



UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

Incorporación No. 8727-43 a la
Universidad Nacional Autónoma de México

Escuela de Pedagogía

INFLUENCIA DEL ESTRÉS EN LOS ALUMNOS DE SEGUNDO Y
TERCER GRADO DE SECUNDARIA DEL COLEGIO HIDALGO DE
MICHOACÁN, A.C.

Tesis

Que para obtener el título de:

Licenciada en Pedagogía

Presenta:

Paula Gissel Hernández Rocha

Asesor: Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos

Uruapan, Michoacán, a 31 de marzo de 2011.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

- ❖ *Agradezco a Dios por darme vida y tantas bendiciones, así como permitirme lograr otra meta más en mi carrera.*

- ❖ *Agradezco a mi madre por su ejemplo, apoyo y comprensión.*

- ❖ *Agradezco a mis hijos por apoyar a su mamá mientras estudiaba.*

- ❖ *Agradezco a mis amigos por compartir momentos inolvidables.*

- ❖ *Agradezco a la fundación FAFJ, pues su apoyo fue fundamental.*

- ❖ *Agradezco a mis asesores: Raúl, Jesús, Carlos y Emilio, gracias por su ayuda.*

ÍNDICE

Introducción

| | |
|--------------------------------------|---|
| Antecedentes | 1 |
| Planteamiento del problema | 4 |
| Objetivos | 5 |
| Hipótesis | 5 |
| Justificación | 6 |
| 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 | 11 |
| 1.2.1. Concepto de calificación | 11 |
| 1.2.2. Criterios para asignar la calificación | 12 |
| 1.2.3. Problemas a los que se enfrenta la asignación de calificaciones | 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 | 19 |
| 1.3.1.4. Hábitos de estudio | 21 |
| 1.3.2. Factores pedagógicos | 22 |
| 1.3.2.1. Organización institucional | 22 |
| 1.3.2.2. La didáctica | 24 |

| | |
|--|----|
| 1.3.2.3. Actitudes del profesor | 25 |
| 1.3.3. Factores sociales | 26 |
| 1.3.3.1. Condiciones de la familia | 27 |
| 1.3.3.2. Los amigos y el ambiente | 28 |

Capítulo 2. El estrés.

| | |
|--|----|
| 2.1. Antecedentes históricos | 31 |
| 2.2. Formas de conceptualizar el estrés | 33 |
| 2.2.1. El estrés como estímulo | 35 |
| 2.2.2. El estrés como respuesta | 37 |
| 2.2.3. El estrés como relación acontecimiento-reacción | 39 |
| 2.3. Tipos de estrés psicológico | 41 |
| 2.4. Los pensamientos y el estrés | 42 |
| 2.5. El estrés en el ámbito escolar | 45 |

Capítulo 3. El adolescente en el ámbito escolar.

| | |
|--|----|
| 3.1. Características generales | 48 |
| 3.2. Desarrollo afectivo del adolescente | 51 |
| 3.3. Desarrollo cognoscitivo del adolescente | 54 |
| 3.4. El adolescente en la escuela. | 58 |

Capítulo 4. Metodología, análisis e interpretación de resultados.

| | |
|---|----|
| 4.1. Descripción metodológica | 62 |
| 4.1.1 Enfoque cuantitativo | 62 |

| | |
|--|-----------|
| 4.1.2 Investigación no experimental | 64 |
| 4.1.3 Estudio transversal | 65 |
| 4.1.4 Alcance correlacional-causal | 66 |
| 4.1.5. Técnicas de recolección de datos. | 67 |
| 4.1.5.1 Técnicas estandarizadas | 67 |
| 4.1.5.2. Registros académicos | 69 |
| 4.2 Población y muestra | 71 |
| 4.2.1. Delimitación y descripción de la población | 71 |
| 4.2.2 Proceso de la selección de muestra | 71 |
| 4.3. Descripción del proceso de investigación | 73 |
| 4.4. Análisis e interpretación de resultados | 75 |
| 4.4.1. Rendimiento académico en los alumnos de secundaria del Colegio Hidalgo de Michoacán | 75 |
| 4.4.2. El nivel de estrés en alumnos de la secundaria del Colegio Hidalgo de Michoacán | 78 |
| 4.4.3. Influencia del estrés en el rendimiento académico | 80 |
| 4.5. Casos individuales que presentan niveles de estrés que requieren atención psicopedagógica | 84 |
| Conclusiones | 89 |
| Bibliografía | 91 |
| Otras fuentes de información | 94 |
| Hemerografía | 94 |
| Anexos | |

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general determinar el porcentaje de influencia del estrés sobre el rendimiento académico de los alumnos de segundo y tercer grado de secundaria del Colegio Hidalgo de Michoacán.

La metodología que se abordó en el proceso de investigación de campo es de tipo cuantitativo, no experimental y transversal, con un alcance correlacional-causal. Se recolectaron los datos a través de la Escala de ansiedad manifiesta (CMAS-R) y los registros académicos de los alumnos.

De acuerdo a la investigación de campo, se corroboró la hipótesis nula en los dos grados de segundo y la hipótesis de trabajo en los dos grados de tercero, es así como se afirma que no existe una influencia significativa del nivel de estrés sobre el rendimiento académico de los estudiantes de segundo grado, mientras que en los alumnos de tercero si existe esa influencia significativa.

INTRODUCCIÓN

Antecedentes

La presente investigación examina dos variables, la variable independiente que es el estrés y la variable dependiente, rendimiento académico.

De acuerdo a Fuentes (2004), el rendimiento académico es la correspondencia entre cómo se comporta el estudiante y los comportamientos que especifica la institución y deben aprender en su momento escolar.

Un estudio realizado por Merino en el año 2007, llamado “Un estudio exploratorio sobre el estrés en adolescentes y niños”, encontró la definición más básica acerca sobre el estrés en niños y adolescentes, se centra en todo aquello que el sujeto experimenta frente a un agente escolar estresor, interno o externo, positivo o negativo que sobrepasa sus propios recursos.

A nivel teórico se presenta una correlación entre el estrés y el rendimiento académico, según Bermudes y cols. (2006), presentaron un trabajo donde mostraron una asociación entre las dos variables, a su vez la variable estrés mostro dependencia de la depresión, consumo de alcohol y funcionalidad familiar; encontrando así la relación con el rendimiento académico.

Según la investigación realizada por Orobio (2009), entre el estrés y el rendimiento académico existe una correlación negativa débil, ya que se encontró un porcentaje muy bajo en el nivel de estrés que influye en el rendimiento académico.

Otra investigación relevante, es la de Guereña citado por Bibriesca en el año 2010, donde se encontró que el alumno presenta situaciones estresantes reflejadas en el rendimiento académico, las causas son el cambio de colegio, cambio o repetición de ciclo escolar, cambio de profesor, aumento de tareas y rechazo de compañeros entre otros.

Orobio (2009) cita a Fragoso y Alcántara que realizaron una investigación sobre la influencia de factores estresantes en el rendimiento escolar en 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 el más alto y los estudiantes del grupo cuyo promedio es menor, y se encontró que existen claras diferencias entre sucesos estresantes. El grupo con alto promedio obtuvo mayores puntuaciones en sucesos de vida positivos, los cuales son: área familiar, social, personal, logros y fracasos, salud y escolar.

En la secundaria del Colegio Hidalgo de Michoacán, algunos alumnos presentan bajo rendimiento académico. Cabe señalar que la institución se encuentra acreditada por la CNEP (Colegio Nacional de Escuelas Particulares), y ha estado sometida a un proceso de actualización y revisión constante en los procesos de

aprendizaje, llevando así a buscar estrategias que ayuden a sus alumnos a mejorar su rendimiento académico.

Es por esto que dicha investigación pretende encontrar la correlación entre el nivel de estrés y el rendimiento académico.

Planteamiento del problema

Al revisar la literatura se ha encontrado que diversos autores se refieren al estrés como una de las causas que afectan al adolescente de nivel secundario. Las consecuencias de esta situación pueden afectar su rendimiento académico.

Al concluir el ciclo escolar, los profesores comentan sobre el alto nivel de estrés con que sus alumnos, de tercero de secundaria del Colegio Hidalgo de Michoacán, terminan el ciclo escolar y como es que está afectando el rendimiento académico.

En función de las conversaciones que se dan entre los profesores, surge la inquietud por conocer el nivel de estrés que presentan los alumnos. Se analiza también las probables causas de esta situación, como pueden ser la familia, los profesores, las evaluaciones, los compañeros, su sexualidad y el temor de no poder concluir sus estudios para ingresar al siguiente nivel.

Así pues, a través de esta investigación se pretende analizar si el estrés es realmente la causa que afecta a los alumnos en el proceso de aprendizaje y como consecuencia afectar el rendimiento académico.

Para llevar a cabo la investigación, se plantea la siguiente pregunta:

¿En qué medida afecta el estrés en el rendimiento académico de los alumnos de segundo y tercer grado de secundaria del Colegio Hidalgo de Michoacán?

Objetivos:

Objetivo general

Determinar el porcentaje de influencia del estrés sobre el rendimiento académico de los alumnos de segundo y tercer grado de secundaria del Colegio Hidalgo de Michoacán.

Objetivos particulares

1. Definir el concepto de rendimiento académico.
2. Distinguir cuales son los factores que influyen en el rendimiento académico.
3. Describir el concepto de estrés.
4. Revisar las teorías que hacen aportaciones al concepto de estrés.
5. Enunciar las características del desarrollo evolutivo del adolescente.
6. Identificar el nivel de rendimiento académico de los alumnos de segundo y tercer grado de secundaria del Colegio Hidalgo.
7. Evaluar el grado de estrés en que se encuentran los adolescentes del segundo y tercer grado de secundaria del Colegio Hidalgo de Michoacán.

Hipótesis

La presente investigación pretende verificar alguna de las hipótesis que a continuación se presentan:

Hipótesis de trabajo

El rendimiento académico de los alumnos de segundo y tercer grado de secundaria del Colegio Hidalgo de Michoacán en el ciclo escolar 2010-2011 se ve influenciado significativamente por el nivel de estrés que éstos experimentan.

Hipótesis nula

El rendimiento académico de los alumnos de segundo y tercer grado de secundaria del Colegio Hidalgo de Michoacán en el ciclo escolar 2010-2011 no se ve afectado por el nivel de estrés que presentan.

Variable independiente (causa): estrés.

Variable dependiente (efecto): rendimiento académico.

Justificación

Con la presente investigación, el primer beneficiado es el adolescente, pues así puede llegar a comprender el por qué de su bajo rendimiento académico y como el estrés lo está influenciando.

Por su parte, para los padres de familia será importante, ya que comprenderán y reflexionarán sobre la mejor manera de apoyar a sus hijos en el manejo del estrés.

El Colegio Hidalgo de Michoacán se beneficiará con herramientas que le ayuden a comprender la influencia que tiene el estrés sobre el rendimiento académico y así elaborar estrategias que ayuden a sus alumnos a manejar el nivel

de estrés, para que su rendimiento académico general no se vea afectado por dicha situación.

Para el campo de la Pedagogía es importante conocer estos resultados, para que en función de ellos se puedan elaborar estrategias que ayuden a los adolescentes a saber manejar su nivel de estrés para que su rendimiento académico no se vea afectado, así como métodos de enseñanza que puedan beneficiar a las instituciones educativas y a los profesores que ahí laboran.

Se pretende ayudar a resolver una problemática, pues se piensa que el estrés es uno de los principales influyentes en el proceso de aprendizaje de los adolescentes y con la investigación se verificará el nivel real de influencia.

Se considera este tema como algo propio del ámbito de la Pedagogía, puesto que las variables que se estudian están profundamente relacionadas con el quehacer educativo.

Marco de Referencia

La presente investigación se realizó en el Colegio Hidalgo de Michoacán, A. C., la cual se encuentra ubicada en Calzada La Fuente 2900, colonia Puente del Paramo en la Ciudad de Uruapan, Michoacán.

Inició sus labores educativas en marzo de 1947, comenzando con un grupo de 144 alumnas. A partir de esa fecha, cada año fue incrementando su población.

La institución pertenece a los Colegios Guadalupanos que son un conjunto de colegios católicos, fundados por el padre José Antonio Plancarte y Labastida. Estos Colegios son atendidos por las religiosas Hijas de María Inmaculada de Guadalupe, cuyo espíritu característico es mariano-guadalupano y su lema: Valor y Confianza.

La inspiración pedagógica de los Colegios Guadalupanos consiste en la educación del corazón por la formación moral y religiosa de la niñez y la juventud, especialmente de la mujer, cuyo modelo es María.

Los valores que se profesan en la institución son aquellos que promueven el desarrollo de la persona en comunidad hacia la trascendencia. Se presenta una jerarquía de valores, dividida en religiosos, morales, intelectuales, estéticos, técnicos y vitales.

La institución trabaja con el currículo por competencias.

La infraestructura de la institución está compuesta por cuatro edificios, cuatro laboratorios de computo, un laboratorio físico-químico, una biblioteca, una capilla, una cafetería, cinco oficinas administrativas, cuatro aulas de usos múltiples, estacionamiento amplio, un patio central que es utilizado para eventos sociales, culturales y deportivos; además cuenta con canchas de volibol, basquetbol y futbol.

Actualmente el Colegio cuenta con una población de 920 alumnos en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria.

Principalmente los alumnos son de nivel socio económico medio alto, hijos de padres casados, divorciados y solteros. La profesión de los padres varía entre profesionistas, asalariados, comerciantes y diversos oficios.

La planta docente está compuesta por 93 profesionistas titulados, que van desde licenciados en preescolar, licenciados en educación, pedagogos, normalistas, ingenieros en informática, licenciados en educación física, químico farmoco-biologo, abogados, arquitecto, licenciado en biología, maestro en ciencias penales, ingeniero químico, contador, licenciado en administración de empresas, licenciado en sistemas, licenciado en historia, ingeniero industrial, licenciado en ciencias políticas, laboratorista químico.

CAPÍTULO 1

RENDIMIENTO ACADÉMICO

En el presente capítulo se mencionan diferentes conceptualizaciones sobre el rendimiento académico.

Se puntualiza también la calificación como un indicador de rendimiento académico, así mismo los problemas que influyen en éste, tales como factores personales, pedagógicos y sociales.

1.1. Concepto de rendimiento académico.

Para comprender mejor el concepto de rendimiento académico es necesario hacer un análisis sobre diversos autores que lo investigan.

El rendimiento académico “es la correspondencia entre el comportamiento del alumno y los comportamientos institucionalmente especificados que se deben aprender en su momento escolar”. (Fuentes; 2004: 23)

Según Pizarro, (citado por Andrade y cols.), el rendimiento académico es una medida de los indicativos que manifiestan las personas, que han aprendido de acuerdo con un proceso de instrucción o formación.

El rendimiento académico, es definido por Puche (citado por Sánchez y Pirela; 2006, en serbi.luz.edu.ve), como un proceso multidisciplinario donde intervienen la cuantificación y la cualificación del aprendizaje en el desarrollo cognitivo, afectivo y actitudinal que ayuda al logro de los objetivos propuestos.

Después de revisar a varios autores que hablan sobre el rendimiento académico, éste se entiende como el resultado de los logros aprendidos o no aprendidos del alumno en base a los objetivos que la educación y la institución se plantea al inicio del ciclo escolar y que son juzgados por los profesores de la asignatura que imparten.

Asimismo, para medir el rendimiento académico se lleva a cabo la evaluación que dan como resultado las calificaciones, que llevan a estudiar dicho concepto.

1.2. La calificación como indicador del rendimiento académico.

La calificación es vista como el promedio final del resultado obtenido en un curso; a continuación se presenta el concepto de calificación de acuerdo con varios autores.

1.2.1. Concepto de calificación.

“Las calificaciones pueden ser solamente un promedio aritmético a pueden representar una valoración general y total del maestro, las calificaciones se basan en juicios subjetivos y no en medidas objetivas”. (Powell; 1975:467).

Zarzar (2003) afirma que la calificación es asignada por un número o letra, con el cual se determina el nivel de aprendizaje que el alumno alcanza.

Este autor, también señala que la calificación se adjudica de acuerdo con el total de logros en los objetivos planteados previamente y no debe solamente basarse en la capacidad de retención o repetición del material proporcionado. Por el contrario, debe ser evaluada de acuerdo con el modo en que el alumno logra emplear ese aprendizaje en situaciones que se presentan en la vida real y así pueda ser representada con un número, tomando en cuenta diversos criterios en que los profesores pueden basarse para asignarla.

No obstante el proceso que implica determinar una calificación, comúnmente es valorada sólo de acuerdo con el número que es asignado por el promedio de información que el alumno logra retener.

1.2.2. Criterios para asignar la calificación.

Como se señala anteriormente, la calificación es representada por un número pero existen diversos criterios para asignarla.

Según Alves (1990:341), “los procedimientos de verificación pueden ser formales e informales. Los formales son los que se destinan exclusivamente a comprobar y a juzgar el aprovechamiento de los alumnos. Informales son los que,

empleados simultáneamente con el propio proceso de aprendizaje, dan al profesor frecuentes y oportunas indicaciones sobre la calidad del aprendizaje en curso”.

De acuerdo con Zarzar (2000), algunos de los principios para calificar son:

- La calificación, se debe ir construyendo poco a poco, no de un solo examen final.
- Se debe calificar por productos o actividades, donde los alumnos hayan comprendido y manejado la información.
- Todos los trabajos y actividades deben ser tomados en cuenta para la calificación final.
- Dichas actividades se evalúan de acuerdo con la magnitud del trabajo y a la calidad presentada.
- Tomar en cuenta la autoevaluación del alumno para así asimilar la información.

Citando el Acuerdo Numero 200 de la Secretaría de Educación Pública, se establecen las normas de evaluación del aprendizaje, éstas son: evaluar el aprendizaje, entendiéndola como la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, formación de actitudes, hábitos y valores. La evaluación se realizará a lo largo del proceso educativo con procedimientos pedagógicos adecuados y conducirá a tomar estrategias para asegurar la eficiencia de la enseñanza y aprendizaje (www.sep.gob.mx).

También la asignación de calificaciones será congruente con las evaluaciones del aprovechamiento de acuerdo con los propósitos del aprendizaje y la escala oficial de éstas será numérica, del 5 al 10. El alumno aprobará cuando obtenga un promedio mínimo de 6 y se evaluará parcialmente. Las asignaturas de educación física, artística y tecnológica se calificarán considerando la regularidad en la asistencia, el interés y la disposición del alumno. (www.sep.gob.mx).

La calificación final será el promedio de las calificaciones parciales y los directivos las comunicarán a los alumnos y padres de familia para atender las necesidades que se requieran. Por último, la promoción del grado, acreditación de estudios y regularización de los alumnos se realizará conforme a las disposiciones de la SEP. (www.sep.gob.mx).

Se entiende así, que los criterios para asignar una calificación deben estar basados en las normas que establece la SEP pero considerando los juicios que el profesor de la asignatura crea convenientes y den como resultado calificaciones que evalúen al aprovechamiento real del alumno, de tal manera que se demuestre que el aprendizaje se dio de una manera significativa.

Tomando en cuenta los criterios que se requieren para asignar una calificación, los profesores se enfrentan a diversos conflictos que serán revisados a continuación.

1.2.3. Problemas a los que se enfrenta la asignación de calificaciones.

A medida que avanza el ciclo escolar, los profesores se enfrentan a diversos problemas al asignar una calificación a sus alumnos, a continuación se revisan algunos de éstos.

