



UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

INCORPORACIÓN NO. 8727-25 A LA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

*INFLUENCIA DE LA ANSIEDAD ANTE EL EXAMEN FINAL SOBRE
EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA ASIGNATURA DE
ESTADÍSTICA*

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

Laura Selene Sánchez Torres

Asesor: Lic. José de Jesús González Pérez

Uruapan, Michoacán, 10 de marzo de 2012.



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 de todo corazón...

Primero a Dios, por permitirme vivir y alcanzar esta meta que desde niña anhelo, por regalarme el tesoro más grande que se le puede dar a un hijo: sus padres, quienes con su incansable esfuerzo y sacrificio, así como una gran dedicación y apoyo, buscaron siempre mi constante preparación y ahora festejan la culminación de mi carrera, que representa un logro muy esperado.

Gracias a mi padre, por siempre impulsarme y motivarme, por su insistencia en que las metas que cuestan más trabajo, las más difíciles de alcanzar son las que valen la pena, gracias por enseñarme a ser dedicada.

Gracias a mi madre, quien me acompañó en muchas desveladas escolares, porque nunca dijo “no” para ayudarme, por mostrarme el camino para no dejarme vencer, aunque haya adversidades.

Agradezco a mi esposo, que con su paciencia y amor busca también mi superación y la apoya; además, agradezco la existencia de mi hija, que es mi motor.

A mi hermana, que con su ejemplo me impulsó a seguirla, gracias.

Agradezco a mi amiga Myriam que me animó a dar el último paso y concluir el presente estudio, quien además fue mi acompañante durante este proceso que vivimos ambas.

Por último, pero no menos importante, agradezco a mi asesor y amigo Chuy, quien siempre me brindó su ayuda incondicional, quien siempre me sacó de apuros de forma clara y concisa y con su brillante habilidad de convertir lo complicado en algo simple de realizar; gracias.

Gracias a todos por celebrar este triunfo, que es compartido, ya que cada uno representa una pieza clave para alcanzarlo.

ÍNDICE

Introducción.

Antecedentes.	1
Planteamiento del problema.	5
Objetivos.	6
Hipótesis.	7
Justificación.	8
Marco de referencia.	11

Capítulo 1. Ansiedad.

1.1. Antecedentes históricos de la ansiedad.	14
1.2. Perspectivas teóricas de la ansiedad.	15
1.3. Concepto de ansiedad.	17
1.3.1. Ansiedad como rasgo.	19
1.3.2. Ansiedad como estado.	20
1.3.2.1. Estado de ansiedad y síntomas asociados.	24
1.3.2.1.1. Angustia y ansiedad.	25
1.3.2.1.2. Temor y ansiedad.	26
1.3.2.1.3. Pánico y ansiedad.	26
1.3.2.1.4. Miedo y ansiedad.	27
1.3.2.1.5. Preocupación y ansiedad.	29
1.3.2.1.6. Estrés y ansiedad.	30
1.3.3. Ansiedad clínica, patológica o anormal.	31

1.3.3.1. Cuadro comparativo de la ansiedad normal y la anormal.	33
1.3.3.2. Clasificación de los trastornos de ansiedad.	33
1.4. Signos y síntomas de la ansiedad.	35
1.5. Manifestaciones físicas de la ansiedad.	37
1.6. Etiología.	40
1.7. Desarrollo de la ansiedad	43
1.7.1. La ansiedad primaria.	45
1.7.2. Ansiedad por separación.	46
1.7.3. Ansiedad por la pérdida de amor del objeto.	47
1.7.4. Angustia de castración.	48
1.7.5. Culpa o desaprobación y castigo por parte del súper yo.	48
1.7.6. Ansiedad ante el logro de la identidad.	48
1.8. Niveles de ansiedad.	49
1.9. Consecuencias de la ansiedad.	51
1.10. Ansiedad ante el examen.	52
1.11. Manejo de la ansiedad.	53

Capítulo 2. Rendimiento académico.

2.1. Concepto de rendimiento académico.	56
2.2. Factores que influyen en el rendimiento académico	57
2.3. Evaluación y verificación del rendimiento académico.	59
2.3.1. Procedimiento de evaluación.	62
2.4. Medición del rendimiento escolar.	64
2.4.1. Técnicas e instrumentos de medición del rendimiento académico.	66

2.5. Diferencias entre test, prueba o examen de rendimiento académico.	67
2.5.1. Clasificación de los exámenes o pruebas.	70
2.5.2. Elaboración de examen de rendimiento académico.	73
2.5.3. Tipos de pruebas o exámenes elaborados por el profesor.	75
2.5.3.1. Elaboración de examen de conocimientos prácticos.	76
2.5.4. Aplicación de los exámenes de rendimiento académico.	77
2.5.5. Finalidad del examen de rendimiento académico.	78
2.5.6. Ventajas y limitaciones de los exámenes.	79
2.6. Calificación como indicador del rendimiento académico.	80
2.6.1. Criterios para asignar la calificación.	81
Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de los resultados.	
3.1. Descripción metodológica.	84
3.1. 1. Enfoque cuantitativo.	85
3.1.2. Tipo de investigación no experimental.	87
3.1.3. Estudio transversal.	89
3.1.4. Alcance de investigación correlacional-causal.	89
3.1.5. Técnicas de recolección de datos.	91
3.1.5.1. Pruebas estandarizadas.. . . .	92
3.1.5.2. Datos secundarios.	96
3.2. Descripción de la población.	98
3.2.1. Muestra no probabilística.	99
3.3. Descripción del proceso de investigación	100
3.4. Análisis e interpretación de resultados.	104

3.4.1. Descripción de la variable independiente: nivel de ansiedad en los alumnos de Psicología, de la Universidad Don Vasco, A.C.	104
3.4.2. Descripción de la variable dependiente: rendimiento académico de los alumnos de Psicología, en el examen final de la asignatura de Estadística de la Universidad Don Vasco, A.C.	109
3.4.3. Influencia de la ansiedad en el rendimiento académico en la asignatura de Estadística de los alumnos de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C.	112
Conclusiones.	116
Bibliografía.	120
Otras fuentes de información	125
Anexos.	

INTRODUCCIÓN

Para dar una idea de los temas que se abordan en el presente estudio, es necesario mostrar algunas de las investigaciones que se realizaron con anterioridad y que hicieron uso de las mismas variables que en ésta, por lo que se describen brevemente en el siguiente apartado.

Antecedentes.

En la actualidad, los universitarios se enfrentan a frecuentes evaluaciones incluso para ingresar a su escuela; posteriormente, deben aprobar las materias por medio de instrumentos como un examen final, esto puede provocar en los estudiantes temores que generan un nivel de ansiedad muy alto, y éste a su vez, puede llegar a producirles estados de sensación de bloqueo.

