciones fisiológicas, la capacidad intelectual, los hábitos

de estudio; los factores pedagógicos, la organización institucional, la didáctica, así como también las actitudes del profesor, los factores sociales, las condiciones de la familia y, por último, los amigos y el ambiente que se genere con ellos.

En tercer y cuarto objetivo consistieron respectivamente en especificar las consecuencias del bajo rendimiento académico, así como identificar la importancia del rendimiento en el contexto educativo, esto se cumplió en el capítulo uno llamado rendimiento académico.

En el quinto, sexto y séptimo fue definir el concepto de estrés teóricamente y analizar los factores que lo provocan, así como la identificación de las teorías principales para su comprensión. Esto se cumplió en el capítulo teórico dos titulado Estrés escolar.

El octavo fue analizar las características bio-psico-sociales del infante escolar. El número ocho se pudo cumplir durante la elaboración del capítulo tres denominado El niño en situación escolar.

El noveno objetivo fue determinar el rendimiento académico de los alumnos de escuela primaria Venustiano Carranza, de Uruapan, Michoacán. Dicho objetivo se pudo cumplir gracias a las calificaciones de los dos primeros bimestres, y a su vez, el promedio general de ambas.

El diez fue evaluar el grado de estrés que presentan los alumnos de escuela primaria Venustiano Carranza, de Uruapan, Michoacán. Este objetivo se logró cumplir gracias a la prueba estandarizada llamada Escala de “Ansiedad Manifiesta en Niños CMAS-R” aplicada a los alumnos de quinto año de la escuela primaria Venustiano Carranza, de Uruapan, Michoacán.

Gracias al cumplimiento de los diez objetivos particulares se cumplió con el objetivo general, mismo que se formuló en términos de establecer el porcentaje de la influencia del estrés en el rendimiento académico de los alumnos de la escuela primaria Venustiano Carranza. Esto se logró en el capítulo cuatro, mediante los análisis de resultados obtenidos por medio de medidas estadísticas, en donde se pudo evaluar el nivel de estrés y su influencia sobre el rendimiento académico.

La presente investigación juega un papel importante en el campo de la pedagogía, ya que se puede verificar el grado de estrés en el rendimiento académico que presentan los alumnos de nivel primaria llamada Venustiano Carranza y su influencia en el rendimiento académico, mismo que se corroboró ya que en los grupos de quinto no hubo una influencia significativa de estrés sobre el rendimiento académico.

En cuanto a la aportación para la institución donde se llevó a cabo la investigación, puede ser considerada de suma importancia, ya que gracias a ésta los docentes, directivos y padres de familia de la misma se pueden dar cuenta que el

estrés no está afectando sus alumnos. Esto se comprobó gracias a la prueba aplicada.

Se considera que la investigación servirá de antecedente, ya que incursiona en la indagación del estrés escolar, mismo que no se ha investigado tan a profundidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aisrasián Peter, W (2003)  
La evaluación en el salón de clases.  
Edit. McGraw-Hill. México.
- Alves de Mattos, Luiz. (1990)  
Compendio de la didáctica general.  
Edit. Kapelusz. Argentina.
- Ausubel, David Paul; Sullivan, E.(1999)  
El desarrollo infantil.  
Edit. Paidós, México.
- Avanzini, Guy. (1985)  
El fracaso escolar.  
Edit. Herder. España.
- Fontana, David (1992).  
Control del estrés.  
Edit. Manual moderno. México.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado Carlos; Baptista Lucio, Pilar.  
(2006)  
Metodología de la investigación.  
Edit. McGraw-Hill. México.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado Carlos; Baptista Lucio, Pilar.  
(2007)  
Fundamentos de metodología de la investigación.  
Edit. McGraw-Hill, México.
- Lazarus S. Richard; Lazarus, N. Berenice (2000)  
Pasión y razón.  
Edit. Paidós. España.
- Moraleda, Mariano (1999)  
Psicología del desarrollo.  
Edit. Alfaomega-Marcombo, México.
- Palmero, Francesc; Hernández G., Enrique; Martínez, Francisco; Chóliz, Mariano  
(2002) (2002)  
Psicología de la motivación y la emoción.  
Edit. McGraw-Hill. España.

Labinowicz, Ed. (1987)  
Introducción a Piaget, pensamiento aprendizaje enseñanza.  
Edit. Addison-wesley. Wilmington, Delaware, E.U.A

Powell, Marvin. (1975)  
La psicología de la adolescencia.  
Edit. F.C.E. México.

Sánchez, María E. (2007)  
Emociones, estrés y espontaneidad.  
Edit. Ítaca. México.

Solórzano, Nubia (2003)  
Manual de actividades para el rendimiento académico.  
Edit. Trillas, México.

Tierno Jiménez, Bernabé. (1993)  
Del fracaso al éxito escolar.  
Edit. Plaza Janes. España.

Travers, Cheryl; Cooper, Cary (1997)  
El estrés de los profesores.  
Edit. Paidós. España.

Trianes, Victoria. (2002)  
Niños con estrés.  
Edit. Narcea. México.

Zarzar Charur, Carlos. (2000)  
La didáctica grupal.  
Edit. Progreso. México.

Reynolds, Cecil R; Richmond, Berte O. (1997)  
Manual CMAS-R (escala de ansiedad manifiesta en niños, revisada)  
Manual Moderno, México



## OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN

Domínguez Benjamín

“El estrés afecta la salud y el rendimiento intelectual de los niños”  
<http://bine.org.mx/nodel/604>

“Habitos de Estudio”

[http://www.ice.urv.es/eees/textos\\_pdf/hab\\_estudio.pdf](http://www.ice.urv.es/eees/textos_pdf/hab_estudio.pdf)

La calificación

“Acuerdo 200”

<http://www.sep.gob.mx/work/appsite/asuntosjuridicos/6220.pdf>

“Rendimiento Académico”

<http://www.unesco.cl/biblioteca/documentos/aprendizajesrendimiento2mediosantiago.pdf>

“Rendimiento Académico”

<http://www.psicopedagogica.com/articulos/?articulo=311>

Requena Santos, Félix

“Géneros, redes de amistad y rendimiento académico”

<http://ddd.uab.es/pub/papers/02102862n56p233.pdf>

Reyes Tejada, Yesica Noelia

“Rendimiento Académico”

[http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Salud/Reyes\\_T\\_Y/cap2.pdf\(pp.10-14\)](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Salud/Reyes_T_Y/cap2.pdf(pp.10-14))