“Si únicamente se evalúa al final del curso, el profesor ya no tendría tiempo para hacerle las correcciones o modificaciones que hubieran sido útiles en su momento. En estos casos es común escuchar a profesores decir frases como éstas: ‘si hubiera hecho esto..., podría haber hecho tal cosa..., debería haber modificado de esta manera...’ ” (Zarzar; 2000:4).

Aisrasian (2003) afirma que calificar es una actividad difícil para el profesor por cuatro causas:

1. Pocos han recibido instrucción de cómo calificar.
2. Los directivos de las escuelas no dan una adecuada orientación en cuanto a las expectativas de las calificaciones.
3. Los profesores saben que sus calificaciones a menudo serán analizadas o rechazadas por los alumnos y padres de familia.
4. Es difícil que el profesor ignore las características de cada alumno al asignar calificaciones objetivamente.

En resumen, la tarea del profesor al asignar calificaciones es compleja puesto que no han tenido una preparación adecuada para evaluar y les es difícil asignar una calificación tomando en cuenta métodos objetivos sin fijarse en las características individuales de sus alumnos.

Existen también factores relacionados con el alumno que tienen influencia en el proceso de aprendizaje y que repercute en el rendimiento académico, por lo cual se analizara el material relacionado con dichos factores.

1.3. Factores que influyen en el rendimiento académico.

Cuando se habla de rendimiento académico es necesario estudiar los problemas que lo influyen, por lo que se trataran a continuación los aspectos personales, pedagógicos y sociales.

1.3.1. Factores personales.

Son diversos los factores de origen particular que afectan al alumno y están estrechamente relacionados con el rendimiento académico, entre ellos se encuentran: el desinterés, la pasividad, rechazo a la escuela y la autoestima.

1.3.1.1. Aspectos personales.

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

Díaz y cols. (En www.psicopedagogia.com), mencionan que el desinterés en la escolaridad, la pasividad y la oposición escolar, pueden ocasionar la aparición de trastornos afectivos en el alumno porque la escuela se convierte en un problema de estrés e influye directamente en la autoestima, percepción de las competencias sociales y las expectativas futuras sobre él mismo.

También es relevante la primera vez que al niño va al colegio, según Tierno (1993), si en sus primeros años el niño sufrió una mala experiencia, éste se sentirá inseguro frente al medio escolar y puede caer en absentismo escolar.

El ejemplo en los niños es importante, según Avanzini (1985), les es difícil proponerse un objetivo en sus estudios sino lo han visto en un adulto cercano.

“Los niños que generalmente son rechazados, agresivos, problemáticos, incapaces de mantener una relación cercana con otros niños y que no pueden establecer un lugar para ellos mismos en la cultura de sus iguales, están en condiciones de alto riesgo” (Edel; 2003: 3).

Edel (2003: 5), se refiere a que “el motor psicológico del alumno durante el proceso enseñanza-aprendizaje presenta una relación significativa con su desarrollo cognitivo y por ende en su desempeño escolar”.

De esa manera se aprecia que son varios los aspectos personales que afectan el rendimiento académico de los estudiantes: sus primeras experiencias en la escuela, el provechoso o nocivo ejemplo de adultos cercanos, el rechazo de sus compañeros y la misma autoestima que genera en ellos una incertidumbre hacia el estudio.

Si bien los aspectos personales son influyentes, los problemas fisiológicos también representan un componente significativo. Enseguida se hablará a detalle acerca de éstos últimos.

1.3.1.2. Condiciones fisiológicas.

Para realizar cualquier actividad es necesario estar en buenas condiciones de salud, incluso en las académicas.

“Las dificultades de salud física (anemia, enfermedades, etc.), factores genéticos o fisiológicos y problemas de claro origen emocional, influyen significativamente en la conducta al punto que pueden afectar al sujeto y repercutir negativamente en el rendimiento académico” (Solórzano; 2003:18).

Tierno (2003) argumenta las causas del fracaso escolar, hace referencia a tres esferas de la personalidad que tienen influencia en el desempeño del alumno. En este apartado sólo se tomará en cuenta la esfera orgánica, que se refiere a lo relacionado con el aspecto fisiológico y el proceso de aprendizaje.

El autor habla sobre problemas que influyen en las actividades escolares; tales como enfermedades (crónicas o simples), dislexias o tartamudez, la etapa de crecimiento en la que se encuentra, problemas de audición, mala alimentación y la falta de sueño.

Estos factores fisiológicos son tan importantes como los anteriores, ya que un alumno enfermo, con sueño o mala alimentación no tendrá la misma atención que algunos de sus compañeros y podrá ser objeto de burla que a su vez afectara el rendimiento académico (Tierno; 2003).

Dichas condiciones fisiológicas pueden ser erróneamente etiquetadas como faltas de capacidad intelectual, componente que a continuación se analiza.

1.3.1.3. Capacidad intelectual.

La inteligencia es también de vital importancia en el rendimiento académico de los alumnos, los autores explican que “la inteligencia humana no es una realidad fácilmente identificable, es un constructo utilizado para estimar, explicar o evaluar algunas diferencias conductuales entre las personas: éxitos/fracasos académicos,

modos de relacionarse con los demás, proyecciones de proyectos de vida, desarrollo de talentos, notas educativas, resultados de test cognitivos, etc.” (Pizarro y Crespo, citados por Edel; 2003:2).

Edel (2003) también cita a Cascòn, quien concluye que uno de los factores psicopedagógicos que tienen más influencia en el rendimiento académico es la inteligencia y por esta razón es necesario implementar pruebas que midan dicha variable para detectar posibles grupos de riesgo de fracaso escolar.

Un alto nivel de inteligencia no siempre ayuda en la escuela, así lo dice Tierno (1993: 37) cuando expresa que “los niños superdotados manifiestan desinterés por el trabajo escolar, ya que éste no satisface plenamente su nivel intelectual. Inteligencia superior no es sinónimo de éxito escolar, al contrario, muchas veces acaba en el fracaso”.

Powell (1975) afirma al respecto que existe una relación positiva entre la inteligencia y el aprovechamiento.

Después de revisar estos autores, se puede considerar que la inteligencia afecta tanto positiva como negativamente en el rendimiento académico, puesto que para algunos alumnos, un CI elevado es sinónimo de un alto rendimiento y en ocasiones, por el contrario, es un factor para el fracaso. En cambio para otros alumnos, la falta de inteligencia si se ve reflejada en el rendimiento.

Como ya se revisó, la inteligencia es de suma importancia, esta también puede ser influida por la falta de hábitos de estudio que el alumno realice, a continuación se muestra el concepto de éste y algunas estrategias para desarrollarlo.

1.3.1.4. Hábitos de estudio.

Solórzano (2003) afirma que el desarrollo de habilidades realizadas por el alumno tiene gran influencia en el rendimiento académico, éstas tienen que ver con los hábitos de estudio, tales como el manejo del tiempo, la lectura efectiva, la toma eficiente de apuntes, la búsqueda de información en bibliotecas y las estrategias de estudio.

“Los hábitos de estudio son el mejor y más potente predictor del éxito académico, mucho más que el nivel de inteligencia o de memoria. Lo que determina nuestro buen desempeño académico es el tiempo que dedicamos y el ritmo que le imprimimos a nuestro trabajo” (www.ice.urv.es).

Los hábitos de estudio se van adquiriendo con el tiempo, no hay un manual que indique cual es el adecuado para cada estudiante. Aun así, se puede determinar, que los hábitos de estudio ayudarán a ir adquiriendo una mejor organización para realizar trabajos y exámenes, de esa manera, se irán desarrollando tales hábitos que facilitarán la obtención del máximo provecho y de un mejor rendimiento académico.

Tales hábitos se pueden ir aprendiendo desde que el alumno es pequeño, por esto es necesario que los profesores empleen estrategias para ir desarrollándolos.

Por otra parte, se requiere identificar algunos de los factores pedagógicos que tienen influencia en el rendimiento académico de sus alumnos.

1.3.2. Factores pedagógicos.

Durante el proceso de enseñanza aprendizaje, se pueden encontrar problemas que tienen influencia en el rendimiento académico, tales como la organización de la institución, la didáctica que se maneja y la actitud del profesor, que a continuación se retoman.

1.3.2.1. Organización institucional.

Según Levigner, “la escuela brinda al estudiante la oportunidad de adquirir técnicas, conocimientos, actitudes y hábitos que promuevan el máximo aprovechamiento de sus capacidades y contribuye a neutralizar los efectos nocivos de un ambiente familiar y social desfavorables” (citado por Edel; 2003: 2).

Es conveniente conocer la función de la escuela moderna, Alves (1990) explica que lo primordial es la educación de los jóvenes y solamente se justificará si es positiva para ellos, ya que la escuela debe ser, en esencia, un contexto formativo.

La forma de evaluar de cada institución es importante para el proceso de enseñanza aprendizaje. Solórzano (2003: 19) cita a Díaz Barriga, quien señala “las expresiones numéricas que se utilizan para calificar el aprendizaje no se emplean dentro de la lógica del número, ya que la cualidad del aprendizaje carece de la propiedad numérica con la que se pretende representarlo”.

Existe una relación entre institución, evaluación y profesor. Zarzar (2000), explica al respecto que son mínimos los requisitos que la institución pide para acreditar las asignaturas y delega a los profesores la responsabilidad de reprobar a sus alumnos si no se cumplen tales requerimientos.

Como ya se observó, la institución debe ofrecer al alumno las técnicas y herramientas para que éste las aproveche y pueda elevar su rendimiento académico. Sin embargo, la institución da las pautas para evaluar al alumno y muchas veces sin tomar en cuenta los criterios del profesor.

Los profesores se tienen que adaptar a la organización institucional para que al momento de evaluar sigan una misma línea de trabajo.

Parte de la organización institucional es la didáctica con la que el profesor trabaja, dicho tópico se aborda a continuación.

1.3.2.2. La didáctica.

“Dime como das clase, y te diré que aprenden tus alumnos” (Zarzar; 2000: 37). Esta idea expresa que la didáctica que el profesor implementa para dar sus clases es indispensable para evaluar el aprovechamiento general de un grupo.

“Si la técnica de enseñanza puesta en práctica por el profesor es buena y realmente eficaz, la mayoría de los alumnos, con excepción de algunos casos especiales, deberá estar en sus exámenes, en condiciones de mostrar un alto grado de aprovechamiento en los estudios realizados” (Alves; 1990: 341).

En el Bureau International pour l' Education, citado por Tierno (1993), se insiste que el número de alumnos por profesor debe ser de 25, en el caso de México, varía entre 30 y 40, tal masificación del aula hace que la educación sea menos personalizada y puede derivar en el fracaso escolar.

Tierno (1993) indica que los programas están elaborados conforme a lo que el adulto decide y en el orden que cree conveniente. Uno de los grandes errores de la didáctica que algunos profesores manejan, es que el trabajo es visto como un castigo, si los estudiantes se comportan mal en clase o no cumplieron alguna tarea, se les deja de castigo realizar un trabajo extra, con lo que se crea el falso concepto de que la educación es una obligación y, por consecuencia, se va perdiendo el interés por aprender.

Para concluir, se puede afirmar que la didáctica empleada por el profesor debe ser creativa, adecuada al entorno y tiempo del alumno y motivadora, pues si éste no se encuentra motivado para aprender, le será más difícil captar toda la información que se le presente.

La didáctica que se trabaje en cada salón de clase, será de acuerdo con la actitud del profesor, que a continuación se menciona.

1.3.2.3. Actitudes del profesor.

El educador es visto, según el contexto en el que desarrolle su labor, con respeto, desprecio o total indiferencia, estas características dependen de las actitudes que el profesor tenga con sus alumnos.

Bloom (citado por Solórzano 2003), señala que el factor que determina el aprendizaje de contenidos, no es tanto las características de personalidad, de conocimiento o experiencia que los profesores cubren, sino lo que hacen al interactuar con sus alumnos.

Según Alves (1990), el profesor influye de manera directa en el proceso de aprendizaje, si éste:

- Se vuelve rutinario y deja de preparar clase.
- Se olvida de los incentivos y de motivar a sus alumnos.

- Ha descuidado la disciplina y el manejo de grupo.
- Maneja un método rutinario.
- Exagera las explicaciones teóricas.
- Menosprecia orientar a sus alumnos para prepararse para sus exámenes.
- Ha hecho juicios de sus alumnos a la hora de calificar.

La actitud que tenga el profesor es determinante para que el alumno se sienta motivado por la asignatura que imparte. Si el docente sigue una misma rutina y no revisa sus trabajos, el educando se sentirá desmotivado y puede ser un factor que afecte el rendimiento académico, por el contrario si se motiva al grupo y se trabaja con una didáctica creativa, los alumnos aprovecharán tal actitud y pueden elevar su desempeño académico.

A continuación se muestran los factores sociales que están relacionados con el rendimiento académico.

1.3.3. Factores sociales.

Son muchos los problemas sociales que pueden influir en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero son dos los más importantes.

1.3.3.1. Condiciones de la familia.

“La familia es el grupo social natural que es común en 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” (Bustos, citado en www.unesco.cl).

Según la anterior página electrónica, el autor citado señala que el papel de los padres de familia es fomentar el desarrollo integral de sus hijos y hacer equipo con los profesores.

Según Avanzini (1985), el nivel cultural de la familia es de suma importancia para el desarrollo del niño en la escuela, ya que si la cultura es amplia, el niño se sentirá seguro porque en casa hay una continuidad, de tal forma que si en casa no encuentra la misma línea que en la escuela, el alumno se puede sentir desmotivado por parte de su familia.

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

Además del nivel cultural de la familia, el estrato económico puede ser determinante. Avanzani (1985) señala al respecto que en ocasiones los padres de familia humildes tienen la mejor disposición para ayudar a sus hijos y lo logran, pero otras veces corren el riesgo de favorecer el fracaso escolar.

El entorno familiar es determinante, puesto que si el niño en casa no identifica a personas que se han superado y buscan prepararse cada día, se sentirá desmotivado para seguir en la escuela.

Si en casa vive una cultura rica y sus estudios son alentados por los padres, éste se sentirá motivado a seguir. En ocasiones, las familias de escasos recursos limitan a los niños en sus estudios por falta de dinero y les dan responsabilidades tempranas; de igual manera, si el nivel socio económico es muy alto, el niño se sentirá seguro con la estabilidad económica a la que está acostumbrado y puede perder interés por estudiar.

Los padres de familia que pasan más tiempo en casa, ayudan a sus hijos en tareas y siguen tratando de actualizarse, serán grandes motivadores para seguir adelante en sus estudios.

Otro factor que influye en sus alumnos, es el grupo social de amigos que a continuación se retoma.

1.3.3.2. Los amigos y el ambiente.

“El mejor predictor infantil de la adaptación adulta no es el cociente de inteligencia (CI), ni las calificaciones de la escuela, ni la conducta en clase, sino la habilidad con que el niño se lleve con otros” (Edel; 2003: 8).

En el mismo sentido, “las variables que representan situaciones relacionales, como el tamaño de la red de amigos o la densidad u homogeneidad de la red, influyen con menor fuerza en la calificación obtenida que, por ejemplo, el número de horas dedicadas a la asignatura” (Requena; 1998: 234).

Los grupos sociales, como los amigos, son de gran importancia cuando un niño se encuentra en la escuela. Es de gran relevancia para los alumnos sentirse apoyado por sus amigos y se siente comprometido a actuar como tal grupo.

Retomando a Requena (1998), los alumnos en ocasiones se identifican con sus amigos para romper la disciplina del grupo y esta situación puede llevarlo al fracaso escolar, sin importar su capacidad intelectual.

De acuerdo con Hansell (citado por Requena; 1998), los grupos sociales ofrecen protección, seguridad, bienestar, fuerza y confianza al momento en que sus integrantes se enfrentan a los exámenes.

Al parecer, los amigos en ocasiones constituyen una influencia significativa para el éxito o fracaso escolar, ya que brindan apoyo cuando existe una situación estresante para el alumno en casa o en la escuela.

El medio ambiente en que se desenvuelve el estudiante está relacionado con el grupo de amigos al que pertenece y su influencia incide en forma decisiva en el

proceso enseñanza aprendizaje, por tal razón, tiene repercusión en el rendimiento académico.

CAPÍTULO 2

EL ESTRÉS

En el presente capítulo, se desarrollan los antecedentes y diferentes formas de conceptualizar el estrés, sus tipos y su relación con el entorno escolar.

2.1. Antecedentes históricos.

Desde el siglo XIV, la palabra estrés fue utilizada para significar dureza, momentos angustiosos, adversidad o aflicción.

Después, en el siglo XVII, según Lazarus (2000), fue de gran importancia cuando un físico y biólogo llamado Robert Hooke ayudó a diseñar estructuras, como puentes, que fueran a prueba de cargas pesadas, fuertes vientos y terremotos; uno de los retos era diseñarlos de modo que resistieran tales acontecimientos.

A partir de los estudios de Hooke, se encontró una gran relación entre la capacidad de los metales para resistir cargas y la capacidad de las personas para soportar el estrés, fue entonces cuando dicho análisis influyó en la manera de conceptualizar la tensión en fisiología, psicología y sociología (Lazarus, 2000).

Otro de los grandes aportes, según Sánchez y cols. (2007), fue realizado a mitad del siglo XX por Walter Bradford Cannon, quien demostró que el cuerpo era capaz de adaptarse a peligros externos importantes y lo llamó homeostasis.

“El estudio científico del estrés fue iniciado por el austriaco-canadiense Hans Selye, cuyas investigaciones le permitieron identificar una reacción inespecífica, fisiológica, adaptativa frente a cualquier impacto ejercido sobre el organismo por una amplia gama de estímulos heterogéneos que provocan variaciones de tipo endocrino” (Sánchez y cols.; 2007: 15).

El médico francés Claude Bernard, (citado por Sánchez y cols.; 2007), descubrió que los seres vivos poseen la capacidad para mantener la estabilidad interna, incluso cuando las condiciones externas cambian; esto lo llevó a estudiar las consecuencias del organismo al someterlo a presiones ambientales.

Sánchez y cols. (2007) refieren que Cannon en 1939 llamó estrés a los factores que pueden provocar debilitamiento de los mecanismos homeostáticos.

De acuerdo con los autores señalados, se observa que el término estrés surgió como una diferenciación entre estructuras y hombres, al analizar por qué un metal es más resistente que otro al cambio y fue así como surgió la investigación para identificar este fenómeno aplicado a la psicología y biología del hombre.

En el siguiente punto, se revisan diversas acepciones del estrés.

2.2. Formas de conceptualizar el estrés.

De acuerdo al análisis de Hooke, (citado por Lazarus; 2000), la palabra estrés es procedente del inglés stress y significa tensión, aplicado a un estado físico o mental de la persona.

Sánchez y cols. (2007), afirman que el término estrés proviene del latín stringere, que significa presionar, comprimir u oprimir, que posteriormente, al pasar al campo de las ciencias de la salud, da referencia a una presión que ocasiona alteraciones en el funcionamiento mental y físico de los individuos.

Hans Selye, (referido por Sánchez y cols.; 2007), lo llamo “Síndrome general de adaptación” definido como la respuesta no específica del organismo a cualquier demanda del exterior y al estímulo que lo causa, que llamó estresor.

Según Selye, algunas de las reacciones que el estrés provoca pueden ser: agrandamiento de pupilas, agudizar el oído, músculos tensos, las frecuencias cardiacas y respiratorias aumentan y disminuye el flujo de sangre hacia la digestión y circulación periférica, (retomado por Sánchez y cols.; 2007).