En la Universidad Don Vasco, donde se llevó a cabo este estudio, cuando el alumno ha logrado altas notas en las calificaciones parciales y rebasa de 9 en una escala del 5 a 10 durante el semestre, no tiene la necesidad de realizar un examen final, ya que queda exento por su esfuerzo en este periodo de tiempo, y automáticamente aprueba la asignatura; en cambio, quienes no se encuentran dentro de esta clasificación, tienen que presentar invariablemente el examen final de conocimientos que abarca lo más relevante revisado en el semestre.

La calificación resultante del examen final así como la del promedio de los parciales, tienen un alto grado de importancia para el alumno, pues de ello dependerá su calificación final y la aprobación de la asignatura.

El rendimiento académico ha sido uno de los temas más elegidos para su estudio, relacionándolo con diversidad de variables que pudiesen estar ligadas a él, dentro de lo cual, la ansiedad ante los exámenes no ha sido la excepción.

Reyes (2003), en Lima Perú, realizó una tesis correlacionando entre otras, a estas dos variables: el rendimiento académico y la ansiedad ante los exámenes; tomó para ello una muestra de 62 estudiantes de primer año de ambos sexos, pertenecientes a la facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM); aplicó el inventario de Autoevaluación de la Ansiedad sobre Exámenes (IDASE). Ella no encontró una relación significativa, pero sí una mayor predominancia del componente emocionalidad en la ansiedad ante los exámenes; en cuanto al componente preocupación, lo encontró en un 85% de su muestra, lo cual deja ver que la ansiedad es un aspecto que, por sus niveles de concurrencia, merece ser tomada en cuenta para su investigación.

Dentro de la tesis anterior, se mencionan otras investigaciones, entre ellas la de Viñas Poch y Caparrós Caparrós, llevada a cabo en el año 2000 en la Universidad de Girona en España con 120 alumnos, en la que se estudiaron las estrategias utilizadas por los universitarios para afrontar el periodo de exámenes;

Asimismo, los autores informaron de los síntomas somáticos que se les presentaron en un lapso de tiempo, encontrando en sus resultados que los estudiantes que afrontaron el suceso de manera emocional o con una conducta de escape, ya sea cognitivo o conductual, presentaron un mayor malestar, por el contrario, los discentes que se enfocaron en la situación y la resolución del problema, se relacionaron con un mejor bienestar físico (Reyes; 2003).

Pérez y cols. (2003), en el artículo de Estrés y Rendimiento Académico en estudiantes de la Universidad de Sevilla, realizada con una población de 141 alumnos de ambos sexos, en la asignatura de Intervención Psicológica en la Medicina, hablan acerca de la relación que existe entre las variables antes mencionadas. Para su estudio, se aplicaron dos instrumentos: la Escala de Sucesos Estresantes Extraordinarios y Escala de Evaluación del Estrés. Afirmaron en sus resultados que el nivel de estrés que los estudiantes tienen en el presente, no influye en sus calificaciones, pero encontraron cierta tendencia a obtener notas más elevadas en aquellos estudiantes que presentaban un nivel moderado o alto de estrés ante el examen, ya que gracias a éste, los sujetos procesaban rápidamente la información dando respuesta a las problemáticas que se les presentaban de manera más eficaz. Los autores de este artículo también encontraron que esta ansiedad ayudaba siempre y cuando no rebasara el límite, ya que en tal caso, podría generar incluso patologías.

En Puebla, en la Universidad de las Américas, se realizó una investigación sobre el manejo del estrés, con la finalidad de reducir la ansiedad ante los exámenes. Se llevó a cabo con una población de 40 estudiantes universitarios de ambos sexos, entre 18 y 28 años de edad, con nivel de ansiedad alto. Pérez (2005), encontró importante facilitar el manejo de estrés y el desarrollo de técnicas para el afrontamiento de la emoción y del problema, con el objetivo de reducir la ansiedad en exámenes. El estudio se llevó a cabo por medio de la aplicación del IDARE (Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado) ante una situación específica, en este caso el examen; se realizó un pre-test a 100 personas de las cuales 40 resultaron con niveles de ansiedad alto, posteriormente se dividió en 4 grupos de 10 personas y a cada uno se les aplicó un entrenamiento de afrontamiento para reducir ansiedad ante el examen, excepto al grupo de control; al segundo se aplicaron técnicas de relajación con visualización, al tercero terapia racional emotiva y al cuarto técnicas de resolución de problemas. A continuación se les aplicó un postest, y se observó que la ansiedad disminuyó significativamente en el grupo experimental, a diferencia del grupo de control.

Planteamiento del problema.

En este mundo sobrepoblado, en donde la competitividad es fundamental para la sobrevivencia, es necesario detectar aquellos factores que no favorecen, o que representan obstáculos para la formación del alumno, hasta que éste llegue a ser un profesional; por lo tanto, resulta de gran importancia el que conozca tanto sus fortalezas como sus debilidades. De este modo, se entiende que la ansiedad ante los exámenes puede ser determinante en su éxito o bien, en su fracaso.

En la actualidad, el alumno además de presentarse a la escuela, debe participar activamente en la clase, realizar constantemente trabajos teóricos y prácticos, entre otras actividades, de modo que el rendimiento académico alcance al final, un alto nivel, el cual se evalúa y mide a través de un examen de conocimientos al término del semestre, que lleva por objetivo considerar lo más relevante de lo revisado durante las clases en el periodo escolar y que por su carácter evaluativo, produce en el alumno ansiedad y miedo a lo desconocido.

Por lo anterior, en el presente estudio se pretende responder a la siguiente interrogante: ¿La ansiedad ante el examen final, es un factor influyente en el rendimiento académico de la asignatura de Estadística en los alumnos de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C.?

Objetivos.

A continuación se muestran los principales propósitos que se quieren alcanzar con este estudio, partiendo de lo general a lo específico.

Objetivo general.

Determinar el grado de influencia que tiene el nivel de ansiedad sobre el nivel de rendimiento académico, en el examen final de la asignatura de Estadística, en los alumnos de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C.

Objetivos particulares.

1. Definir el concepto ansiedad desde diferentes perspectivas teóricas.
2. Distinguir los distintos tipos de ansiedad.
3. Conceptualizar teóricamente el rendimiento académico.
4. Indicar la importancia de la calificación en la medición del rendimiento académico.
5. Medir el nivel de ansiedad-estado ante el examen final de Estadística, de los alumnos de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C.
6. Obtener las calificaciones del examen final de Estadística, de los alumnos de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C.

7. Correlacionar el nivel de ansiedad-estado, con las calificaciones obtenidas del examen final de Estadística, de los alumnos de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C.

Hipótesis.

Posterior a la revisión bibliográfica inicial, se estructuraron las siguientes explicaciones tentativas sobre la realidad estudiada.