Travers (1996), identifica que el estrés puede tener consecuencias negativas o positivas; hasta cierto punto puede ser estimulante, pero eso depende de que el individuo descubra su nivel óptimo de estrés.

Sánchez y cols. (2007), también coinciden en este punto, ya que puede indicar energía vital y un cierto grado de estrés es benéfico porque implica dinamismo y espontaneidad, que se trata del eustrès (estrés positivo).

De acuerdo a los diversos autores, se puede observar que el estrés es una presión externa sobre el individuo, pero que no siempre influye de manera negativa, ya que ante ello, el organismo se prepara para atacar ciertos problemas.

Para tener un amplio concepto del estrés, se pueden mencionar cuatro factores:

1. Presencia de una situación estresante.
2. Esta situación altera el equilibrio fisiológico y psicológico del organismo.
3. El desequilibrio presentado lleva a ciertas consecuencias del individuo de tipo neurofisiológico, cognitivo y emocional.
4. Estos cambios alteran la adaptación de la persona.

Es importante destacar que el estrés se da por causas externas del individuo, por lo tanto, se analizan diversas concepciones del estrés.

2.2.1. El estrés como estímulo.

El estrés, como elemento incentivador, “Se entiende como algo asociado a circunstancias o acontecimientos externos al sujeto que son dañinos, amenazadores o ambiguos, en definitiva, que pueden alterar el funcionamiento del organismo y/o bienestar e integridad psicológica de la persona” (Trianes; 2002: 13).

Travers y Cooper (1996), afirman que el analizar el estrés como estímulo, se puede encontrar una relación con la salud y la enfermedad, ya que diversos factores ambientales perturban el individuo y provocan cambios en él. Algunos de estos estímulos estresantes son el ruido, el racismo, la depresión, la discapacidad, la pobreza y los desastres naturales.

Dichos autores coinciden en que cada individuo posee cierta tolerancia que puede superarse.

Existe una diferencia entre los estresores de adultos y los de los niños. Pueden ser divididos en acontecimientos mayores; como son los cambios importantes en la vida de la persona o acontecimientos menores, como aquellas contrariedades cotidianas.

Los niños, se enfrentan cada día a situaciones estresantes, ya que como se encuentran en desarrollo, se ven envueltos en un permanente estado de cambio.

Desde su nacimiento, los bebés se afrontan a diversos cambios estresantes, tales como, la alimentación, la luz o el frío.

Más tarde, con la entrada a la escuela, los niños se enfrentan a más conflictos estresantes, pues sus hábitos cambian: se separan de sus padres, tienen cambios en la rutina de alimentación, levantarse temprano o realizar tareas escolares, entre otros.

Milgram, (citado por Trianes; 2002), presenta una lista de acontecimientos que estresan al niño:

- Tareas rutinarias: acontecimientos de la vida cotidiana.
- Actividades o transiciones normales del desarrollo, asociadas a las etapas del desarrollo de los niños.
- Acontecimientos convencionales; de corta duración y consideradas positivas; como el nacimiento de un hermano, cambio de casa, entre otros.
- Acontecimientos negativos; que causan dolor y daño, como la fractura de algún hueso, operaciones menores o golpes.
- Alteraciones familiares graves, como la separación de los padres, divorcio o falta de recursos.
- Desgracias familiares, tales como fallecimientos, accidentes, homicidios o enfermedades graves en la familia.
- Desgracias personales, como violencia o maltrato físico, abuso sexual, rechazo de iguales, lesiones permanentes, entre otras.

- Desgracias catastróficas debido a desastres naturales o causados por humano, como inundaciones, incendios o secuestros.

2.2.2. El estrés como respuesta.

De acuerdo con Fontana (1992), ciertos niveles de estrés agregan interés a la vida, activan la alerta, ayudan a pensar más rápido, a trabajar intensamente y alientan. Tal concepción del estrés es vista como una respuesta del organismo.

“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, (referido por Trianes; 2002), identificó tres fases del estrés:

- Fase de alarma: un estresor da pie a una reacción fisiológica del organismo, puede elevarse el nivel de adrenalina en la sangre, se acelera el pulso y la respiración.
- Fase de resistencia: es cuando el organismo se prepara para hacer frente al estresor y las reacciones anteriores van disminuyendo de acuerdo con la capacidad del individuo de manejar tal situación.

- Fase de agotamiento: si la resistencia se prolonga mucho, puede agotar al individuo y las reacciones se intensifican provocándole un daño irreversible.

Según Fontana (1992), los daños que el estrés puede causar al organismo se clasifican en tres áreas:

- Cognitiva: relacionada con el pensamiento y conocimiento. Se manifiesta reduciendo el periodo de concentración y atención, aumenta la distractibilidad, hay deterioro de la memoria a corto y largo plazo, respuesta lenta, aumentan los errores, incapacidad de organizar y planear, aumentan los delirios y trastornos del pensamiento.
- Emocional: tiene que ver con los sentimientos, emociones y personalidad; ésta se percibe cuando aumenta la tensión física y psicológica, así como la hipocondría, cambios en la personalidad, debilitamiento en las restricciones morales y emocionales, pérdida de la autoestima y aparece la depresión e impotencia.
- Conductual: relacionada con los factores cognitivos y emocionales; se identifica cuando aumentan los problemas de habla, disminuye el interés y entusiasmo, hay ausentismo en el trabajo, comienza o aumenta el consumo de drogas, baja el nivel de energía, se alteran

los patrones de sueño, hay cinismo, se ignoran las reglas, no hay responsabilidades, se resuelven los problemas a corto plazo, aparecen patrones de conducta extraños y amenazas de suicidio.

Dichos tipos de respuesta pueden ser percibidos por las personas alrededor del individuo y el nivel de gravedad es variable de un sujeto a otro, no es necesario presentar todos los daños pues depende del nivel de resistencia de cada individuo.

2.2.3. El estrés como relación acontecimiento-reacción.

Cooper y otros (citado por Travers; 1996), hablan sobre el estrés como una interacción entre la persona y su entorno, afirman que las personas influyen en su entorno y reaccionan ante él, por esta razón, el estrés es el grado de adaptación entre la persona y el entorno.

Para Lazarus y Folkman, “el estrés es una 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” (referidos por Trianes; 2002: 20).

La reacción del estrés depende de la percepción que el individuo tenga sobre el estresor, porque no todas las personas responden de la misma forma ante situaciones semejantes.

De acuerdo con los mismos autores, la percepción que se tiene de las situaciones se da en dos procesos:

El primer proceso se divide en dos partes relevantes: la cognitiva primaria, que es cuando se examina si una situación es benigna, irrelevante o estresante; y la cognitiva secundaria, cuando se evalúan los recursos para hacer frente a la situación.

El segundo proceso es llamado afrontamiento, que es cuando el individuo sabe manejar las situaciones estresantes.

Lazarus, señala los componentes del estrés en relación del individuo con su entorno:

- La existencia de una demanda del entorno.
- La percepción de esa demanda como amenaza, pérdida o daño.
- El individuo no cuenta con suficientes recursos para responder.
- La experiencia emocional negativa.
- El peligro de inadaptación o psicopatología.

Ya se revisó el estrés en diferentes áreas; la cognitiva, conductual y emocional, en el siguiente apartado se mencionan los tipos de estrés psicológico.

2.3. Tipos de estrés psicológico.

Para Lazarus (2000), el sentirse enojado, ansioso, asustado o envidioso, da como resultado los cambios físicos que afectan al individuo. Estas reacciones corporales, ligadas a los acontecimientos psicológicos, reciben en conjunto el nombre de estrés psicológico.

Según el mismo autor, se encuentran tres tipos de estrés psicológico:

1. El daño: es un acontecimiento ya ocurrido y que deja algún perjuicio físico, psicológico, emocional, material o social. Éste es conocido como algo que no se puede cambiar, también es conocido como pérdida, que puede ser cuando fallece alguna persona. A su vez, hay otros efectos en los que se puede hacer algo al respecto, se puede intentar reparar la situación o aprender de la experiencia anterior.
2. La amenaza: ésta es cuando la persona se enfrenta a un problema que todavía no ocurre pero que es probable o inevitable que suceda. Se anticipa a lo que va a suceder, cómo, cuándo y qué se puede hacer al respecto. Cuando la persona se prepara para tal acontecimiento, se puede mitigar la gravedad del daño. Éste tipo de sucesos pueden ser: secuestros, despido del trabajo, término de una relación, entre otros.

3. El desafío: son aquellos acontecimientos que son vistos más bien como oportunidades, ya que movilizan a las personas a luchar contra los obstáculos y por tal motivo se presenta el estrés. El desafío puede verse como placentero, vivificante y muchas veces productivo, puede verse como un reto.

Así, se observa que el daño, la amenaza y el desafío se diferencian en tres maneras: en la valoración que los genera, la forma en cómo se sienten las personas y la manera en cómo se afrontan.

2.4. Los pensamientos y el estrés.

Según Fontana (1992), el nivel del pensamiento y el conocimiento tienen gran influencia sobre lo que sucede a nivel fisiológico.

Para Palmero (2002), existen distorsiones del pensamiento asociados al estrés:

1. Filtración: las personas sólo toman en cuenta las situaciones negativas y las magnifican, dejando de lado los aspectos positivos.
2. Polarización: la persona es concreta, es o no es, blanco o negro, no existe un punto intermedio, si no es perfecto, es un fracaso total.

3. Generalización: se llega a una conclusión general a partir de un suceso simple, se puede crear una situación diferente a la realidad.
4. Interpretación del pensamiento. La persona cree saber lo que los demás piensan o sienten por ella, sin que se le exprese algo (generalmente aspectos negativos).
5. Personalización. Se pueden encontrar tres tipos: la primera es cuando la persona cree que hablan o hacen todo en relación con ella. La segunda, es cuando la se compara con otros para ver si es mejor y la tercera, que es cuando se ve únicamente lo negativo de cualquier situación, incluso si no tiene nada que ver con ella.
6. Falacia del control. Cuando la persona se percibe afectada por el destino, por consecuencia de la falta de control en su vida.
7. Falacia de la justicia. La persona cree saber lo que es la justicia y trata de calificar a las personas y determinar cuál sería su castigo; los demás no lo saben.
8. Culpabilidad. Culpa a todos por estar sufriendo y por sus desgracias.

9. Tiranía de los “deberías”. El individuo cree tener una lista de las normas y es inflexible, si la demás gente no las cumple, se enoja.

10. Descalificación de lo positivo. Descarta lo positivo de las experiencias y da por hecho que no valen para muchas situaciones. Mantiene un sentido negativo que es contradicho por la experiencia diaria.

11. Adelantar conclusiones. Hace pronósticos e interpretaciones negativas de una situación que aún no se presenta.

12. Amplificación de los hechos. La persona exagera la importancia de sus propios hechos e incluso de sus amigos.

13. Minimización de los hechos. A diferencia de la anterior, restan importancia a cualquier hecho, tanto negativo como positivo, aún cualidades e imperfecciones de él mismo o de los demás.

Los pensamientos negativos provocan estrés en el individuo, pues la persona se siente frustrada y atacada por todos, sin tomar en cuenta que es la primera que se causa un daño.

2.5. El estrés en el ámbito escolar.

Santacreu (1991), señala que con la entrada de los estudiantes al mundo escolar, éstos se encuentran con la necesidad de establecer un cambio de perspectiva en su comportamiento para adaptarse al nuevo entorno.

Algunos de los estresores académicos, según Polo y cols. (1996) son:

- Exposición de trabajos.
- Realizar o responder preguntas hechas por el docente.
- Realizar exámenes.
- Asistir al cubículo del profesor para tutorías.
- Exceso de trabajos.
- Competitividad entre compañeros.
- Masificación de aulas.
- Trabajos en equipos.

Barraza (2003), agrega otros:

- Demasiada responsabilidad.
- Falta de incentivos.
- Interrupciones del trabajo.
- Ambientes físicos desagradables.

- Poco tiempo para hacer tareas.
- Problemas con profesores o compañeros.

Diversas son las causales que generan el estrés en el estudiante. Y se revisó que cierto grado de estrés puede ser benévolo, pero es necesario saber cuando está afectando el ámbito escolar. Este problema se puede identificar cuando:

1. No permite responder al estudiante de la manera adecuada para lo que se preparó, por ejemplo, para un examen o exposición.
2. Cuando el estado de alerta es más prolongado de lo necesario y no permite al alumno responder a las demandas, lo que trae como consecuencias afectaciones fisiológicas, como: dolor de cabeza, problemas gástricos, alteraciones en la piel (acné), alteraciones del sueño, inquietud, dificultad para concentrarse, cambios de humor, entre otros (Pérez; 2003).

De acuerdo con Hernández y cols. (1991), existen 12 tipos de respuestas de estrés académico.

1. Preocupación.
2. El corazón late más rápido, falta el aire y la respiración es agitada.
3. Se realizan movimientos repetitivos con alguna parte del cuerpo, se quedan paralizados o los movimientos son torpes.

4. Miedo.
5. Molestias de estómago.
6. Fumar, beber o comer demasiado.
7. Tener pensamientos o sentimientos negativos.
8. Temblores en manos o piernas.
9. No poder expresarse bien o tartamudear.
10. Inseguridad.
11. Boca seca y dificultades para tragar.
12. Ganas de llorar.

Sin duda alguna, el estrés afecta al ámbito escolar, tanto por problemas personales como en la misma escuela. Las demandas de las escuelas, muchas veces suponen una exigencia excesiva para los alumnos, por tal motivo, ellos presentan estrés y dificultades para adaptarse al entorno académico.

En el siguiente capítulo, se abordan las características de las personas que constituyen los sujetos de investigación: los adolescentes.

CAPÍTULO 3

EL ADOLESCENTE EN EL ÁMBITO ESCOLAR

En el presente capítulo, se abordarán las características generales del adolescente, lo relacionado con su desarrollo afectivo y cognoscitivo, así como su paso por la escuela.

3.1. Características generales.

“La palabra ‘adolescente’ proviene del verbo latino *adolescere* que significa ‘crecer’ o ‘crecer hacia la madurez’,” (Hurlock; 1997: 15).

Para Horrocks (1996), la adolescencia debe ser considerada en función de la estructura y en términos de la conducta, ya que el impacto y los efectos varían de una persona a otra, de acuerdo con la familia, el país, cultura o generación.

Hurlock (1997) afirma que la adolescencia inicia cuando el sujeto llega a la madurez sexual, en mujeres a los 13 y en varones a los 14, y culmina cuando el individuo se independiza de la autoridad de los adultos.

La misma autora identifica la diferencia entre adolescencia y pubertad. La pubertad es cuando se da la madurez sexual y es parte de la adolescencia, pero no es lo mismo. La pubertad dura unos cuatro años, a los primeros dos se les

llama “pre adolescencia” que es cuando el cuerpo se prepara para la reproducción y en los siguientes dos años se completa el proceso.

Hall (citado por Hurlock; 1997), describió la adolescencia como un proceso en el cual el sujeto se muestra emotivo, inestable e impredecible.

Los puntos de referencia que consideran el crecimiento y desarrollo del adolescente, son seis, según Horrocks (1996):

1. El adolescente se hace cada vez más consciente de sí mismo, esto explica el porqué quiere ser reconocido dentro de su misma familia y hace cosas para que lo noten y lo tomen en cuenta.
2. Busca un estatus como individuo, se opone a la autoridad por la que siempre fue subordinado, surge los intereses vocacionales y la independencia económica debido a que se siente limitados.
3. Se interesa más por las relaciones de grupos, los amigos son más importantes que los padres y busca el reconocimiento entre los de su edad, se siente atraído por el sexo opuesto.
4. Se alcanza la madurez física, se producen rápidos cambios corporales y la imagen del cuerpo cambia.
5. El adolescente se encuentra en un desarrollo intelectual mayor, se da cuenta de que debe ajustarse a enormes requisitos académicos e intelectuales, adquiere experiencia en muchas áreas y se prepara para el futuro.

6. Evalúa y desarrolla sus propios valores, así como sus ideales y la aceptación de su persona. Construye su jerarquía de valores.

Esta transición del adolescente puede llegar a ser benéfica, si los adultos cumplen con una misión, según Hechinger (citado por Hurlock; 1997), la cual consiste en ayudar a los jóvenes a convertirse en adultos llevando sus normas y valores a la madurez.

Sin embargo, los padres en ocasiones esperan que sus hijos sigan ciertas pautas de conducta; éstas son llamadas tareas evolutivas, que se abordan a continuación:

- Establecer relaciones nuevas y más maduras con ambos sexos.
- Cumplir su rol social, femenino o masculino.
- Aceptar su constitución física y emplear el cuerpo de manera adecuada.
- Alcanzar la independencia emocional respecto a los adultos.
- Comprender el valor de la independencia económica.
- Elegir una ocupación y prepararse para ella.
- Prepararse para el matrimonio y la vida familiar.
- Desarrollar aptitudes y conceptos intelectuales necesarios para el ejercicio de los derechos cívicos.
- Desear y lograr una conducta socialmente responsable.

- Procurarse un conjunto de valores y un sistema ético como guía para el comportamiento.

Se puede agregar que la adolescencia es un periodo de cambios importantes para el individuo y que varía de persona a persona, incluso también tiene influencia el entorno.

En el siguiente apartado se revisa el progreso afectivo del adolescente.

3.2. Desarrollo afectivo del adolescente.

Retomando la nominación que Hall (citado por Hurlock; 1997) le dio a la adolescencia, se puede iniciar con el paso del adolescente por el desarrollo afectivo. La palabra “tormenta”, sugiere que la ira, acompañada de expresiones temperamentales, es la expresión dominante de este acto, y la palabra “tensión”, señala la existencia de factores físicos y emocionales que desajustan el funcionamiento normal.

Hurlock (1997), habla de la emotividad intensificada, describiéndola como un estado emocional por encima de lo normal para una determinada persona. Esto es, cuando se observa la manera de reaccionar de un individuo, generalmente sereno, y que experimenta un estado de exaltación emocional. Tal descripción, se puede asemejar a la forma de comportarse del adolescente.

Para comprender mejor el desarrollo del adolescente, Papalia y cols. (2005), retomaron las etapas del desarrollo psicosocial de Erikson. El adolescente se encuentra en la crisis de resolver la identidad frente al conflicto de la identidad.

Para Erikson (referido por Papalia y cols.; 2005), los adolescentes no toman como modelo a otra persona para formar su identidad, sino que modifican y sintetizan identificaciones anteriores en una nueva estructura psicológica, para esto deben establecer y organizar sus habilidades, necesidades, intereses y deseos de forma que puedan ser expresados en un contexto social.

Según Osterrieth y cols. (1984), el adolescente presenta un sinfín de aspectos socio-afectivos que son de gran influencia para su desarrollo. En esta etapa se sienten engañados y desilusionados por sus padres, por tal motivo los contradicen; es notable ver como construyen personas ideales, con base en personalidades reales o ficticias.

Para Osterrieth y cols. (1984), es importante destacar la importancia de los amigos en el desarrollo afectivo del adolescente, pues encuentra una seguridad que lo estabiliza, su apego por el amigo preferido, hace que sean inseparables; se conocen, se examinan, comparten sus proyectos, ambiciones y secretos mas íntimos; encuentra en él a una persona que realmente lo toma en serio y que lo comprende; tal amistad tiene para el adolescente el significado de una confirmación de su personalidad y de su identidad.

“La identidad se forma en la medida que los jóvenes resuelven tres problemas principales: la elección de una ocupación, la adopción de valores en qué creer y por qué vivir, y el desarrollo de una identidad sexual satisfactoria” (Papalia y cols.; 2005: 470).

Marcia, (citada por Papalia y cols.; 2005), encuentra cuatro tipos de estados de identidad:

1. Logro de la identidad (la crisis conduce al compromiso). Se hacen compromisos con las elecciones hechas después de una crisis, periodo dedicado a explorar alternativas.
2. Exclusión (compromiso sin crisis). La persona no se ha dedicado tiempo a considerar las alternativas, porque existe un compromiso con los planes de otra gente para su propia vida.
3. Moratoria (crisis sin compromiso todavía). Se consideran alternativas y la identidad parece guiada por el compromiso.
4. Identidad dispersa (no compromiso ni crisis). No hay compromisos y hace falta la consideración seria de alternativas.

Se ve así que el adolescente se siente atrapado entre la niñez y la edad adulta, lo cual, a la falta de apoyo de sus padres y una situación bien definida, hace que el joven se sienta poco importante, por tal motivo se rebela y quiere desempeñar un papel distinto.

En el siguiente punto se revisa el desarrollo cognitivo del adolescente, que ayudará a conocer mejor esta etapa de la vida.

3.3. Desarrollo cognoscitivo.

Según la teoría de Piaget, el adolescente se encuentra en la etapa de las operaciones formales. Sin embargo resulta complejo saber si el adolescente se encuentra realmente en esta etapa. Papalia y cols. (2009), señalan algunas características esenciales que se cumplen:

- Cuando desarrollan la capacidad de pensamiento abstracto.
- Presentan una forma nueva y flexible de manipular la información.
- Comprenden el tiempo histórico y el espacio extraterreno.
- Utilizan símbolos para representar símbolos.
- Aprecian mejor las metáforas y alegorías.
- Encuentran significados más profundos en la literatura.
- Piensan en lo que puede ser y no sólo en lo que es.
- Pueden imaginar posibilidades y someter a prueba las hipótesis.

Según Piaget (citado por Lutte; 1991), la etapa de las operaciones formales recibe el nombre de formal porque su validez depende de su forma.

El pensamiento formal requiere una estructura que se basa en un sistema combinatorio que puede producir todas las asociaciones de posibilidades lógicas.

Una de las características esenciales de la etapa del razonamiento hipotético-deductivo, consiste en que el adolescente puede desarrollar una hipótesis y diseñar un experimento para someterlo a prueba, este tipo de razonamiento le brinda una herramienta para resolver problemas.

Para Lutte (1991), existen cuatro variables que pueden facilitar o hacer más difícil la construcción de pensamiento formal:

1. El sexo. Acceden más rápido al pensamiento formal, los niños que las niñas, porque la educación diferencial empuja menos a las niñas a interesarse por las ciencias.
2. La clase social y el grado de instrucción. Existe una relación entre el grado de instrucción que reciben los individuos para llegar al pensamiento formal y la clase social que influye en su vida.
3. Tipos de educación y variables personales. Los adolescentes alcanzan más fácilmente el pensamiento formal cuando los medios favorecen el intercambio de opiniones que los ayudan a darse cuenta de sus capacidades.
4. Cultura y estructura socio económica. El desarrollo cognoscitivo del joven está relacionado con el tipo de cultura donde se desenvuelve y la estructura socioeconómica, pues si tiene la posibilidad de asistir a la escuela por un largo tiempo, tendrá más capacidades de desarrollar este tipo de pensamiento formal.

Según Elkind (citado por Papalia y cols.; 2009), el comportamiento inmaduro de los adolescentes se manifiesta por lo menos en seis características:

- a) Idealismo y tendencia a la crítica. Los adolescentes se imaginan un mundo ideal y se percatan de lo lejos que está del real, por esto, están convencidos de que saben más que los adultos y descubren los defectos de éstos.
- b) Tendencia a discutir. Buscan las oportunidades de poner a prueba sus capacidades de razonamiento, exigen lo que consideran su derecho.
- c) Indecisión. Pueden tener muchas alternativas en su mente y carecen de estrategias para elegir la correcta.
- d) Autoconciencia. Suponen que todos piensan lo que ellos imaginan en ese momento, este tipo de pensamiento también es nombrado como audiencia imaginaria.
- e) Suposición de singularidad e invulnerabilidad. Los adolescentes piensan que son especiales, que su experiencia es única y que no están sujetos a las reglas de los demás. Regresa a la etapa del “yo”.
- f) Aparente hipocresía. No reconocen la diferencia entre expresar un ideal y hacer los sacrificios para alcanzarlo.

“Los cambios en la manera en que los adolescentes procesan la información reflejan la maduración de los lóbulos frontales del cerebro y pueden explicar los avances cognitivos que describió Piaget”. (Papalia y cols.; 2009: 494).

Se han identificado dos categorías de cambio en el procesamiento de información del adolescente (Papalia, 2009):

A) Cambio estructural. Puede incluir aumento en las capacidades de procesamiento de información y en la cantidad de conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo. La capacidad de la memoria de trabajo aumenta. La información almacenada en la memoria a largo plazo puede ser:

- Conocimiento declarativo; se refiere, a todos aquellos hechos que ha adquirido una persona; como saber que $2+2=4$.
- Conocimiento procedimental; consiste en todas las habilidades que ha adquirido una persona, como el saber multiplicar.
- Conocimiento conceptual; alude a la comprensión de los problemas, por ejemplo, resolver adecuadamente una operación algebraica.

B) Cambio funcional. Los procesos para obtener, manejar y retener información son aspectos funcionales de la cognición. En la adolescencia mejoran el aprendizaje, la rememoración y el razonamiento. Entre los cambios funcionales más importantes están el incremento en la velocidad de procesamiento y un desarrollo adicional de la función ejecutiva. Algunas habilidades que se desarrollan de manera adecuada son: atención selectiva, toma de decisiones, control inhibitorio de las respuestas impulsivas y manejo de la memoria de trabajo.

Para concluir, el desarrollo cognoscitivo no se detiene durante la adolescencia, sino que continúa cuando las circunstancias lo permiten y durante todo el ciclo de vida.

3.4. El adolescente en la escuela.

“La escuela es una experiencia organizativa esencial en la vida de la mayoría de los adolescentes. Ofrece la oportunidad de aprender información, dominar nuevas habilidades y aguzar viejas habilidades” (Papalia y cols.; 2009: 502).

Ruthen (citado por Hurlock; 1997), afirma que existen tres clases de estudiantes:

- a) Los “ruidosos”. Son estudiantes determinados a hacerse oír, se presentan como expertos en cualquier cosa, tanto en casa como en la escuela y no tienen respeto por la autoridad.
- b) Los llamados “playboys” o “playgirls”, que van a la escuela sólo porque deben ir, no se interesan por los estudios, sólo importa el título.
- c) Los “aplicados” que asisten a la escuela con un objetivo bien definido, no se desvían.

Según Papalia y cols. (2009), algunos factores que tienen influencia en el aprovechamiento escolar, son el nivel socioeconómico, el ambiente en el hogar, el

género, el origen étnico, las prácticas de crianza infantil, la influencia de pares, la calidad de la instrucción escolar y la motivación de los alumnos por aprender.

Para Hurlock (1997), el adolescente que disfruta de sus estudios y siente que sus profesores lo tratan con justicia, hará un buen trabajo escolar.

Esto se da por la auto motivación que tienen los estudiantes, los que piensen en un nivel alto de auto eficacia tienen más probabilidad de obtener buenos resultados escolares.

Papalia y cols. (2009) describen algunos tipos de padres que tienen influencia en el aprovechamiento escolar de sus hijos.

- Los padres autoritativos. Incitan a los adolescentes a ver ambos lados de un problema, toman en cuenta su opinión para las decisiones familiares, halagan a sus hijos por buenas calificaciones y los alientan a esforzarse más cuando son bajas.
- Los padres autoritarios. No les gusta que se les cuestione, ni que discutan. Cuando son buenas calificaciones, dan sermones para esforzarse más y cuando son bajas, imponen castigos.
- Los padres permisivos. Son indiferentes ante las calificaciones, no hay reglas, no asisten a eventos escolares y ni ayudan con las tareas escolares.

La influencia que tienen los padres puede ayudar a entender la auto motivación de sus hijos hacia el estudio.

Otro de los factores que presenta gran peso en el aprovechamiento escolar, es la misma escuela. Dicen Papalia y cols. (2009), que los adolescentes se sentirán mas satisfechos con la escuela, si ésta les permite participar en la creación de normas, si tienen el apoyo de los maestros y otros alumnos, si el plan de estudios y la instrucción son significativas.

Uno de los problemas relevantes en los fenómenos escolares de la adolescencia es el rendimiento subnormal. “En el rendimiento escolar subnormal, el individuo se desempeña por debajo de su capacidad comprobada” (Hurlock; 1997: 344).

Algunas de las causas comunes de esta condición son:

1. Influencias hogareñas. Se puede presentar cuando el padre presiona para que el adolescente logre éxitos en sus estudios, o cuando los progenitores demuestran escaso interés.
2. Influencias escolares. Se da a causa de lecciones fastidiosas, enseñanza aburrida y profesores antipáticos o aburridos.
3. Planes vocacionales. Si los planes vocacionales del adolescente se limitan a la obtención de un diploma, su motivación para hacer más de lo necesario será débil.

4. Rechazo social. Cuando los compañeros lo rechazan, el adolescente se sentirá desmotivado en sus estudios.
5. Inmadurez. Aquellos que no tienen la madurez acorde con su edad, tienden a rendir por debajo de su capacidad en comparación con los otros que están al nivel.

Los adolescentes tienen importantes cambios que influyen en todos sus ámbitos. Cada uno es único y el aliento de la familia es importante para que salga adelante, al igual que un ambiente escolar cálido promueve su motivación hacia el estudio.

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.

En el presente capítulo se abordará el proceso de investigación de campo que se llevó a cabo, así como la interpretación y análisis de resultados que se obtuvieron.

4.1. Descripción de la metodología.

En este apartado se describen las características metodológicas de la investigación, el tipo de enfoque, de investigación y de estudio, el alcance, el tipo de hipótesis y las técnicas de recolección de datos empleadas.

4.1.1. Enfoque cuantitativo.

El enfoque de la presente investigación es de tipo cuantitativo, el cual ha sido sustentado desde la segunda mitad del siglo XX, al igual que el enfoque cualitativo; ambas orientaciones, además de estudiar y evaluar los fenómenos, proponen nuevas ideas para esclarecer, modificar e incluso crear otras.

Según Hernández y cols. (2006), el enfoque cuantitativo presenta las siguientes características:

- El investigador se plantea un estudio delimitado y concreto.

- Es necesario revisar investigaciones que se hayan realizado anteriormente.
- Ya revisada la literatura, elaborar un marco teórico, que será guía del estudio.
- Plantear las hipótesis, que después se verificarán.
- A través de la investigación de campo, se someterán a prueba las hipótesis, mediante la recolección de datos numéricos de los sujetos a evaluar y que se analizarán mediante procesos estadísticos.
- Mediante la recolección de datos aunados a la teoría que respalda la investigación, se podrá determinar la veracidad de las hipótesis planteadas por el investigador.
- Es importante destacar que la investigación debe ser lo más objetiva posible, de tal manera que no se puedan alterar los resultados o afectar directamente a los sujetos investigados.
- En este tipo de enfoque se sigue un patrón predecible y estructurado, y se busca generalizar los resultados encontrados en una muestra.
- Se utiliza el razonamiento deductivo, que comienza con la teoría y de ésta se derivan expresiones lógicas denominadas hipótesis, que se someterán a prueba.

La finalidad del enfoque cuantitativo es explicar y predecir fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos.

En el enfoque cuantitativo existen dos realidades: la subjetiva y la objetiva. La subjetiva son todas aquellas creencias, presuposiciones y experiencias de las

personas, pueden ser muy vagas o bien organizadas lógicamente y sustentadas a través de teorías; la realidad objetiva, por su parte no toma en cuenta las creencias, sino se basa en hechos de la realidad.

Es necesario tomar en cuenta las dos realidades para la presente investigación, pues al plantear las hipótesis se usa la realidad subjetiva y para evaluarlas se requiere de la realidad objetiva.

4.1.2. Investigación no experimental.

El presente estudio es de tipo no experimental. Para Hernández y cols. (2007), la investigación de este tipo es aquella donde las variables no se manipulan y el fenómeno se observa tal como se presenta en su contexto natural, para después poder hacer su análisis.

En una investigación no experimental, no se construye ninguna situación, se realiza a partir de fenómenos que ya existen y sus efectos ya ocurrieron. Al igual, los sujetos ya pertenecen a un grupo determinado tomando en cuenta la variable independiente, en este caso, el estrés.

Una de las dos extensiones de investigación no experimental es la transeccional o transversal, a la cual pertenece el presente estudio.

4.1.3. Estudio transversal.

Este tipo de investigación está encaminado a:

- a) Evaluar las variables para analizar su nivel, estado o presencia en que se encuentra.
- b) Estudiar una situación, comunidad, evento, fenómeno o contexto en un tiempo determinado.
- c) Establecer la relación entre las variables.

El propósito del estudio transeccional o transversal “es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández y cols.; 2007: 142). También abarcan varios grupos o subgrupos de diferentes personas, objetos, comunidades, situaciones o eventos y la recolección de datos ocurre en un momento único.

Los diseños transversales se dividen en cuatro, según su alcance metodológico: exploratorios, descriptivos, correlacionales-causales y explicativos o causales. A continuación se explicará el correlacional- causal, que fue el que guió este estudio.

4.1.4. Alcance correlacional-causal.

El propósito de este tipo de estudio es evaluar la relación existente entre dos o más variables, pues se mide el grado de dicha relación.

Las hipótesis planteadas son sometidas a prueba y las variables que se presentan están relacionadas con el mismo sujeto. La utilidad del diseño correlacional-causal es “saber cómo se puede comportar un concepto o una variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas” (Hernández y cols.; 2007: 63).

La correlación que se da entre las variables puede ser positiva o negativa: según Hernández y cols. (2007), cuando es positiva se debe a que los sujetos con altos niveles en una variable tenderán a mostrar altos niveles en la otra variable; de igual forma, si presentan bajos niveles en una, tenderán a mostrar bajos niveles en la otra variable.

La correlación es negativa cuando en una variable se presenta un alto nivel y en la otra un bajo nivel. Se puede presentar también la ausencia de correlación.

A partir de un diseño correlacional-causal se puede predecir lo que sucederá o el comportamiento que tendrán los sujetos a partir de las variables a analizar.

Para Hernández y cols. (2007), la investigación correlacional-causal tiende a ser explicativa, ya que al conocer que dos variables se relacionan aporta información esclarecedora. Entre más correlación se encuentre entre las variables, más completa será la explicación.

4.1.5. Técnicas de recolección de datos.

Las técnicas de recolección de datos son todos aquellos recursos utilizados para recolectar información de un grupo específico a investigar.

Para la presente investigación, se tomaron en cuenta las técnicas estandarizadas para medir la variable independiente (estrés), y los registros académicos para obtener los niveles de la variable independiente (rendimiento académico).

4.1.5.1. Técnicas estandarizadas.

Entre las técnicas estandarizadas, se encuentra una gran variedad de pruebas o inventarios desarrollados por investigadores para medir las variables.

“Estas pruebas tienen su propio procedimiento de aplicación, codificación e interpretación” (Hernández y cols.; 2007: 220).

Una de las ventajas de las técnicas estandarizadas, es que ya tienen estudios estadísticos que prueban su confiabilidad y validez, este punto es fundamental para la validación del proceso de investigación.

Es necesario mencionar que según Hernández y cols. (2007), este tipo de pruebas requieren de un entrenamiento considerable y un conocimiento profundo del investigador, porque aplicará e interpretará las variables.

En el presente estudio se empleo el test denominado Escala de Ansiedad Manifiesta (CMAS-R), que se aplica a niños y adolescentes de 6 a 19 años y es utilizada para valorar la variable independiente estrés.

La prueba consta de 3 sub-escalas que forman la escala de ansiedad total: ansiedad fisiológica, inquietud/hipersensibilidad y preocupaciones sociales/concentración; también se cuenta con una sub-escala de mentiras.

Las tres puntuaciones sub-escalares de ansiedad representan diferentes áreas en las que se manifiesta la ansiedad. La fisiológica está asociada con manifestaciones orgánicas de ansiedad como: dificultades del sueño, náusea y fatiga.

La sub-escala de inquietud/hipersensibilidad está asociada con una preocupación obsesiva acerca de una variedad de situaciones vagas, junto con miedos de ser lastimado o aislado emocionalmente.

La sub-escala de preocupaciones sociales/concentración sirve para identificar a los niños que tienen problemas escolares. Se concentra en pensamientos distractores y miedos que conducen a la dificultad en la concentración y la atención.

La sub-escala de mentiras está diseñada para detectar conformidad, conveniencia social o la falsificación deliberada de respuestas.

4.1.5.2. Registros académicos.

Esta técnica se refiere a las calificaciones que obtienen los alumnos y que son asignadas por sus profesores, que generalmente presentan la medición del rendimiento académico. El investigador solamente recupera la información, por lo que la validez de los datos está sujeta a terceras personas.

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

La investigación de campo se llevó a cabo en el Colegio Hidalgo de Michoacán, ubicado en la ciudad de Uruapan, se tomó como sujetos de estudio a los alumnos de segundo y tercero de secundaria. El procedimiento que manejan los profesores es de acuerdo con los criterios de evaluación señalados institucionalmente.

La evaluación que se realiza es acorde con el modelo educativo de la institución donde se trabaja en el enfoque por competencias. Se realiza una evaluación inicial, formativa y sumativa.

La evaluación diagnóstica es el punto de partida para organizar el trabajo a lo largo del año escolar, ya que permite establecer cierta secuencia para el tratamiento de las competencias.

La evaluación formativa está centrada en el proceso que se realiza para desarrollar la competencia; algunos de los instrumentos que el profesor utiliza para evaluar al alumno son: portafolios, productos realizados, tareas, elementos participativos, diario de campo, registro anecdótico y listas de cotejo sobre conductas determinadas. La participación vale un 20% de la calificación, las tareas un 10%, los portafolios un 10% y los productos obtenidos un 20%, dando un total de 60%.

La evaluación sumativa está centrada en el resultado alcanzado por las estrategias para desarrollar la competencia; los instrumentos que el profesor evalúa son: exámenes escritos, productos, exámenes orales, entrevistas y escalas de evaluación, se le da un 40% de porcentaje al conjunto de evaluaciones.

También se toma en cuenta la evaluación implícita, que consiste en la observación directa y el cuestionamiento constante del profesor hacia el alumno.

4.2. Población y muestra.

A continuación se abordará la población y el tipo de muestra con las que se trabajó durante la investigación.

4.2.1. Delimitación y descripción de la población.

Al delimitar la población de una investigación, es necesario saber que es “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Hernández y cols.; 2007: 158).

Para los autores citados, es necesario establecer con claridad las características de la población para así, delimitar el estudio.

La investigación se realizó en el Colegio Hidalgo de Michoacán, en el nivel secundaria, que cuenta con una población total de 181 alumnos. Este estudio se realizó únicamente con los estudiantes de 2º y 3º, con un total de 121 casos, de los cuales 71 son mujeres y 60 hombres; sus edades varían entre los 12 a 15 años. El nivel socio-económico es medio alto, pero varía desde el bajo, medio y alto.