Hipótesis de investigación.

Existe influencia significativa del nivel de ansiedad-estado, sobre el nivel de rendimiento académico en el examen final de la asignatura de Estadística, de los alumnos de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C.

Hipótesis nula.

No existe influencia significativa del nivel de ansiedad-estado, sobre el nivel de rendimiento académico en el examen final de la asignatura de Estadística, de los alumnos de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C.

Variables.

Dependiente: Rendimiento académico, en el examen final de la asignatura de Estadística.

Independiente: Ansiedad-estado.

Justificación.

La información recabada a través de esta investigación, resulta de gran utilidad, sobre todo para sentar bases en uno de los factores que pudiesen influir en el rendimiento académico bajo, que repercute directamente en la comunidad estudiantil, tanto de manera individual como grupal.

Los deficientes hábitos de estudio pueden ocasionar conflictos o problemáticas para obtener los resultados esperados por los alumnos en cuanto a las calificaciones, pero de igual forma, este fenómeno podría ser provocado por un nivel alto de ansiedad-estado a la hora de contestar el examen final, el cual lleva un gran peso sobre la calificación semestral del alumno de la UDV; lo anterior puede ser provocado debido a la asociación entre el examen y el miedo en el momento previo a su aplicación.

La ansiedad puede seguir dos rumbos distintos: el primero como obstáculo y el segundo, como medio para activar y estimular a alcanzar una nota satisfactoria, sin embargo, cabe mencionar que esta última orientación es funcional, mientras que la otra, por el contrario, favorece a un bajo rendimiento académico.

Los datos que se desprendan de esta investigación son de suma importancia para un posterior estudio y seguimiento, con el fin de que se desarrollen técnicas y métodos que favorezcan al alumnado a identificar cuándo presentan ansiedad (como estado) a la hora de la aplicación de un examen, así como cuáles son los posibles factores que lo desencadenan y cómo pueden manejar esa ansiedad para darle un uso positivo.

Se pretende que con este estudio, áreas interdisciplinarias como la docencia, pedagogía, trabajo social, y principalmente la psicología, obtengan información que les sea de interés para el área de educación en el país, ya que requiere de atención a cualquier falla para disminuir el índice de deserción estudiantil, y además aportar datos que ayuden a que los alumnos posean herramientas, de las que echen mano para un mejor rendimiento académico.

La presente investigación beneficiará directamente a la institución en estudio, debido a que es importante que se conozcan las fortalezas o debilidades con las que el alumno cuenta para obtener un satisfactorio rendimiento académico, y que de este

modo, la universidad tome cartas en el asunto, ya sea que favorezca al aumento de las fortalezas o a la disminución de los obstáculos.

Marco de referencia.

El lugar seleccionado para llevar a cabo esta investigación fue la Universidad Don Vasco A. C., la cual se encuentra ubicada en el entronque carretera a Pátzcuaro con No. 1100, colonia Residencial Don Vasco, en la ciudad de Uruapan, Michoacán.

La Universidad Don Vasco es el producto de un sueño vislumbrado en el año de 1962 por dos amigos: el señor Cura José Sahagún De la Parra y el señor Gonzalo Gutiérrez Guzmán, los cuales, optimistas, se forjaron el propósito de iniciar como secundaria, para ir evolucionando hasta tener una gran universidad, en la que pudiesen estudiar personas de ambos sexos, y sin distinción de clase social, teniendo como “objetivo de la educación, el perfeccionamiento y la realización del hombre” (Zalapa; 2006: 23).

Es así como la universidad posee un lema claro y sencillo “integración y superación”, éste goza de un amplio significado, entendiéndose por integración, la unión de esfuerzos y mentes para lograr un mejor desarrollo, además, muestra la apertura a toda la comunidad sin ninguna distinción; por otra parte, la palabra superación denota el deseo de búsqueda, descubrimiento, crecimiento y evolución personal, cualidades con las que el alumno de la Universidad Don Vasco debe contar. La misión que se forja esta universidad es la de “Ser una institución formadora de personas con una inquebrantable robustez de espíritu; formadora de jóvenes responsables, generosos, críticos y creativos; conscientes de su

trascendencia en cuanto a su origen y destino y reconstructores de la sociedad desde una amplia y mejor perspectiva” (Zalapa; 2006: 30).

Hablando un poco sobre la cronología de la universidad antes mencionada; no fue consolidada como tal hasta el año de 1988 y es actualmente dirigida por el Rector Lic. Rafael Anaya González. Cada licenciatura cuenta con un director y en algunos casos con un coordinador académico, un encargado de la coordinación y evaluación docente, el coordinador del servicio social, un coordinador de práctica y la persona encargada del programa de titulación.

De igual manera, la universidad cuenta con secundaria y preparatoria; servicios como biblioteca, hemeroteca y videoteca, un programa televisivo semanal, así como con dos cafeterías entre otros servicios.

La Universidad fue creciendo en cuanto a la oferta de carreras y la participación de la comunidad uruapense. Actualmente cuenta con una población de 3000 estudiantes en las 9 diferentes carreras que esta universidad ofrece, de los cuales 262 alumnos pertenecen a la Escuela de Psicología y están divididos en 10 grupos, de éstos, 159 alumnos que pertenecen a los cuatro salones, dos de segundo y dos de cuarto semestre de la misma carrera, fueron tomados para esta investigación, ya que son los dos niveles que cursan la asignatura de Estadística.

La Escuela de Psicología se inauguró en el año 2004, con gran entusiasmo y vastos conocimientos del personal docente, en donde la preparación y el desarrollo de los alumnos, ha sido fundamental para su crecimiento. La ciudad de Uruapan la ha recibido de forma positiva, lo que se traduce en una escuela con excelente demanda por parte de la comunidad estudiantil.

CAPÍTULO 1

ANSIEDAD

En este capítulo, se habla en términos generales de lo que es la ansiedad vista como rasgo o estado del sujeto, cuando éste se enfrenta ante alguna situación de preocupación. Con el objetivo de revisar desde qué es, por qué se da este estado, cómo reacciona el cuerpo durante la manifestación de la ansiedad, cuál es el límite de la normalidad y a partir de qué punto se convierte en patología; posteriormente, para finalizar este capítulo, se muestran algunas alternativas para el control de niveles altos de ansiedad.

También se habla de la situación del examen final, en la que los sujetos al preocuparse por acreditarlo, presentan ansiedad y cómo diferentes autores hacen alusión a este tema en particular.

1.1. Antecedentes históricos de la ansiedad.

Belloch y cols. (1995), afirman que en la segunda mitad del siglo XVIII, Cullen utilizó el término neurosis como sinónimo de lo que hoy se define como ansiedad; a finales del siglo XIX desarrolla el concepto de neurosis y la psicopatología de la ansiedad, estableciendo a ésta última como un componente base de la neurosis.