4.2.2. Proceso de selección de la muestra.

“La muestra es, en esencia un subgrupo de la población” (Hernández y cols.; 2007: 159).

Se busca que la muestra sea representativa de la población para recolectar datos significativos que posibiliten la generalización de la información, aunque esto dependerá de los objetivos y el planteamiento del problema para elegir un tipo de muestra. Se mencionan dos pasos, según Hernández y cols.(2007):

- 1) Definir la unidad de análisis (personas, situaciones, eventos).
- 2) Delimitar la población.

Se encuentran dos tipos de muestra: la probabilística y la no probabilística, a continuación se abordará la segunda, que fue utilizada para la investigación.

En las muestras no probabilísticas, los sujetos no son elegidos al azar sino por causas relacionadas con las características de la investigación o del investigador. Con este tipo de muestras no se predice ni se busca la generalización de resultados, pero se tiene una aproximación objetivo del fenómeno estudiado. (Hernández y cols.; 2007)

Se tomó una muestra de 121 alumnos de 2º “A”, 2º “B”, 3º “A” y 3º “B”, con un rango de edad de 12 a 15 años. Se descartaron 30 pruebas debido a que exceden la media de la prueba en la subescala de mentira, por una desviación estándar de más de 13 unidades en la puntuación, debido a lo propuesto por la escala de ansiedad de Reynolds y Richmond (CMAS-R), la prueba no es válida.

4.3. Descripción del proceso de investigación.

Para comenzar la presente investigación, primero se seleccionaron las variables que se habrían de investigar: la dependiente, el rendimiento académico, y la independiente, el estrés. Después se elaboraron los objetivos y las hipótesis a estudiar.

La investigación se realizó en los grados de segundo y tercero de secundaria del Colegio Hidalgo de Michoacán.

Después, se realizó el fundamento teórico que sustenta la investigación, el cual consta de tres capítulos teóricos: los dos primeros relacionados con las variables dependiente e independiente, el tercero se vincula con los sujetos a investigar en el ámbito escolar.

Para trabajar con los sujetos de estudio, se tuvo que hablar con la directora de secundaria para que diera permiso de aplicar las pruebas. Ella ofreció toda la ayuda para que se pudiera realizar la investigación: ofreció un salón para que allí se pudieran aplicar los instrumentos y facilitó los archivos de calificaciones en formato electrónico para que fuera más fácil el análisis estadístico.

El instrumento que se aplicó es llamado: Lo que pienso y siento (CMAS-R), Escala de Ansiedad de Reynolds y Richmond (1994). Éste valora el nivel de ansiedad y estrés en niños y adolescentes y consta de 37 reactivos.

La prueba se aplicó el 10 de noviembre de 2010, de acuerdo con las recomendaciones que indica el manual del instrumento.

De acuerdo con la subescala de mentiras que marca la prueba, se tuvieron que descartar 30 pruebas para después obtener los percentiles totales de los alumnos que se tomaron como muestra, para realizar posteriormente el análisis de resultados y las gráficas estadísticas de las dos variables, así como las de correlación.

Se habló con la coordinadora académica de la institución para obtener algunos de los criterios para evaluar el trabajo escolar en los alumnos de secundaria; se contó con su apoyo para sustentar el apartado de evaluación formativa y sumativa de los alumnos.

La información que se obtuvo se vació en una hoja electrónica de cálculo que contenía el nombre de los alumnos, las calificaciones por asignatura de dos bimestres y el resultado de los percentiles obtenidos de las pruebas aplicadas, a partir de esto se obtuvieron las medidas de tendencia central y de variación. Todo esto se realizó en el programa de Microsoft Excel.

Por último, se realizó el análisis e interpretación de los resultados obtenidos que a continuación se presentan.

4.4. Análisis e interpretación de resultados.

En el siguiente apartado, se realiza el estudio y disquisición de los datos obtenidos de la presente investigación.

4.4.1. Rendimiento académico en los alumnos de secundaria del Colegio Hidalgo de Michoacán.

De acuerdo con Pizarro (citado por Andrade y cols.; s/f), el rendimiento académico es una medida de las capacidades respondientes e indicativas mediante las cuales las personas manifiestan los que han aprendido de acuerdo con un proceso de instrucción o formación.

Zarzar (2003), afirma que la calificación es asignada por un número o letra, con el cual se determina el nivel de aprendizaje que el alumno alcanza, basada en criterios ya enunciados en el capítulo 1 del presente estudio.

Respecto a los resultados obtenidos en el rendimiento académico del grupo de 2° "A" se encontró que:

En cuanto al promedio general, se obtuvo 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 y cols.; 2006). El valor de la mediana fue 7.8.

La moda es la medida que muestra el puntaje con mayor frecuencia (Hernández y cols.; 2006). En este grupo no existe un valor que represente la moda.

También se obtuvo el valor de la desviación estándar como medida de dispersión, la cual se puede describir como el promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media (Hernández; 2006). El valor obtenido de esta medida es de 1.1.

Los datos obtenidos de la medición en el grupo de 2° "A", se muestran en el anexo 1.

De acuerdo con los resultados presentados, se puede afirmar que el rendimiento académico en 2° "A", es normal, retomando el acuerdo 200 de evaluación en educación (www.sep.gob.mx).

Respecto a los resultados obtenidos en rendimiento académico del grupo 2° "B", se encontró que:

En cuanto al promedio general, se obtuvo una media de 7.6. El valor de la mediana fue de 7.2. En este grupo se identificó que la moda es el puntaje de 6.5 y una desviación estándar de 1.2. Los datos obtenidos en la medición en el grupo de 2° "B" se muestran en el anexo 2.

De acuerdo con los resultados presentados, se puede afirmar que el rendimiento académico en 2° "B" es menor que el promedio general que se obtuvo en el otro grupo, pero está en la misma tendencia normal.

Respecto a los resultados obtenidos en el rendimiento académico del grupo de 3° "A" se detectó que:

En cuanto al promedio general, se obtuvo una media de 8.3. El valor de la mediana fue de 8.5. En este grupo se identificó que la moda es el puntaje 8.5 y hay una desviación estándar de 0.7. Los datos obtenidos en la medición del grupo 3° "A" se muestran en el anexo 3.

De acuerdo con los resultados presentados se puede afirmar que el rendimiento académico en 3° "A" es alto.

Respecto a los resultados obtenidos en el rendimiento académico del grupo de 3° "B" se encontró que:

En cuanto al promedio general, se obtuvo una media de 8.3. El valor de la mediana fue de 8.5. La moda es el puntaje de 8.5 y la desviación estándar de 0.7. Los datos obtenidos en la medición del grupo 3° “B” se muestran en el anexo 4.

De acuerdo con los resultados presentados se puede afirmar que el rendimiento académico en 3° “B” es el más alto en cuanto a promedios generales de los cuatro grupos que se evaluaron.

4.4.2. El nivel de estrés en alumnos de la secundaria del Colegio Hidalgo de Michoacán.

Sánchez (2007), afirma que el término “estrés”, significa presionar, comprimir u oprimir, que posteriormente, pasando al campo de las ciencias de la salud, da referencia a una presión que ocasiona alteraciones en el funcionamiento mental y físico de los individuos.

Respecto a los resultados obtenidos en el nivel de estrés del grupo de 2° “A” se encontró una media de 78, una mediana de 88, una moda de 88 y una desviación estándar de 19.4. Todo esto en medidas normalizadas en percentiles.

Los datos obtenidos en la medición del nivel de estrés en el grupo de 2° “A” se muestran en el anexo 5.

De acuerdo con estos resultados se puede afirmar que el nivel de estrés es superior al término medio a los baremos establecidos por el manual del test administrado, donde el nivel superior es de 62 puntos percentiles.

Respecto a los resultados obtenidos en el nivel de estrés del grupo de 2° "B" se encontró una media de 58.9, una mediana de 62, una moda de 77 y una desviación estándar de 28.2. Todo esto en medidas normalizadas en percentiles.

Los datos obtenidos en la medición del nivel de estrés en el grupo de 2° "B" se muestran en el anexo 6.

De acuerdo con estos resultados se puede afirmar que el nivel de estrés se encuentra en el límite superior del nivel normal regular comparado con los baremos establecidos por el manual del test administrado.

Respecto a los resultados obtenidos en el nivel de estrés del grupo de 3° "A" se encontró una media de 78.9, una mediana de 84, una moda de 84 y una desviación estándar de 15.5. Todo esto en medidas normalizadas en percentiles.

Los datos obtenidos en la medición del nivel de estrés en el grupo de 3° "A" se muestran en el anexo 7.

Con base en estos resultados, se puede afirmar que el nivel de estrés es superior al término medio respecto a los baremos establecidos por el manual del test administrado.

Según los resultados obtenidos en el nivel de estrés del grupo de 3° “B”, se encontró una media de 78.9, una mediana de 84, una moda de 84 y una desviación estándar de 15.5. Todo esto en medidas normalizadas en percentiles.

Los datos obtenidos en la medición del nivel de estrés en el grupo de 3° “B” se muestran en el anexo 8.

De acuerdo con estos resultados se puede afirmar que el nivel de estrés es superior al término medio, si se toman como referencia los baremos establecidos por el manual del test administrado.

4.4.3. Influencia del estrés en el rendimiento académico.

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

Santacreu (1991), señala que con la entrada de los estudiantes al mundo escolar, éstos se encuentran con la necesidad de establecer un cambio de perspectiva en su comportamiento para adaptarse al nuevo entorno.

En la investigación realizada en el grupo de 2° “A”, de acuerdo con las mediciones, se obtuvieron los siguientes resultados:

Entre el nivel de estrés y el promedio general de calificaciones existe un coeficiente de correlación de -0.18 De acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el nivel de estrés y el rendimiento académico existe una correlación negativa débil (Hernández y cols.; 2006).

Para conocer la influencia que tiene el estrés en el rendimiento académico 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 de 0.03, lo que significa que el rendimiento académico se ve influido en un 3% por el nivel de estrés. Estos resultados se observan gráficamente en el anexo 9.

De acuerdo con estos resultados se confirma la hipótesis nula, la cual afirma que no existe una influencia significativa entre el nivel de estrés y el rendimiento académico, en el caso de los estudiantes del grupo de 2° “A”.

En la investigación realizada en 2° “B”, conforme a las mediciones, se obtuvieron los siguientes resultados:

Entre el nivel de estrés y el promedio general de calificaciones existe un coeficiente de correlación de 0.16 de acuerdo con la “r” de Pearson. Esto significa que entre el nivel de estrés y el rendimiento académico existe una correlación positiva débil (Hernández y cols.; 2006).

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.02, lo que significa que el rendimiento académico se ve influido en un 2% por el nivel de estrés. Estos resultados se observan gráficamente en el anexo 10.

Con base en estos resultados se confirma la hipótesis nula, la cual explica que no existe una influencia significativa entre el nivel de estrés y el rendimiento académico, en el caso de los estudiantes del grupo de 2° “B”.

En la investigación realizada en 3° “A”, según las mediciones, se obtuvieron los siguientes resultados:

Entre el nivel de estrés y el promedio general de calificaciones existe un coeficiente de correlación de -0.43 según la “r” de Pearson.

Esto significa que entre el nivel de estrés y el rendimiento académico existe una correlación negativa media (Hernández y cols.; 2006).

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.19, lo que significa que el rendimiento académico se ve influido en un 19% por el nivel de estrés.

Estos resultados se observan gráficamente en el anexo 11.

De acuerdo con estos resultados se confirma la hipótesis de trabajo, por lo cual se declara que una influencia significativa entre el nivel de estrés y el rendimiento académico, en el caso de los estudiantes del grupo de 3° "A". Como respaldo teórico se retoma a Kerlinger y Lee (2006), quienes sostienen que un índice mínimo de correlación, para que sea considerado significativo, debe ser de al menos 0.31, que convertido la varianza de factores comunes equivale a un 10%, porcentaje a partir del cual se considera que una variable influye significativamente en otra.

En la investigación realizada en 3° "B", se obtuvieron los siguientes resultados:

Entre el nivel de estrés y el promedio general de calificaciones existe un coeficiente de correlación de -0.43 De acuerdo con la "r" de Pearson. Esto significa que entre el nivel de estrés y el rendimiento académico existe una correlación negativa media (Hernández y cols.; 2006).

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.14, lo que significa que el rendimiento académico se ve influido en un 14% por el nivel de estrés. Estos resultados se observan gráficamente en el anexo 12.

De acuerdo con estos resultados se confirma la hipótesis de trabajo, por lo cual existe una influencia significativa entre el nivel de estrés y el rendimiento académico, en el caso de los estudiantes del grupo de 3° “B”.

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

Respecto a los resultados obtenidos, se exponen a continuación los casos individuales que, de acuerdo con las normas de la prueba CMAS-R, alcanzan o superan un puntaje T de 61. Tal resultado es indicador de niveles de estrés que requieren canalización o atención de profesionales de las áreas educativa o psicológica. Los casos individuales indicados se presentan en formato de negritas en los anexos 13, 14, 15 y 16.

La prueba CMAS-R incluye tres subescalas, cada una de ellas evalúa subvariables o aspectos particulares del estrés. A continuación se presentan:

- I. Área de ansiedad fisiológica: se asocia con las manifestaciones funcionales de la ansiedad como dificultades del sueño, náusea y fatiga.
- II. Área de inquietud/hipersensibilidad: está relacionada con una preocupación obsesiva acerca de una variedad de cosas, la mayoría relativamente vagas y están mal definidas en la mente del niño, dicho estado está 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 conducen a dificultades con la concentración y la atención. Esta área es particularmente relevante para el ámbito educativo.

El grupo de 2º. "A" cuenta con 12 elementos, de 23 en total, con un alto nivel de estrés. Los datos se muestran en el anexo 13.

- El sujeto número 2, con un estrés total de 63, muestra nivel de estrés que requiere atención en las tres áreas que maneja la prueba.
- El alumno número 5, con un estrés total de 62, requiere atención en las áreas I y II.
- El individuo número 8, con un estrés total de 62, también requiere atención en las tres áreas.
- El estudiante número 9, con un nivel de estrés total de 62, requiere atención en las tres áreas.
- El caso número 10, con un nivel de estrés total de 61, muestra un nivel de estrés que requiere atención en las áreas II y III.
- El sujeto número 11, con un nivel de estrés total de 69, requiere atención en las tres áreas señaladas.
- El individuo número 12, con un nivel de estrés total de 66, también requiere atención en las tres áreas.
- El estudiante número 13, con un nivel de estrés total de 63, requiere atención en las tres áreas.

- El educando número 16, con un nivel de estrés total de 64, muestra un nivel de estrés que requiere atención en las tres áreas.
- El alumno número 17, con un nivel de estrés total de 63, requiere atención en las tres áreas señaladas.
- El caso número 19, con un nivel de estrés total de 62, requiere atención en las tres áreas.
- El sujeto número 20, con el nivel de estrés total 71, el más alto de su grupo, también requiere atención en las tres áreas, pero principalmente en la II.

Con relación al grupo de segundo “B”, el nivel de alto estrés se concentra solamente en 4 alumnos de 20 en total. Los datos se pueden observar en el anexo número 14.

- El sujeto número 1, cuenta con un nivel de estrés total de 71, requiere atención en las tres áreas que maneja la prueba.
- El alumno número 4, con 62 puntos de estrés total, necesita apoyo en las tres áreas señaladas.
- El estudiante número 9, presenta un nivel de estrés total de 64, pero requiere atención sólo en las áreas I y II.
- El individuo número 13, con 63 puntos de estrés total, necesita apoyo en las tres áreas.

Con relación al grupo de tercero “A”, el nivel de alto estrés se concentra en 10 alumnos, de 23 en total. Los datos se pueden observar en el anexo número 15.

- El sujeto número 3, cuenta con un nivel de estrés total de 61, requiere de atención en las tres áreas.
- El alumno número 8, con 71 puntos en estrés total, requiere atención en las tres áreas que maneja la prueba.
- El estudiante número 10, tiene un nivel total de estrés de 62, también requiere apoyo en las tres áreas.
- El individuo número 11 con 75 puntos de estrés total, requiere atención en las tres áreas.
- El educando número 12 con un puntaje de 67 de estrés total, requiere atención en las tres áreas.
- El caso número 15, cuenta con un nivel de estrés de 65, por lo cual requiere atención en las tres áreas pero sobre todo en la II.
- El sujeto número 16 cuenta con un nivel de estrés total de 69 y requiere atención en las tres áreas.
- El alumno número 18 tiene un nivel total de estrés de 61 y requiere apoyo en las tres áreas.
- El estudiante número 22 con un puntaje de 62 de estrés total requiere atención en las tres áreas.
- El individuo número 23, cuenta con un nivel de estrés de 63 y requiere atención en las tres áreas que maneja la prueba.

En lo que respecta al grupo de tercero "B", se encontró que solamente 6 sujetos, de 25 en total, poseen un puntaje T mayor de 61. Es decir, el 30% requiere de apoyo profesional para enfrentar el estrés que está experimentando. Exclusivamente 16 sujetos

(70%) se encuentran con un nivel aceptable de estrés. Estos datos pueden ser observados en el anexo número 16.

- El sujeto número 6, cuenta con un nivel total de estrés de 71 y requiere de atención en el área I y II.
- El individuo número 7, con 72 puntos en estrés total, requiere atención en las tres áreas que maneja la prueba.
- El estudiante número 8, cuenta con un nivel de estrés total de 61 y es necesario atender el área I.
- El educando número 12, maneja un nivel de estrés total de 87, necesita apoyo en las tres áreas.
- El alumno número 18, con 69 puntos de estrés total, requiere atención en las áreas I y II que maneja la prueba.
- El caso número 21, tiene un nivel total de estrés de 87 puntos y requiere atención en las tres áreas.

El número de alumnos que muestra un nivel total de estrés alto es de 32 de 91 estudiantes a los que se les aplicó la prueba.

CONCLUSIONES

En el presente estudio se corroboró la hipótesis nula en el caso de los grupos de segundo grado y se confirmó la hipótesis de trabajo en el caso de los grupos de tercero. De acuerdo con la investigación, se afirma que no existe una influencia significativa entre el nivel de estrés y el rendimiento académico de los estudiantes de segundo grado de la secundaria del Colegio Hidalgo de Michoacán.

Por el contrario, se corroboró la hipótesis de trabajo en el caso de estos grupos: en el de de 3º "A" existe un porcentaje de 19% de influencia del estrés en el rendimiento académico de los alumnos y en el caso del grupo de 3º "B", existe una influencia del 14% del estrés. Ambos casos exceden el porcentaje mínimo establecido a partir del planteamiento de Kerlinger y Lee.

Los objetivos particulares números uno y dos, referidos a la naturaleza del rendimiento académico, fueron cubiertos en el capítulo número 1, donde se indica el concepto y los factores que influyen en dicha variable dependiente.

Por otra parte, los objetivos particulares números tres y cuatro, referidos al fenómeno denominado estrés, fueron alcanzados en el capítulo número 2, donde se describen diversas formas de entender tal concepto y las teorías que hacen aportaciones al respecto, así como su importancia en el contexto educativo.

Adicionalmente, los objetivos particulares cinco, seis y siete, que hacen mención al adolescente en situación escolar, se cubrieron en el capítulo 3, en el cual se realizó una

descripción de los aspectos fisiológicos, psicológicos, cognitivos y sociales del sujeto de la presente investigación.