En este sentido, Solloa (2001) sostiene que a finales del siglo XIX y mediados del XX, los estudiosos se comenzaron a cuestionar sobre los orígenes y las causas que provocaban la ansiedad.

Rosenhan y Seligman (citados por Belloch y cols.; 1995), describen los trastornos de ansiedad, siguiendo la línea marcada por Freud, además, clasificaron como ansiedad observada a las fobias, el pánico, el trastorno de estrés postraumático y a la ansiedad generalizada, mientras que catalogaron como ansiedad inferida, a la histeria, la obsesión y a la disociación.

Además, estos mismos autores afirman que los trastornos antes mencionados tienen como principal elemento a la ansiedad.

1.2 Perspectivas teóricas de la ansiedad.

En el psicoanálisis, “Freud conceptuó la ansiedad en términos de una ‘teoría de señal de peligro’, destacando que aquella consistía en una reacción emocional que servía para señalar la presencia de una situación peligrosa-amenaza” (Belloch y cols.; 1995: 58).

En relación con las teorías conductistas, Solloa (2001) afirma que la ansiedad es mantenida por los reforzamientos, debido a que cuando algo es angustiante, la

recompensa automática que se genera al evitarla, es el alivio, esto se convierte en una respuesta aprendida que generalmente tiende a repetirse.

Siguiendo con el enfoque conductual, según Belloch y cols. (1995) refieren que la ansiedad es resultado de un proceso condicionado, donde se ha aprendido erróneamente a asociar estímulos en un principio neutros, con acontecimientos vividos como traumáticos y amenazantes, de manera que en cada contacto con dicho estímulo, se desencadena la reacción de ansiedad.

Durand y Barlow (2007) hablan de la teoría psicosocial, estableciendo que los sucesos de vida como el matrimonio, dificultades laborales, entre otros, son factores estresantes que desencadenan la vulnerabilidad biológica y psicológica del ser humano para presentar la ansiedad.

En las teorías cognitivistas, Belloch y cols. (1995) definen a la ansiedad como el resultado de cogniciones patológicas, es decir, el individuo etiqueta mentalmente la situación y la afronta con alarma, lo que provoca una respuesta neurofisiológica y desencadena la ansiedad.

Sarason y Sarason (1990) también hablan desde la perspectiva cognoscitiva sobre la ansiedad y afirman que ésta misma se debe a trastornos del pensamiento que aparecen sólo cuando el sujeto se encuentra en lugares específicos, o debido a

problemas concretos ocasionados en su mayoría por evaluaciones irrealistas sobre las situaciones y la exageración de los peligros que representan.

En cuanto a la teoría biológica o constitucional, Solloa (2001) explica que la ansiedad se refiere a la tendencia a reaccionar con temor ante la presencia de extraños, ante ruidos fuertes, objetos que se acercan con rapidez, a la oscuridad y a la soledad; son tendencias determinadas con las que el ser humano cuenta para enfrentar peligros reales, por ello, tienen un valor para la supervivencia.

Tomando en cuenta la perspectiva biológica, De la Gándara y Fuentes (1999) definen la ansiedad como un estado de vigilia ante un peligro que alerta al organismo, para que esté preparado para un gasto de energía; ante ello, el cerebro toma la función de regulador según lo requiera el caso.

1.3. Concepto de ansiedad.

Algunos autores plantean que “la ansiedad puede ser entendida como una respuesta normal y necesaria, o bien como una respuesta desadaptativa (ansiedad patológica)” (Belloch y cols.; 1995: 56). Además aseveran que la ansiedad es el componente presente de la mayoría de los trastornos mentales.

Según Cameron (1990), hasta cierta medida es inevitable presentar ansiedad, sin embargo, es ésta misma la base de la psicopatología, por lo que representa un

arma de dos filos: por un lado, si es moderada, alerta al individuo para enfrentar alguna situación, haciéndola más perceptiva, atenta, preparándose así para la acción que se requiera, además, aumenta el placer de la anticipación; por el otro, si es en un nivel alto, puede producir incluso distorsiones de carácter, pero también gracias a ella, se puede incrementar la resistencia, fuerza u otra capacidad, ante una situación emergente.

Con base en Crozier (2001), se afirma que la ansiedad se distingue como rasgo, ya que existe una mayor predisposición de algunas personas a presentarla ante un mayor número de acontecimientos, o de una manera más intensa emocionalmente por su reacción ante éstos; y como estado, debido a que la ansiedad aparece como respuesta aprendida ante un estímulo abrumador, o que simplemente alerta al sujeto de que le antecede una situación desagradable, con el objetivo de evitarla. La ansiedad se reduce, al llevar a cabo la acción de evitación, lo que conduce a repetirla cuando dicha situación se vuelve a presentar; a lo anterior se le llama la función adaptativa de la ansiedad.

Por otra parte, Lippincott y Wilkins (2005) consideran a la ansiedad como el síntoma psiquiátrico que se presenta con mayor frecuencia en los seres humanos, además de provocar considerables alteraciones. Este planteamiento coincide con algunos autores anteriores en que esta reacción es subjetiva en cuanto a la inquietud o temor, cuando el sujeto se ve amenazado de forma real o imaginaria.

Atendiendo a las definiciones anteriores se concluye que la ansiedad es un síntoma que se presenta en todos los sujetos, sin embargo, hay algunos con mayor tendencia a presentarla; la ansiedad puede ser normal o desadaptativa.

1.3.1. Ansiedad como rasgo.

Spielberger y Díaz (2002) definen a la ansiedad-rasgo, como la propensión particular e individual del ser humano a la ansiedad, o bien, como la tendencia de cada individuo a reaccionar ante eventos amenazadores con incrementos en la intensidad de la ansiedad-estado. Estos mismos autores señalan a la ansiedad como rasgo, con la característica de que se hace referencia a la experiencia recabada en el pasado por el sujeto y que provoca en él, la predisposición de su respuesta.

Palmero (2002) también concibe a la ansiedad como rasgo, viendo a ésta como una cualidad de la personalidad del individuo, quien posee bajos umbrales para detectar peligros potenciales. Además, este rasgo de ansiedad funge como factor individual de vulnerabilidad frente a situaciones de preocupación o estrés.

Por su parte, Durand y Barlow (2007) concluyen que, según diversas pruebas, no existe un gen único que provoque ansiedad en los sujetos, sino que son varias las áreas de los cromosomas que generan al sujeto ser más proclive a la ansiedad. La tendencia se eleva si además se presentan los factores psicológicos y contextuales precisos.