Con la consecución de los objetivos particulares y los resultados obtenidos en la investigación de campo, se cubrió totalmente el objetivo general que establece: determinar el porcentaje de influencia del estrés sobre el rendimiento académico de los alumnos de segundo y tercer grado de secundaria del Colegio Hidalgo de Michoacán.

Es importante señalar, que al ser analizados individualmente, se encontró que 32 de los 91 sujetos evaluados obtuvieron un puntaje T superior a los 60 puntos (en la escala de ansiedad total). De acuerdo con los baremos establecidos por la prueba aplicada, estos sujetos poseen un alto nivel de estrés que requiere de apoyo profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisrasian, Peter W. (2003)
La evaluación en el salón de clases.
Edit. Mc Graw-Hill, México.
- Alves de Mattos, Luiz. (1990)
Compendio de didáctica general.
Edit. Kapelusz, Argentina.
- Ausubel, David. Et. Al. (1999)
El desarrollo de la personalidad.
Edit. Paidós, México.
- Avanzini, Guy. (1985)
El fracaso escolar.
Edit. Herder, España.
- Fontana, David. (1989)
Control del estrés.
Edit. Manual Moderno, México.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar.
(2006)
Metodología de la investigación.
Edit. Mc Graw-Hill, México.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar.
(2007)
Fundamentos de metodología de la investigación.
Edit. Mc Graw-Hill, México.
- Horrocks, Jhon E. (1996)
Psicología de la adolescencia.
Edit. Trillas, México.
- Hurlock, Elizabeth (1997)
Psicología de la adolescencia.
Edit. Paidós, México.
- Kerlinger, Fred N.; Lee, Howard B. (2006)
Correlación e Investigación del comportamiento, métodos de investigación en ciencias sociales.
Edit. McGraw-Hill. México.

Lazarus, R.; Lazarus B. (2000)
Pasión y razón.
Edit. Paidós, España.

Lutte, Gerard (1991)
Liberar la adolescencia.
Edit. Herder, Barcelona.

Osorio Díaz Blanca Leticia (2009)
Influencia del estrés sobre el rendimiento académico en estudiantes de primer grado de secundaria.
Tesis inédita de la Esc. de Pedagogía de la Univ. Don Vasco A.C.
Uruapan, Mich. México

Osterrieth, Paul A.; Freud, Anna; Piaget, Jean. (1984)
El Desarrollo del Adolescente.
Edit. Paidós. México.

Palmero, Francesc; Fernández, Enrique; Chóliz, Mariano (2002).
Psicología de la motivación y la emoción.
Editorial McGraw-Hill. España.

Papalia E., Diane; Wendkos Olds, Rally; Duskin Feldman, Ruth. (2005)
Desarrollo Humano.
Edit. McGraw-Hill. México.

Papalia E., Diane; Wendkos Olds, Rally; Duskin Feldman, Ruth.. (2009)
Psicología del Desarrollo.
Edit. McGraw-Hill. México.

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

Reynolds, Cecil.; Richmond, Bert. (1997)
Escala de ansiedad manifiesta en niños (CMAS-R)
Edit. Manual Moderno, México.

Sánchez Azuara, María Elena y cols. (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, Ch.; Cooper, C. (1996)
El estrés en los profesores.
Edit. Paidós, España.

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

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

OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN

Hemerografía

Calderas Montes, Juan Francisco. Et. Al. (2007)
Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de
Psicología del Centro Universitario de los Altos.
Revista de Educación y Desarrollo; No. 7, 77-88

Fuentes Navarro, Teresa (2004)
El estudiante como sujeto del rendimiento académico.
Revista Sinéctica; No. 25, 23-27

Requena Santos, Felix. (1998)
Género, redes de amistad y rendimiento académico.
Revista Papers; No. 56, 233-242

Páginas de Internet

“Rendimiento académico”.

www.ice.deusto.es/rinace/reice/volln2/Edel.pdf

www.psicopedagogia.com/articulos

www.redcientifica.com/doc/doc20030601.html

www.serbi.luz.edu.ve/pdf/rcs/vl2n1/art_13.pdf

www.sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Salud/Reyes_T_Y/cap.2.pdf

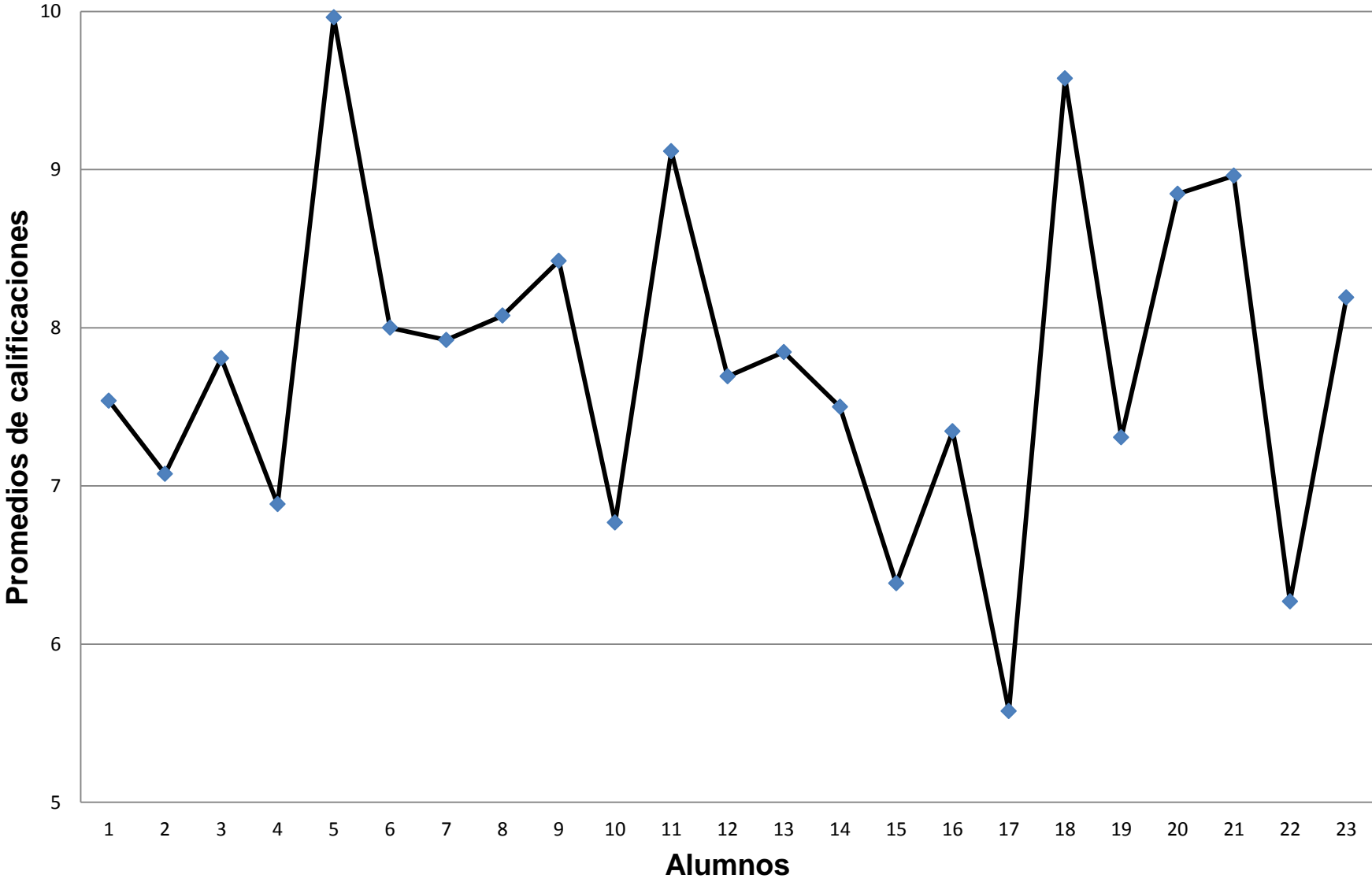
www.unesco.cl/Medios/Biblioteca/documentos/aprendizajes_rendimiento-academico_2_medio_santiago_pdf

www.universidad.edu.pe/noticias/principales/destacado.php?id=61290

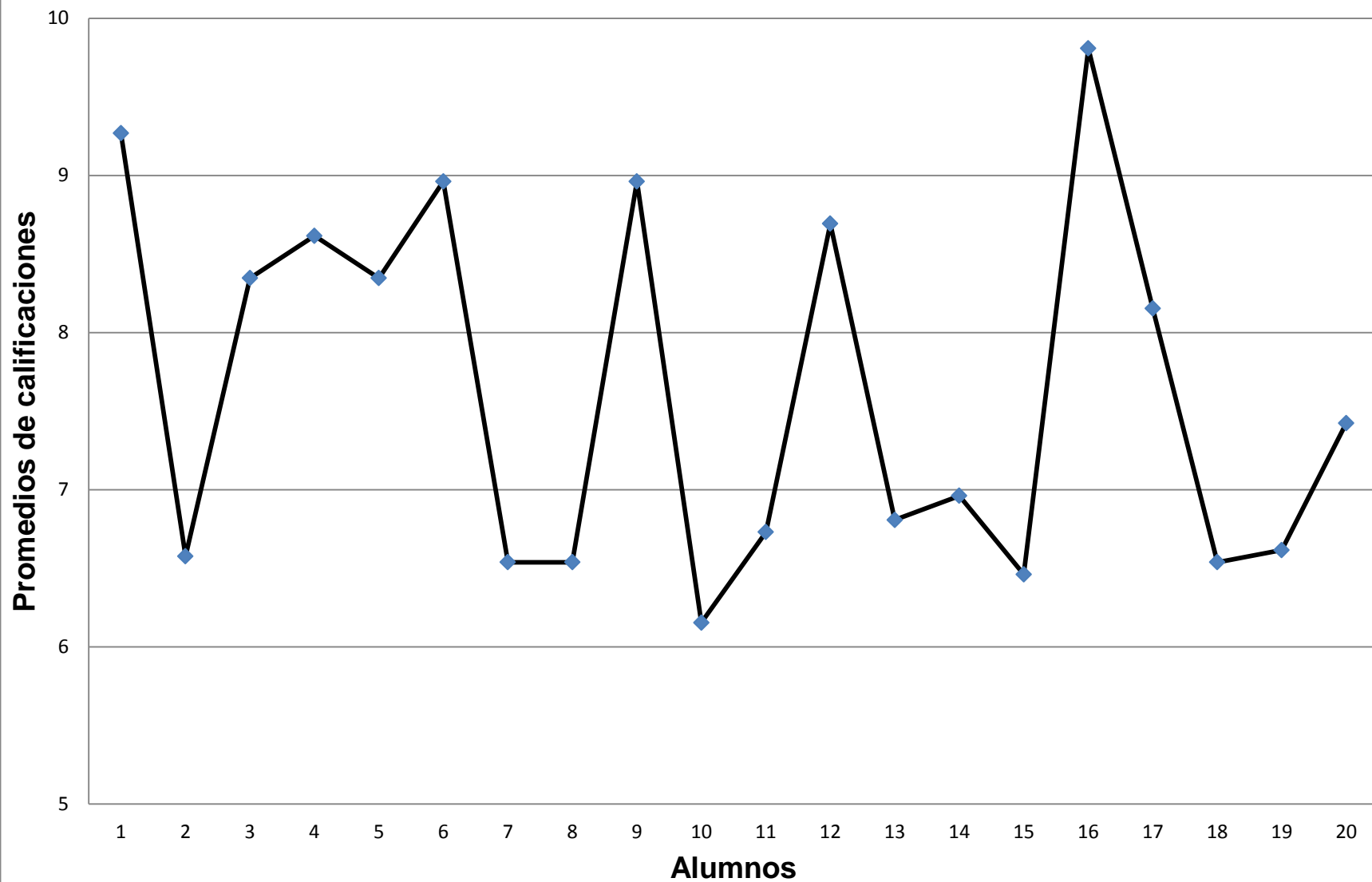
“Acuerdo número 200 de evaluación en educación”

www.sep.gob.mx/work/appsite/asuntosjuridicos/6220.pdf

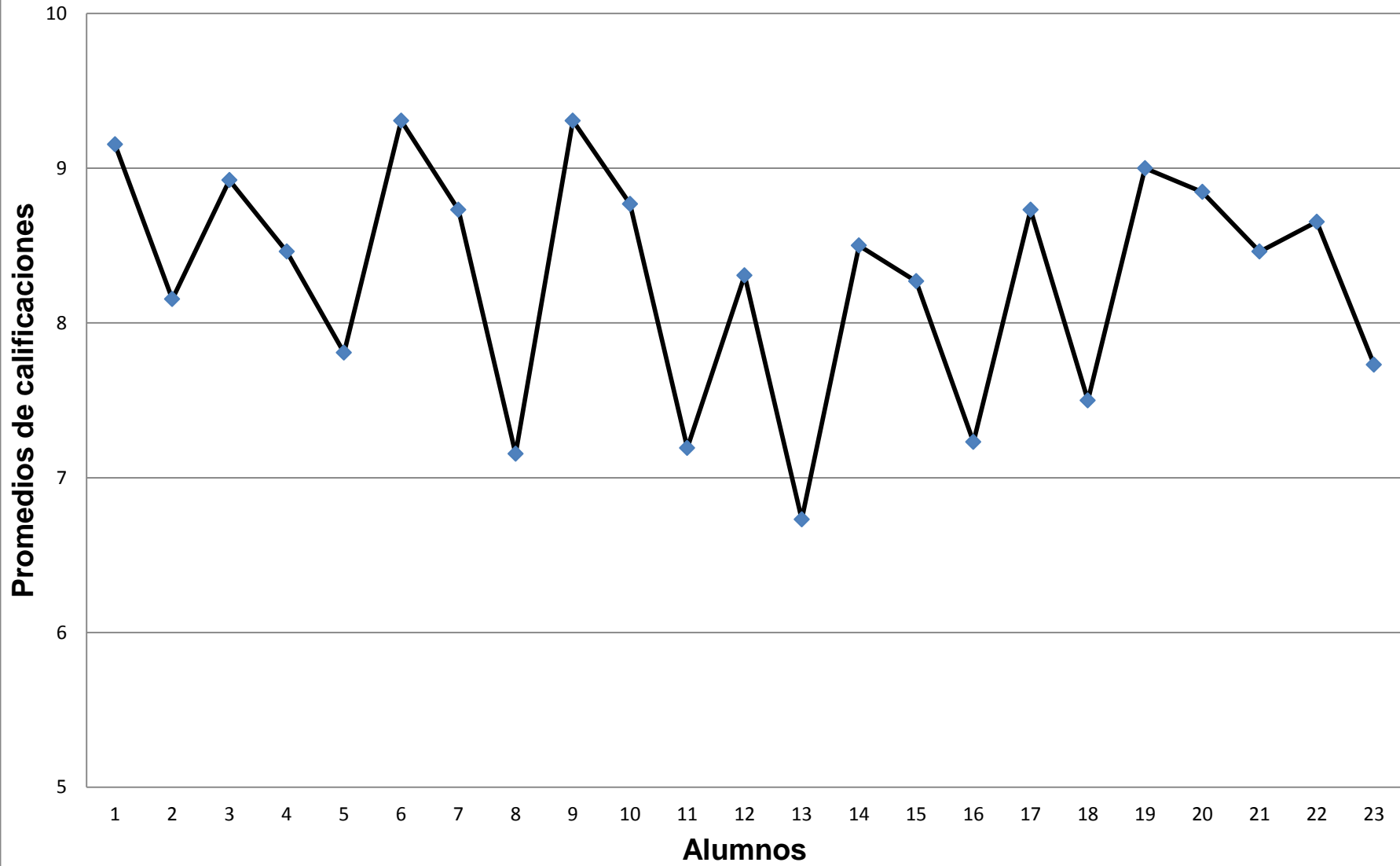
Anexo 1
Rendimiento acadèmic del grupo de 2º "A"



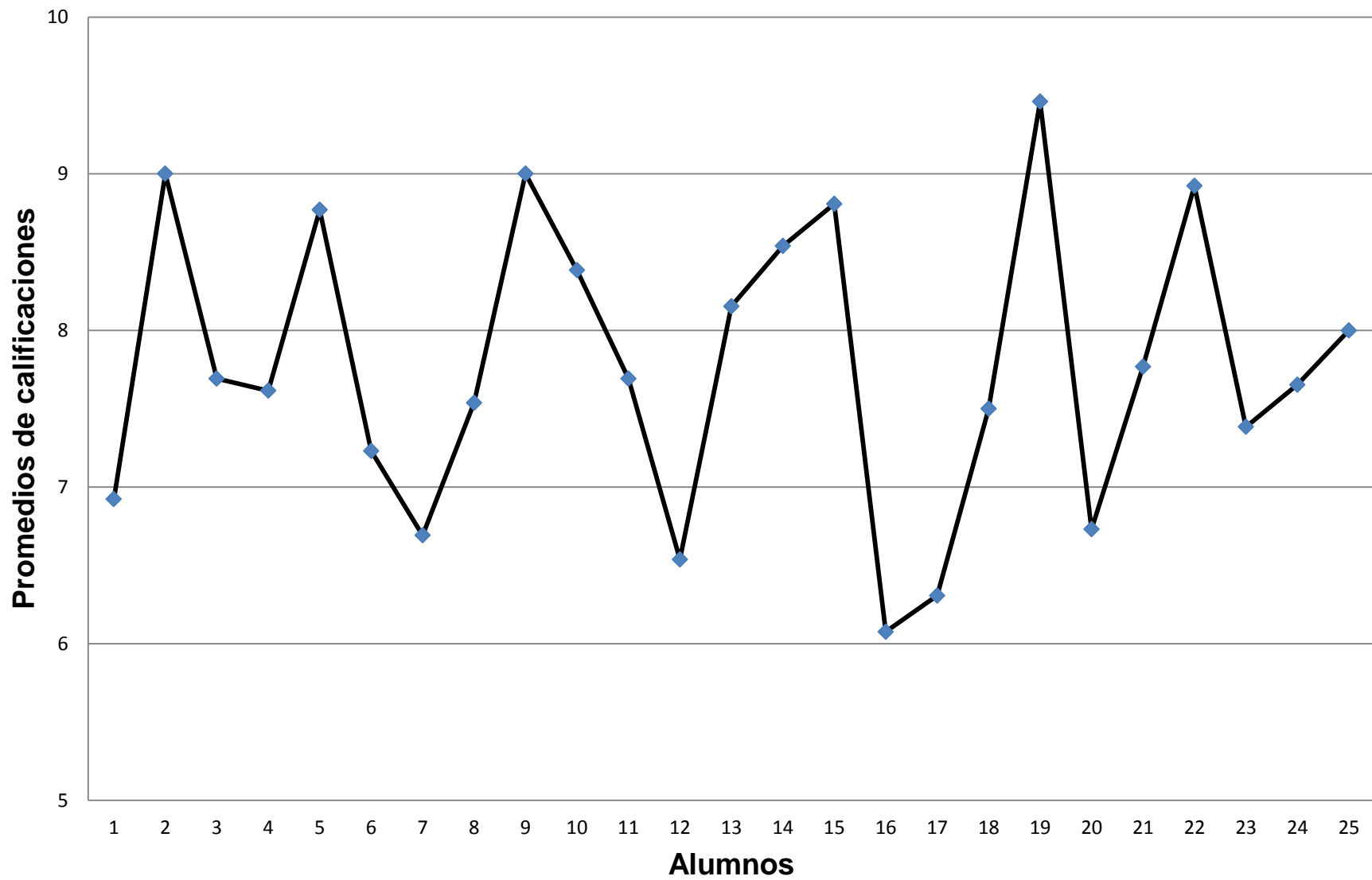
Anexo 2
Rendimiento acadèmic del grupo de 2º "B"