Por lo tanto, la ansiedad como rasgo se traduce en mayor propensión por parte del sujeto a la aparición o al aumento de la ansiedad; son varios los factores que afectan a la personalidad si el sujeto está expuesto a estímulos amenazadores con más frecuencia, lo que desencadena la predisposición a presentar ansiedad.

1.3.2. Ansiedad como estado.

La ansiedad es universal y se manifiesta como placer ante la espera de lo deseado, o de forma contraria, puede aparecer como una inquietud ante la espera; la ansiedad conlleva esperanza y expectativa sobre lo que va a suceder. Ha sido definida como “un sentimiento subjetivo que implica la presencia de sensaciones de aprensión, tensión, inquietud, temor indefinido, inseguridad o miedo, a modo de anticipación indefinida de un peligro ante una amenaza más o menos objetiva, que supone una forma de miedo ante algo o ante nada, en contraposición al miedo concreto ante un peligro o amenaza real” (De la Gándara y Fuentes; 1999: 13).

Durand y Barlow (2007) definen a la ansiedad como un estado anímico desfavorable en el que se presentan síntomas físicos de tensión, debido a acontecimientos próximos o que están a punto de ocurrir y que el sujeto asocia con sucesos catastróficos, de desgracia o peligrosos.

Para Wolpe (citado por Belloch y cols.; 1995) la ansiedad es ante un estímulo perjudicial, una reacción autónoma del organismo; a esta definición ellos mismos agregan que la característica principal consiste en que es anticipatoria.

Spielberger y Díaz (2002) conceptúan a la ansiedad-estado como una condición emocional momentánea del organismo, cargada de sentimientos de preocupación y tensión variables en cuanto a intensidad o duración, que el sujeto percibe conscientemente y que se caracteriza por un incremento de la actividad del sistema nervioso autónomo.

De acuerdo con Reber (citado por Crozier; 2001), la ansiedad se entiende como un estado emocionalmente confuso, en el que el sujeto se encuentra incómodo, presenta angustia, se siente intranquilo y temeroso.

Según Palmero (2002, citando a Calvo y Tobal), el estado de ansiedad se divide en tres niveles en función de su manifestación: el primero, de forma subjetiva, con la preocupación que presenta el individuo por el posible mal rendimiento; el segundo se refiere a lo fisiológico, con aumento en funciones tanto vegetativas como glandulares y por último, el tercer nivel, en relación con lo conductual, se refiere a la acción de huida o a la lucha.

Los estudiosos Halgin y Krauss (2004) definen el estado ansioso mediante la sensación de que algo catastrófico que es inminente e incontrolable, volcando al sujeto en alerta por lo que pueda suceder y que percibe como amenazante.

Para Papalia y Wendkos (1988) la ansiedad funciona como el síntoma que orienta a poner en acción al sujeto, para afrontar el peligro que se presente de una manera adecuada; funciona como una adaptación del individuo, que le ayuda a sobrellevar la amenaza y preservar la especie, esta reacción ante el estímulo provocador, es considerada como apropiada.

La ansiedad es “un conjunto de reacciones fisiológicas, sentimientos subjetivos de malestar y, en muchas ocasiones, comportamientos de evitación que tienen lugar sin una amenaza externa clara o acontecimientos antecedentes claros que la precipite.” (Jiménez; 1997: 48).

Por su parte, Swartz (1980) considera que la respuesta de ansiedad varía en cuanto a intensidad y puede estar relacionada con una situación específica y ser causa de incomodidad para el sujeto.

Siguiendo con el mismo tema, Durand y Barlow (2007) definen la ansiedad como un estado de ánimo desfavorable, en el que se presentan síntomas de tensión y aprensión en función de lo que puede suceder en el futuro, pero que en un nivel moderado, ayuda a un mejor desempeño y eficacia del sujeto.

De forma similar, Öhman (citado por Palmero (2002) afirma que la ansiedad es una reacción emocional que favorece a la adaptación de amenazas anticipadas.

Sarason y Sarason (1990) conciben a este mismo término como un sentimiento vago, confuso y desagradable de temor en el que se desconoce la causa que lo produce. Dentro de la perspectiva psicodinámica, centran la explicación del surgimiento de la ansiedad, como una reacción del sujeto ante una amenaza, cuando las exigencias de su contexto son frecuentes y provocan tensión en él.

En otra definición, expuesta por Jarne y Talarn (2000), se afirma que la ansiedad es un estado subjetivo en que el sujeto experimenta incomodidad, desagrado, tensión, entre otras características que provocan que se sienta mal y esto genere la evitación o escape. Debido a que el individuo se siente amenazado, sea por un estímulo interno o externo, la causa de tal sensación parece no estar al descubierto ni para el propio sujeto que la experimenta, por lo que en realidad no sabe con claridad de qué huir.

La definición de la ansiedad como síntoma o reacción momentánea que define con mayor claridad dicho estado, es la citada por Papalia y Wendkos (1988), quienes definen a la misma como “un estado caracterizado por sentimientos de aprensión, incertidumbre, tensión surgidas de la anticipación de una amenaza real o imaginaria. Los individuos reaccionan con grados de ansiedad variables, que dependen de su

propia predisposición a padecer ansiedad y del tipo de amenaza a la que responden” (369).

De acuerdo con todo lo anterior, se puede deducir que la ansiedad es un estado de espera por lo desconocido, manifestado como incertidumbre, que trae como consecuencia respuestas fisiológicas y cognitivas ante una situación determinada, en donde el nivel de la misma varía según el sujeto y su predisposición para reaccionar.

1.3.2.1. Estado de ansiedad y síntomas asociados.

El término ansiedad tiene relación con otros que se manejan como sinónimos, ya que son muy similares, pero que tienen diferencias que los distinguen, por ello se presentan a continuación dichos conceptos, aclarando su discrepancia en relación con la ansiedad, así como sus similitudes, partiendo de la ansiedad como estado en los sujetos.

Belloch y cols. (1995), plantean que la ansiedad es relacionada con el miedo, fobia, angustia y estrés, ya que aquel vocablo es utilizado en ocasiones de forma similar, creando confusión, por lo que es necesario aclarar sus diferencias.

1.3.2.1.1. Angustia y ansiedad.

De la Gándara y Fuentes (1999), establecen que en cuanto al lenguaje coloquial, las personas ubican a la ansiedad y a la angustia como sinónimos, sin embargo, la primera se refiere a una activación, un sobresalto debido a la espera o incertidumbre del acontecimiento próximo, mientras que la segunda es referente a un sobrecogimiento que paraliza, o bien, un sentimiento que se ubica en el cuerpo acompañado de malestar.

Swartz (1980) afirma que tanto el miedo como la angustia son intentos de batallar con la ansiedad.

Belloch y cols. (1995), distinguen la predominancia de los componentes de la ansiedad los cuales son psíquicos, de los de la angustia, que son en esencia físicos, pero ambos se derivan de la raíz etimológica “angh”, que es sinónimo de apuro o malestar.

Sarason y Sarason (1990) hablan de la situación que vive el sujeto angustiado, afirmando que se preocupa intensamente por los peligros que se le presentan cotidianamente, pero de una forma exagerada en cuanto a la interpretación de los mismos.

Solloa (2001) conceptúa a la angustia como una emoción displacentera acompañada de alteraciones respiratorias, cardiovasculares, temblor, piloerección, que cuando se hace presente surge un incremento de secreción adrenal. Además, en su etimología grecolatina es sinónimo de asfixia o constreñir. En el lado opuesto pero no tan distante, se encuentra la ansiedad, la cual también es displacentera pero con afectividad intensa y difusa, mientras que la angustia es momentánea y se acompaña de los síntomas antes mencionados.

1.3.2.1.2. Temor y ansiedad.

Durand y Barlow (2007) se refieren al temor como una alarma ante un peligro, que sirve como protección y puede llevar al sujeto a la huida o a la lucha; a diferencia de la ansiedad, que está encaminada a los acontecimientos del futuro, los cuales no se pueden controlar por el sujeto, lo que le provoca aprensión.

1.3.2.1.3. Pánico y ansiedad.

Según Durand y Barlow (2007), el pánico es un abrumador temor, mientras que el ataque de pánico es considerado un temor intenso y que sobreviene de forma abrupta cuando no hay peligro, además de que hay una variedad extensa de síntomas físicos que se presentan en el sujeto. Por otra parte, agregan que la ansiedad y el pánico se pueden presentar juntos, y que la primera aumenta la probabilidad de que se presente el segundo.

Ellis (2001) considera al pánico una forma de ansiedad en un grado alto y dañino que provoca malestar en el sujeto.

1.3.2.1.4. Miedo y ansiedad.

Jiménez (1997) indica que los miedos son universales y sirven para la supervivencia, muchos de ellos están culturalmente determinados; el autor agrega que es normal este fenómeno psicológico en los seres humanos, cita además a Pelechano, quien precisa que los miedos son útiles y meramente biológicos, con justificación filogenética. Menciona que el miedo es normal pero cuando se vuelve clínico se convierte en fobia, sin embargo, en ambos la duración de su reacción depende de la exposición ante al estímulo provocador a diferencia de la ansiedad, en la que la respuesta es más duradera e intensa. Por otra parte, las reacciones fisiológicas en los tres anteriores son muy similares.

Cameron (1990), encuentra que las fobias son similares a las reacciones de la ansiedad, pero dirigidas a una situación u objeto específico, que usualmente puede ser evitado por el sujeto.

Para Solloa (2001), la diferencia entre miedo y la ansiedad radica en que en el primero existe la presencia de un elemento real que lo genera, y en la ansiedad no, ésta es además desproporcionada e irracional, se manifiesta en presencia o no del estímulo provocador.

Swartz (1980) establece que la ansiedad es un sentimiento desagradable o nocivo sobre el acontecimiento inmediato; mientras que el miedo es un sentimiento de desabrigo ante una amenaza específica.

Siguiendo por esta misma línea del concepto de miedo, Halgin y Krauss (2004), lo definen como una respuesta innata ante la amenaza o peligro con base biológica, mientras que la ansiedad es una preocupación encaminada al futuro en la que el sujeto se torna incómodo, tenso y aprensivo.

Según Belloch y cols. (1995), en el miedo existe un estímulo reconocible por el sujeto, con la característica de estar en lo externo, a diferencia de la ansiedad, que es lo opuesto, ya que el estímulo es vago para el sujeto, por lo tanto, en ocasiones no es identificable.

Moreno y Martín (2004) han diferenciado al miedo de la ansiedad al distinguir que en la ansiedad no existe una amenaza, mientras que en el miedo sí; sin embargo, encuentran que ambas se presentan en diferente intensidad y con variabilidad de sensación, pero poseen la misma finalidad de defensa ante un peligro, si bien actúan los mismos mecanismos fisiológicos cuando alguna se presenta en el sujeto.

Para Crozier (2001), la intranquilidad es la diferencia entre la ansiedad y el miedo, ya que en éste último, el sujeto se encuentra enfocado en una situación u objeto específico.

Bragado (citado por Jiménez; 1997) distingue a la ansiedad del miedo y centra su explicación en cuanto a que la ansiedad es considerada una sensación sin motivo aparente de aprensión, es entonces más vaga y difusa; por el contrario, el miedo se enfoca en un objeto, persona o situación clara y específica.

De la Gándara y Fuentes (1999) consideran que el miedo siempre se manifiesta con la presencia de la ansiedad, ya que es un estado de incomodidad, indefinible por la persona que lo padece.

1.3.2.1.5. Preocupación y ansiedad.

Crozier (2001: 159) afirma que “los psicólogos han definido a la preocupación como el componente cognitivo de la ansiedad” ya que ésta se conforma por una serie de ideas, imágenes y pensamientos generalmente negativos e incluso catastróficos, que surgen con la finalidad de que el sujeto trate de resolver el conflicto que se le presenta de manera mental, aun sin conocer el resultado de éste. Cabe mencionar que la preocupación centra al sujeto en el tema que lo acongoja o aflige y le resulta incontrolable. Por otra parte, este autor menciona que las personas preocupadas con mayor facilidad interpretan como amenazantes a las eventualidades ambiguas,

además, parecen estar más alertas de la información importante referente a sus preocupaciones.

1.3.2.1.6. Estrés y ansiedad.

Papalia y Wendkos (1988) consideran que el estrés ayuda al desarrollo y satisfacción del individuo en su vida cuando se arriesga o enfrenta situaciones de cambio, debido a que de ese modo se atreve a realizar actividades nuevas y avanzar.

Solloa (2001) centra su explicación sobre lo que es el estrés y cómo se forma, debido a una propensión del cuerpo a responder con ansiedad ante un elemento que atenta o representa peligro, que puede provenir del interior o del exterior y ser de carácter social o físico.

Según Davidoff (1989), un alto nivel de ansiedad resulta como consecuencia de la intensidad de los estresores y aumenta mientras haya más preocupaciones por parte del individuo.

Fontana (1992) refiere que el estrés funciona de forma ambigua en la vida de las personas, ya que en un polo representa retos que significan una razón de vivir en algunos casos, o simplemente que motivan y mantienen al sujeto con expectativas;

en el otro polo, representa demandas que no pueden cumplir, ya sea a nivel físico o psicológico y que repercuten en estas mismas áreas como consecuencia.

La contribución de Durand y Barlow (2007) deja en claro que los acontecimientos cotidianos estresantes tales como el divorcio, la muerte de alguien cercano, el matrimonio, enfermedades, entre otros, vuelven al sujeto vulnerable a la ansiedad, ya que la desencadenan tanto psicológicamente como biológicamente.