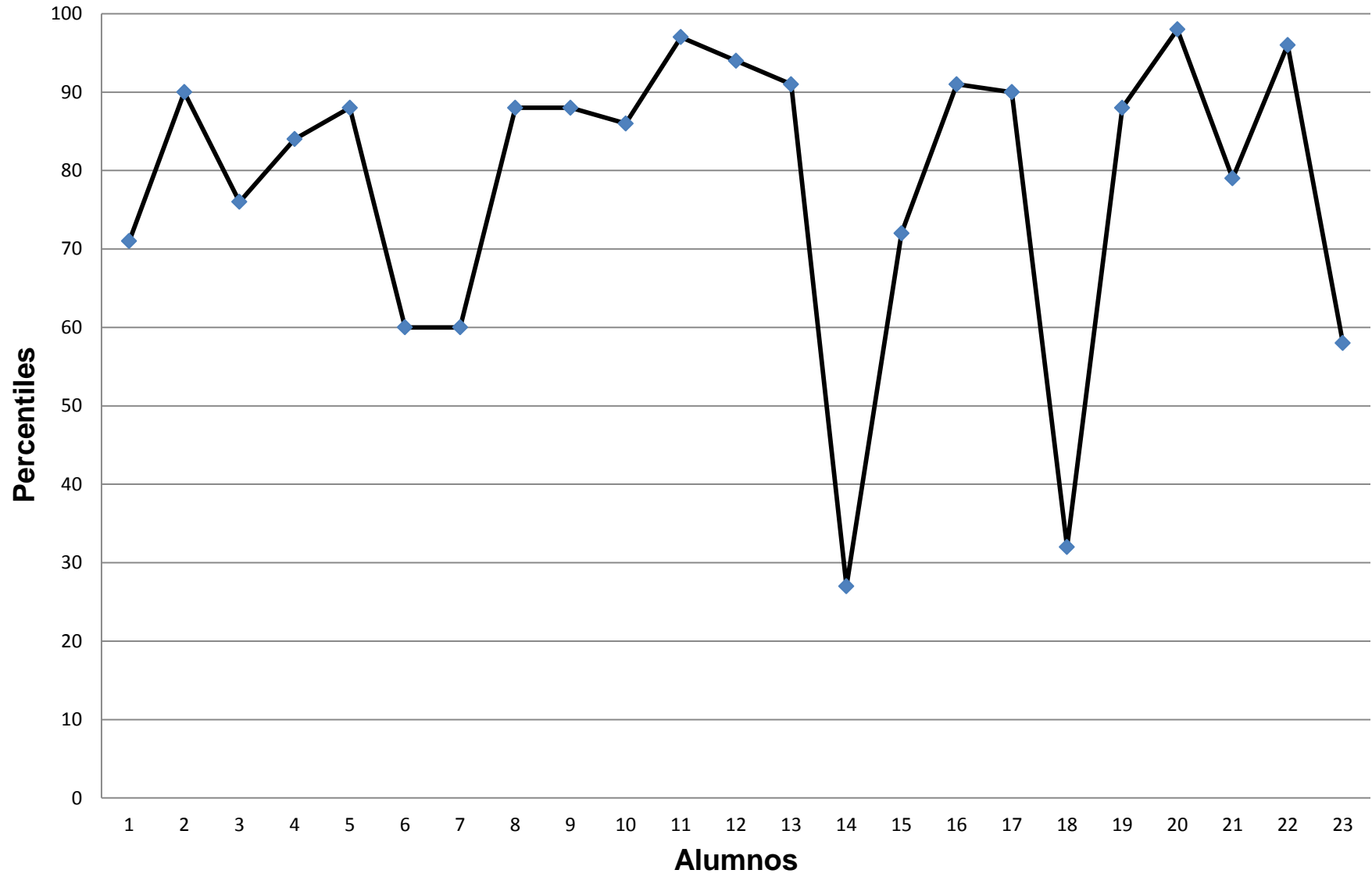
Anexo 3
Rendimiento académico del grupo de 3º "A"



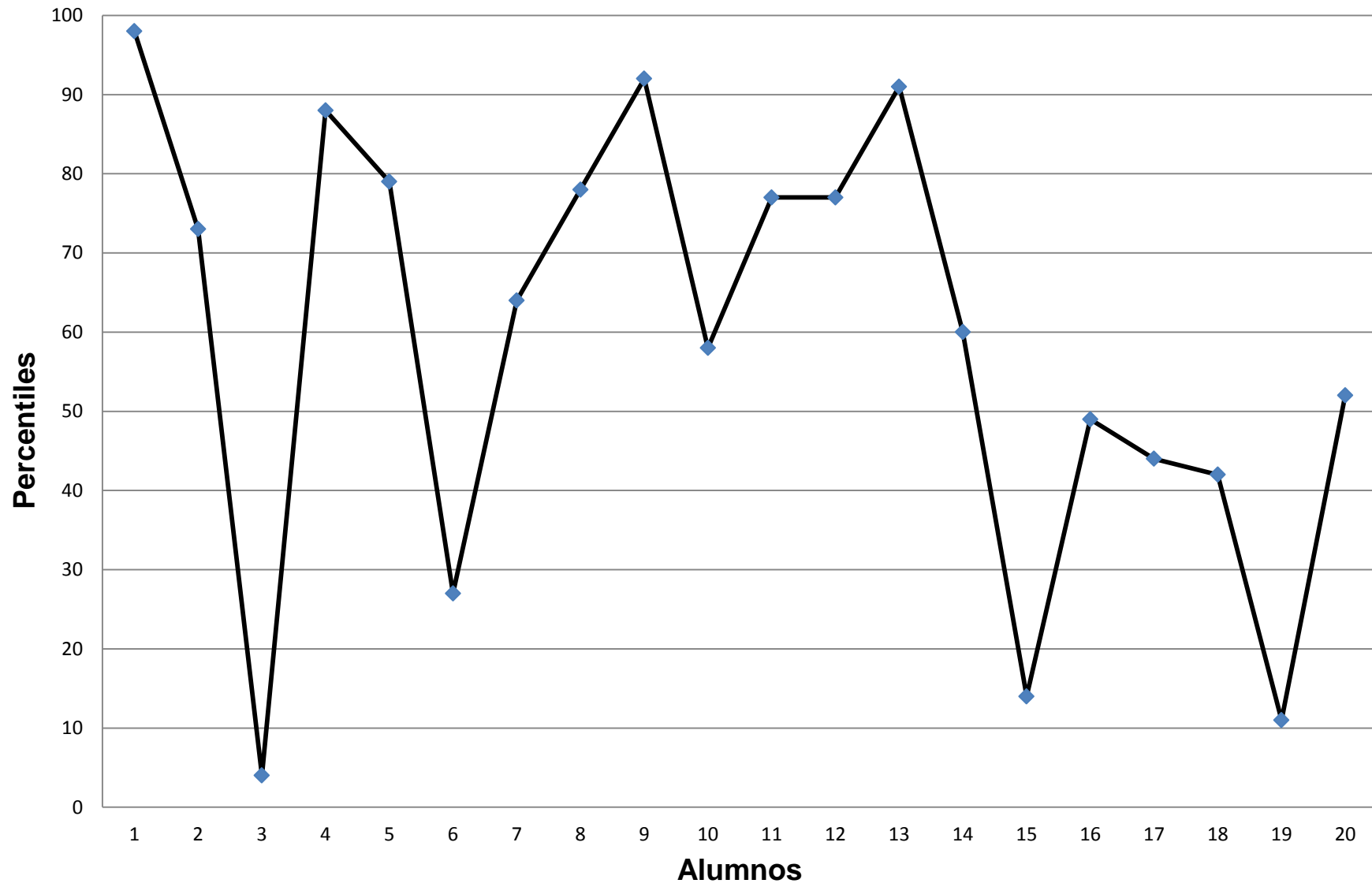
Anexo 4
Rendimiento acadèmic del grupo de 3º "B"



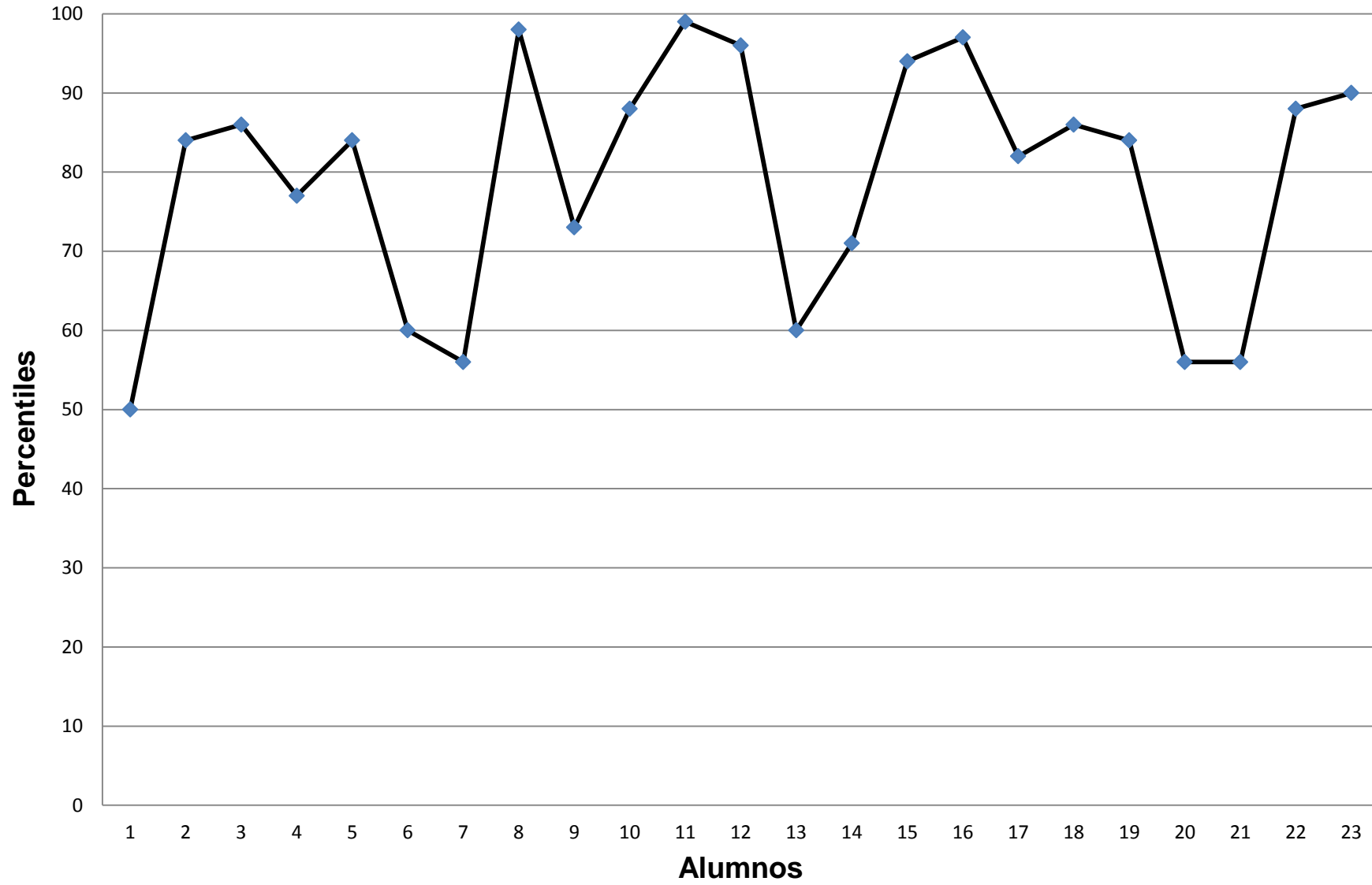
Anexo 5
Nivel de estrés en el grupo de 2º "A"



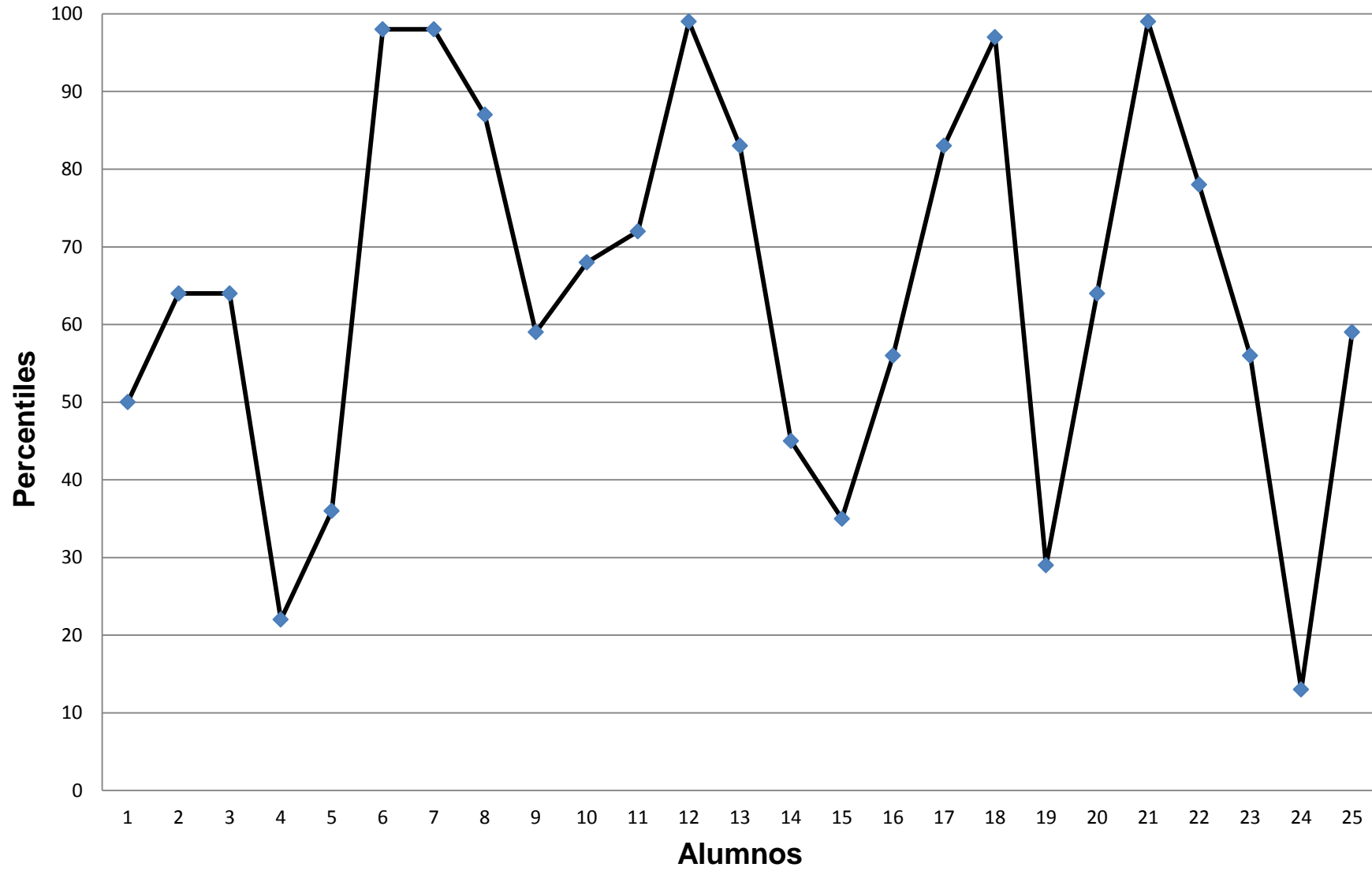
Anexo 6
Nivel de estrés en el grupo de 2º "B"



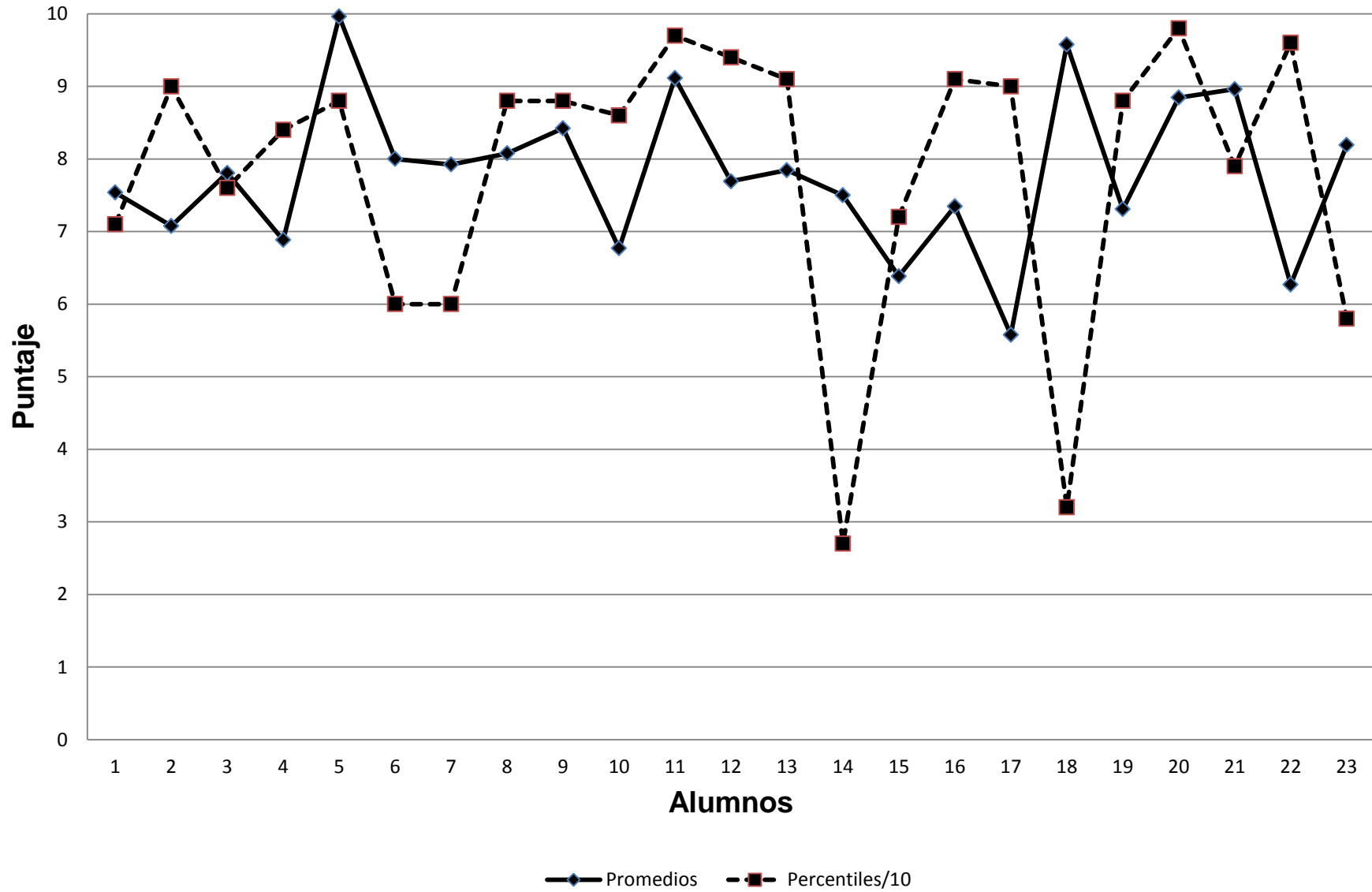
Anexo 7
Nivel de estrés en el grupo de 3º "A"