1.3.3. Ansiedad clínica, patológica o anormal.

Halgin y Krauss (2004) hablan de la ansiedad clínica como fuente de preocupación en un grado intenso, que perjudica la funcionalidad del individuo en su contexto, provocando su desadaptación, tanto en sus reacciones físicas como en el ámbito psicológico de modo extremo, esto constituye las bases de los trastornos de ansiedad.

Belloch y cols. (1995) precisan que lo que distingue a la ansiedad patológica o clínica de la normal, es que aquélla se presenta en mayor frecuencia, intensidad, persistencia y duración, de modo que la diferencia es cuantitativa en cuanto a nivel o grado. Por su parte, Papalia y Wendkos (1988) indican que la ansiedad neurótica o anormal, es aquélla en la que la respuesta al estímulo que la originó es inadecuada y excesiva, además, es más perdurable que la normal.

Conforme a Sarason y Sarason (1990), la ansiedad es experimentada por todas las personas cuando se enfrentan a alguna situación de complicación, de esta forma es normal, sin embargo se vuelve anormal cuando no existe razón aparente y aun así se presenta en forma crónica y desproporcionada; esta ansiedad anormal o patológica es también llamada ansiedad clínica.

De la Gándara y Fuentes (1999) refieren que la ansiedad se vuelve patológica cuando no tiene su función adaptativa, cuando su intensidad y nivel de duración son elevados, y cuando no genera una respuesta adecuada debido a que percibe al estímulo un tanto irreal.

Cameron (1990) habla sobre la ansiedad que es considerada patológica en el adulto, cuando tiende a ser constante en el tiempo y además es acompañada de conductas agresivas o que tengan repercusiones en la interacción social del individuo, lo que puede traer como consecuencias actos impulsivos.

Lippincott y Wilkins (2005) señalan que aquella ansiedad que no tiene justificación o motivo y además se presenta de modo exagerado, indica un problema psíquico.

Para Jarne y Talarn (2000), los trastornos de ansiedad están compuestos por síntomas de ansiedad pero en niveles intensos, con permanencia en periodos largos de tiempo y además, muy perturbadores para el sujeto.

Solloa (2001) refiere que respecto a la ansiedad, la línea entre lo normal y lo patológico es difícil de vislumbrar, ya que no se distingue en cuanto a la calidad o cantidad de ésta, sino en la capacidad del sujeto para controlarla.

Jiménez (1997), indica que en una situación repetitiva de conflicto en la que el sujeto no logró su resolución exitosa, la ansiedad se puede prolongar y ser pieza clave para la formación de un trastorno psicofisiológico; afirma que la ansiedad es el elemento base de la neurosis.

1.3.3.1. Cuadro comparativo de la ansiedad normal y la anormal.

El cuadro que enseguida se presenta, posibilita diferenciar los dos niveles básicos de la ansiedad.

Ansiedad normal	Ansiedad anormal
Adaptativa y útil para resolver problemas de la vida, controlable y lógica, que aunque puede ser incómoda, no implica sufrimiento grave.	Inútil, excesiva, inapropiada; no sirve para adaptarse y por el contrario, dificulta el rendimiento y la adaptación.

(De la Gándara y Fuentes; 1999:15)

1.3.3.2. Clasificación de los trastornos de ansiedad.

Halgin y Krauss (2004) expresan que los sujetos que padecen de trastornos de ansiedad, se vuelven disfuncionales debido a fuertes sentimientos que los

invaden, así como una ansiedad crónica, que lleva en muchos de los casos a la evitación de la situación provocadora. Tal situación se detalla en el cuadro siguiente.

TRASTORNO	DESCRIPCIÓN SINTOMÁTICA BREVE
Crisis de angustia	Aparición súbita de síntomas de aprensión, miedo, terror, acompañados comúnmente de sensación de muerte inminente; también hay falta de aliento, palpitaciones, opresión o malestar torácico, asfixia y miedo a perder el control.
Agorafobia	Aparición de ansiedad y evitación a lugares o circunstancias donde es difícil o vergonzoso escapar o donde el sujeto sabe que si aparece una crisis de angustia o síntomas asociados, no habrá ayuda cercana.
Trastornos de angustia sin agorafobia	Crisis insospechadas que causan preocupación constante del paciente.
Trastorno de angustia con agorafobia	Crisis de angustia y agorafobia de forma inesperada
Agorafobia sin historia de trastorno de angustia	Existe agorafobia, pero con síntomas de angustia y sin referencias anteriores de crisis de angustia inesperada.
Fobia específica	Comúnmente presentan comportamientos de evitación ante objetos o circunstancias específicas, con presencia de ansiedad clínicamente significativa como respuesta a éstos.
Fobia social	Similar a la anterior, pero sólo ante situaciones de carácter social o actuaciones en público del sujeto.
Trastorno obsesivo-compulsivo	Presencia de obsesiones que provocan ansiedad y malestar del sujeto en forma significativa, también pueden acompañarse de compulsiones o sólo estas últimas, cuyo objetivo es neutralizar la ansiedad.

Trastorno de estrés postraumático	El sujeto reexperimenta un acontecimiento altamente traumático, presenta síntomas causados por la activación (aurosal), tiende a la evitación de situaciones relacionados con dicho trauma.
Trastorno por estrés agudo	Síntomas similares al anterior que aparecen enseguida de un acontecimiento traumático.
Trastorno de ansiedad generalizada	Presencia de preocupaciones y ansiedad exagerada, frecuente y permanente por al menos 6 meses.
Trastorno de ansiedad debido a una enfermedad médica	Se caracteriza por presencia de ansiedad como un efecto secundario de las enfermedades físicas del sujeto.
Trastorno de ansiedad inducido por sustancias	Presencia de ansiedad como efecto secundario de los efectos causados por la ingesta o consumo de sustancias tóxicas, drogas o fármacos.
Trastorno de ansiedad no especificado	Cuando un sujeto no cumple con los criterios de algún trastorno anterior o por el contrario, presenta algunos criterios de varios trastornos de ansiedad, es incluido en esta clasificación.

DSM IV-TR (2002) López-Ibor y Aliño (2003).

1.4. Signos y síntomas de la ansiedad.

Belloch y cols. (1995) refieren que la ansiedad posee tres componentes: el primero en relación con lo subjetivo o cognitivo, que está relacionado con la percepción que el sujeto tiene acerca del estímulo; el segundo componente es el fisiológico, en el que la ansiedad trae consigo una serie de cambios característicos de este estado, que se reflejan tanto en lo externo como en lo interno del sujeto. En la parte externa se manifiestan por medio del sudor, la dilatación de la pupila,

temblores, aumento de la tensión muscular, entre otros; y en las internas por medio de taquicardia, resequedad en la boca por falta de salivación, por mencionar algunos signos, sin embargo, en ambos casos pertenecen a funciones corporales, algunas controlables y otras no.