Anexo 8
Nivel de estrés en el grupo de 3º "B"

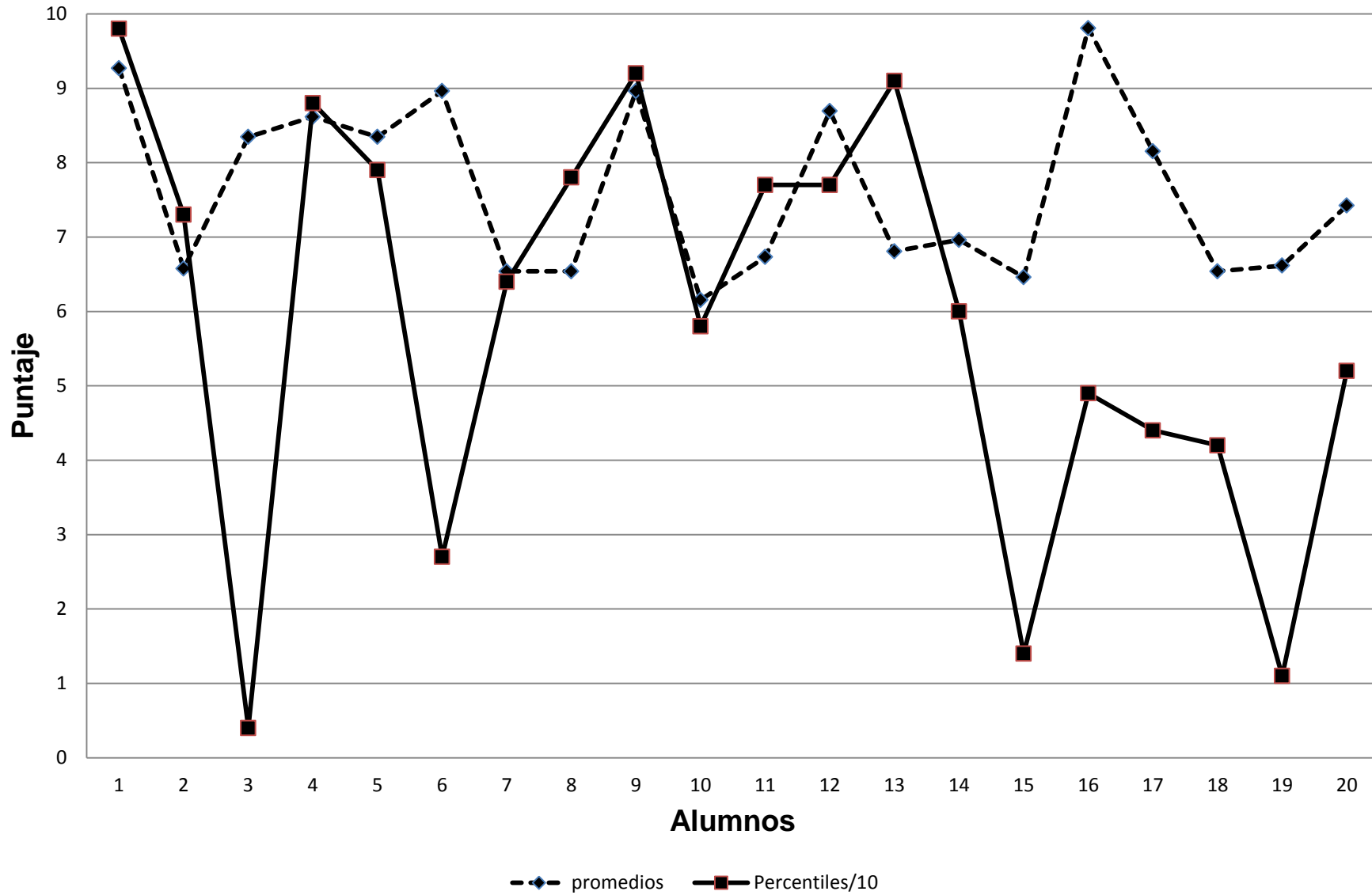


Anexo 9
Correlación entre promedios de calificaciones y percentiles de estrés de 2º "A".

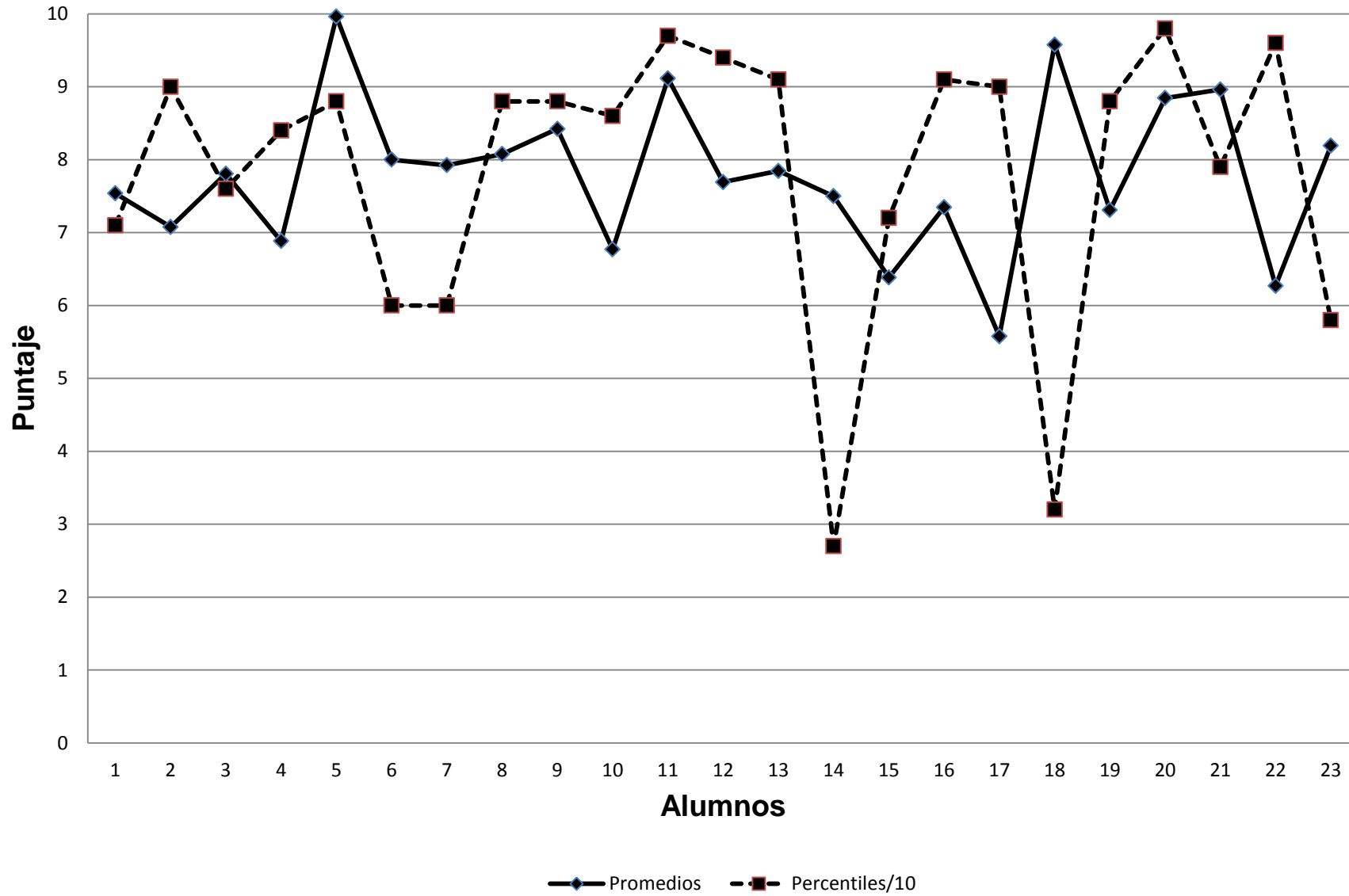


Anexo 10

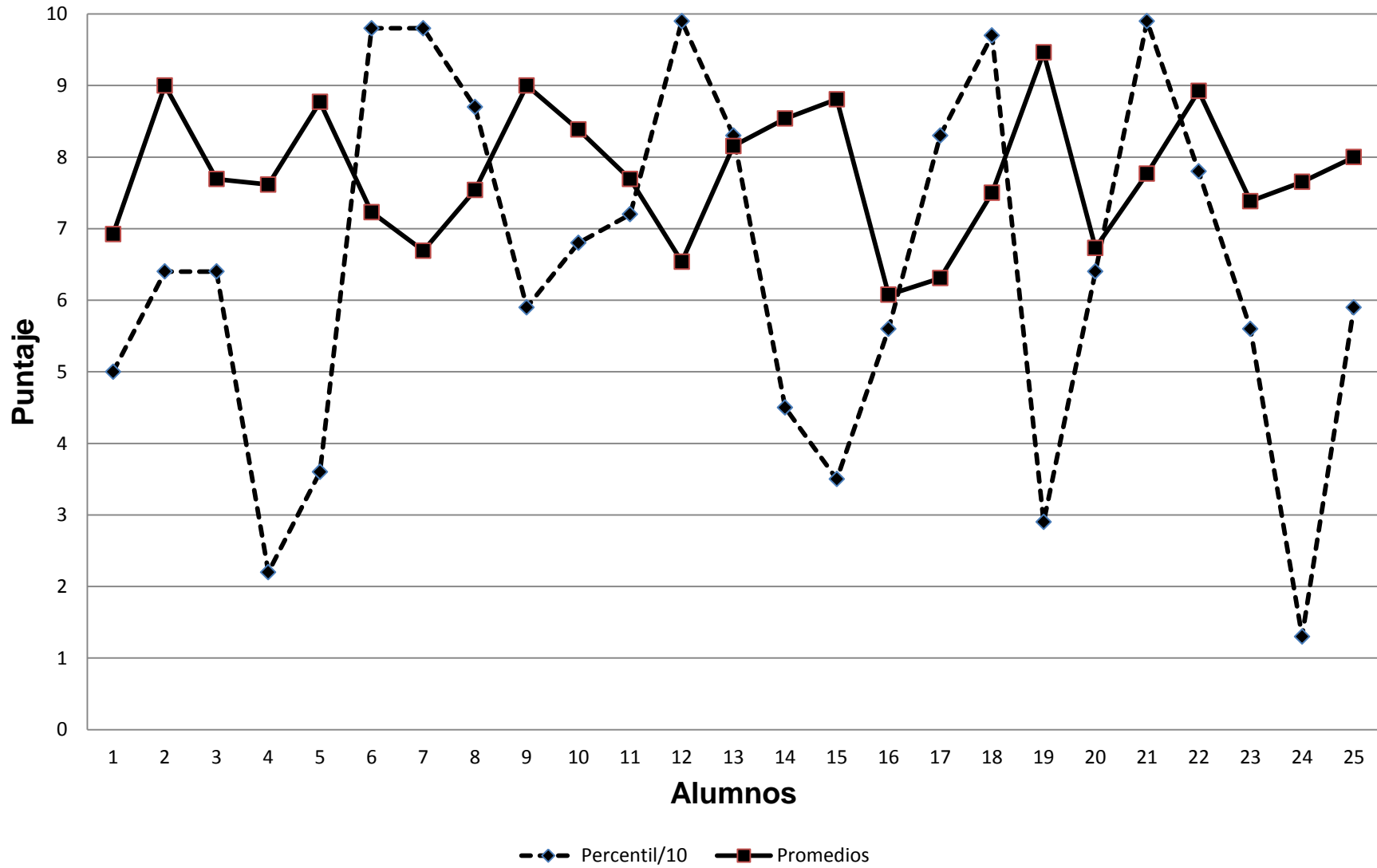
Correlación entre promedios de calificaciones y percentiles de estrés de 2º "B"



Anexo 11
Correlación entre promedios de calificaciones y percentiles de estrés de 3º "A".



Anexo 12
Correlación entre promedios de calificaciones y percentiles de estrés de 3ºB".



Anexo 13

| Puntuación T. segundo grado A | | | | | |
|-------------------------------|--------------|--------------|-------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| No. | Alumnos | Estrés Total | I. Ansiedad Fisiológica | II. Inquietud/ Hipersensib. | III. Preocup. Soc./ Concentración |
| 1 | ATA | 55 | 11 | 11 | 11 |
| 2 | BMME | 63 | 12 | 12 | 16 |
| 3 | BRC | 57 | 12 | 11 | 12 |
| 4 | CLYA | 60 | 14 | 11 | 12 |
| 5 | GPAU | 62 | 12 | 17 | 9 |
| 6 | GVMT | 53 | 12 | 9 | 9 |
| 7 | LAME | 53 | 10 | 10 | 9 |
| 8 | LTEI | 62 | 12 | 14 | 12 |
| 9 | MCGL | 62 | 13 | 10 | 13 |
| 10 | MAPT | 61 | 9 | 10 | 12 |
| 11 | MSDA | 69 | 17 | 13 | 12 |
| 12 | MDLV | 66 | 13 | 15 | 13 |
| 13 | OMDDJ | 63 | 12 | 15 | 13 |
| 14 | PMYA | 44 | 8 | 7 | 9 |
| 15 | PGVM | 56 | 14 | 10 | 8 |
| 16 | PMJA | 64 | 12 | 14 | 11 |
| 17 | PMCT | 63 | 16 | 13 | 10 |
| 18 | SMLO | 45 | 9 | 10 | 6 |
| 19 | SMT | 62 | 10 | 14 | 13 |
| 20 | SMAF | 71 | 14 | 19 | 14 |
| 21 | TRMA | 58 | 11 | 13 | 11 |
| 22 | TCAM | 68 | 16 | 15 | 12 |
| 23 | YZIJ | 52 | 9 | 12 | 9 |

Anexo 14

| Puntuación T. segundo grado B | | | | | |
|-------------------------------|-------------|--------------|-------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| No. | Alumnos | Estrés Total | I. Ansiedad Fisiológica | II. Inquietud/ Hipersensib. | III. Preocup. Soc./ Concentración |
| 1 | AMLA | 70 | 16 | 16 | 12 |
| 2 | ASLD | 56 | 13 | 7 | 9 |
| 3 | CBA | 33 | 7 | 5 | 6 |
| 4 | CLLY | 62 | 16 | 12 | 10 |
| 5 | CAAS | 58 | 10 | 12 | 13 |
| 6 | CWHY | 44 | 10 | 7 | 6 |
| 7 | CMKD | 54 | 11 | 11 | 11 |
| 8 | FRCE | 58 | 12 | 11 | 13 |
| 9 | GZV | 64 | 16 | 15 | 9 |
| 10 | GDARC | 52 | 10 | 10 | 11 |
| 11 | GMDL | 57 | 12 | 12 | 10 |
| 12 | HBMF | 57 | 9 | 14 | 10 |
| 13 | LSB | 63 | 15 | 13 | 10 |
| 14 | MVPM | 53 | 8 | 13 | 8 |
| 15 | MGA | 39 | 7 | 6 | 9 |
| 16 | MCLD | 50 | 10 | 11 | 8 |
| 17 | MNFM | 49 | 12 | 9 | 8 |
| 18 | PACA | 48 | 10 | 6 | 10 |
| 19 | SVKA | 38 | 7 | 6 | 8 |
| 20 | ZPCAN | 50 | 15 | 7 | 8 |

Anexo 15

| Puntuación T. tercer grado A | | | | | |
|------------------------------|-------------|--------------|-------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| No. | Alumnos | Estrés Total | I. Ansiedad Fisiológica | II. Inquietud/ Hipersensib. | III. Preocup. Soc./ Concentración |
| 1 | ACMDC | 50 | 10 | 12 | 5 |
| 2 | AZJD | 60 | 11 | 12 | 13 |
| 3 | BRV | 61 | 13 | 12 | 11 |
| 4 | BPMM | 57 | 10 | 13 | 10 |
| 5 | DLPBE | 60 | 13 | 12 | 10 |
| 6 | FMSG | 53 | 10 | 12 | 7 |
| 7 | IRR | 52 | 7 | 12 | 9 |
| 8 | JDLI | 71 | 15 | 16 | 12 |
| 9 | LRF | 56 | 10 | 12 | 10 |
| 10 | MCGA | 62 | 12 | 13 | 13 |
| 11 | MMBE | 75 | 16 | 19 | 13 |
| 12 | MMM | 67 | 14 | 17 | 10 |
| 13 | MSJA | 53 | 10 | 11 | 10 |
| 14 | MAAJ | 55 | 11 | 12 | 9 |
| 15 | NHAK | 65 | 11 | 19 | 11 |
| 16 | OLL | 69 | 13 | 15 | 14 |
| 17 | PBSDJ | 59 | 12 | 14 | 9 |
| 18 | PCJE | 61 | 12 | 12 | 14 |
| 19 | SBA | 60 | 10 | 13 | 13 |
| 20 | TSMJ | 52 | 9 | 12 | 7 |
| 21 | VND | 52 | 9 | 12 | 7 |
| 22 | VCA | 62 | 13 | 13 | 10 |
| 23 | WOL | 63 | 15 | 13 | 10 |

Anexo 16

| Puntuación T. tercer grado B | | | | | |
|------------------------------|-------------|--------------|-------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| No. | Alumnos | Estrés Total | I. Ansiedad Fisiológica | II. Inquietud/ Hipersensib. | III. Preocup. Soc./ Concentración |
| 1 | ASGS | 50 | 7 | 12 | 7 |
| 2 | AHJ | 54 | 9 | 12 | 10 |
| 3 | ACJ | 54 | 9 | 12 | 11 |
| 4 | ACE | 42 | 8 | 8 | 7 |
| 5 | CPP | 46 | 9 | 9 | 9 |
| 6 | CQE | 71 | 19 | 16 | 10 |
| 7 | CVME | 72 | 17 | 14 | 13 |
| 8 | DMV | 61 | 19 | 10 | 11 |
| 9 | ECPE | 52 | 12 | 10 | 9 |
| 10 | EHDH | 55 | 9 | 12 | 10 |
| 11 | GMDA | 56 | 11 | 14 | 7 |
| 12 | GHJ | 87 | 19 | 16 | 15 |
| 13 | GCJE | 60 | 14 | 12 | 11 |
| 14 | MLBD | 49 | 8 | 11 | 9 |
| 15 | MOV | 46 | 8 | 10 | 7 |
| 16 | MSD | 52 | 11 | 9 | 10 |
| 17 | MBN | 60 | 12 | 13 | 10 |
| 18 | NHAP | 69 | 19 | 13 | 11 |
| 19 | NAAY | 44 | 9 | 9 | 5 |
| 20 | POD | 54 | 10 | 12 | 10 |
| 21 | RHIA | 87 | 19 | 13 | 15 |
| 22 | RRYO | 58 | 11 | 13 | 10 |
| 23 | SELF | 52 | 10 | 11 | 9 |
| 24 | VAJA | 39 | 7 | 7 | 8 |
| 25 | VPDL | 52 | 11 | 12 | 7 |