Por último el tercer componente de la ansiedad es el motor o conductual, que incluye expresiones faciales, posturas o movimientos relacionados, ya sea al escape o evitación ante el estímulo.

Sarason y Sarason (1990) encuentran que un sujeto con ansiedad experimenta sensación de desamparo, se encuentra a la expectativa, tenso, en ocasiones le produce insomnio, poca concentración o tensión muscular.

De la Gándara y Fuentes (1999), clasifican los síntomas en cuatro categorías: los primeros son influenciados por el contexto social del sujeto en relación con las características educativas y culturales, entre las que se encuentra la inquietud, inseguridad, intranquilidad, temor, miedo, tensión, ansiedad y angustia. Los segundos síntomas son consecuencia de la activación del sistema nervioso vegetativo: la taquicardia, palpitaciones, sudoración, temblor, boca seca, inquietud psicomotriz, hiperventilación, disnea, suspiros, tensión muscular, meteorismo, (molestias relacionadas con gas en el intestino) diarrea o constipación, polaquiuria (micciones frecuentes), vértigos e hiperactividad. La tercera categoría se refiere a los síntomas que surgen cuando la ansiedad se vuelve patológica, pues rebasa la

realidad de la percepción de la amenaza y entonces aparecen síntomas en relación con el sueño, como insomnio inicial, pesadillas, hipersomnia diurna; en relación con la alimentación como anorexia o hiperfagia; otros síntomas relacionados con la sexualidad como inhibición del deseo, impotencia o anorgasmia; por otra parte, también surgen síntomas relacionados con el rendimiento intelectual, como dificultades de memoria y atención. Por último, la cuarta clasificación engloba los síntomas que son dependientes de otras variables personales, como la tensión en las relaciones entre la familia o interpersonales, sentimiento de rechazo o minusvalía y deterioro laboral. Cabe mencionar que las personas con ansiedad pueden tener algunos de los síntomas mencionados y no necesariamente todos.

Según Jarne y Talarn (2000), la ansiedad afecta a los individuos en tres áreas aunque en diferente forma e intensidad. La primera es la cognitiva o psicológica, (pesimismo, preocupación por lo que sucederá, incomodidad, mala concentración, memoria y atención); la segunda es la conductual, (inquietud, temblor y tensión) y por último, el área somática, que se refiere a la hiperactivación vegetativa.

1.4. Manifestaciones físicas de la ansiedad.

Bobes (citado por De la Gándara y Fuentes; 1999) habla de las manifestaciones periféricas y centrales de la ansiedad, en las primeras está la taquicardia, palpitaciones, mareos, inestabilidad, disnea, sensación de ahogo, temblores, sacudidas, sudor, enrojecimiento, escalofríos, calor, náuseas, diarrea,

parestesias y entumecimiento; dentro de las centrales se encuentra el aturdimiento, desasosiego, irritabilidad, miedo coercible, aprensión, ansiedad flotante, agobio psicológico, miedo a perder el control, deseo de escapar, desrealización, así como la despersonalización.

Ellis (2001) explica las condiciones fisiológicas por las que puede pasar el sujeto en un estado de ansiedad: en cuanto a los síntomas respiratorios y pectorales, menciona que el individuo puede tener sensación de falta de aire, ahogo, presión en el pecho o un nudo en garganta, puede presentar una respiración acelerada o superficial, así como jadeo o tartamudeo. En cuanto a las reacciones cutáneas, generalmente hay sudoración, escalofríos, sonrojos o picores.

Dicho autor menciona además que las personas con ansiedad también presentan reacciones en la presión como taquicardias, desmayos, aumento o disminución de la presión sanguínea. Otros síntomas son los intestinales en los cuales hay pérdida o aumento del apetito, náuseas, dolor intestinal e incluso vómitos; y por último, los síntomas musculares como temblores, parpadeo frecuente, tics, sensación de flaqueo en piernas, insomnio o rigidez.

Por su parte, Moreno y Martín (2004) mencionan que la fisiología de la ansiedad es muy similar a la del miedo, ya que en ambas el cerebro se pone en alerta provocando que el sistema simpático acelere las funciones vitales del organismo, y las glándulas suprarrenales disparen adrenalina a la sangre, en este

momento el corazón acelera sus pulsaciones sustrayendo la sangre del intestino y canalizándola hacia las extremidades, con la finalidad de llevar la sangre a los músculos y que estén listos para correr o huir si así se requiere; a la vez, la respiración se acelera, lo que permite una mayor oxigenación de la sangre; también por medio de las glándulas sudoríparas se produce un enfriamiento de la piel con el sudor, además de que las pupilas se dilatan, lo que permite una visión más amplia. Por otra parte, existe otra forma de sobrevivencia ante el peligro, la cual consiste en paralizar y tiene la misma efectividad, se da a través del sistema parasimpático, cuando el sujeto enfrenta un peligro de altura o algún animal grande, por mencionar algunos ejemplos.

Davidoff (1989) habla sobre las bases fisiológicas de la ansiedad. En su nivel agudo menciona que todo comienza con un mensaje de alerta ante el estímulo ambiental, que es procesado en el sistema nervioso central a través de una red de células nerviosas ubicadas en el tallo cerebral, las que dan parte a la corteza sobre estos datos proporcionando información sobre la amenaza; la corteza, entonces, desglosa y analiza dicha información y se encarga de la toma de decisión conductual según su evaluación. En este proceso también intervienen la amígdala y el hipotálamo, que regulan emociones y razonamiento. En esta misma línea, el sujeto es consciente de una gran parte de sus síntomas durante la ansiedad y a esto se le da el nombre de reacciones autónomas, de las cuales se encarga precisamente el sistema nervioso autónomo, cuya finalidad es mantener el equilibrio interno del sujeto.

En cuanto a el nivel crónico de la ansiedad, Davidoff (1989) clasifica en etapas el proceso y sus reacciones a nivel corporal: en la primera etapa se da como en el nivel agudo la reacción ante la alarma; posteriormente se da la resistencia cuando la tensión es por periodos largos, el organismo se vuelve vulnerable a los estresores; en la tercera etapa se da la extenuación, esto se refiere al cansancio y cuando se llega a este punto, es muy complicado que el sujeto pueda manejar o enfrentar cualquier situación .

1.5. Etiología.

En cuanto a la ansiedad y su origen en el ser humano, Ellis (2001), indica que la ansiedad ha estado presente en el hombre desde sus inicios, ya que éste se enfrentaba a verdaderos peligros en los que se hacía uso de la ansiedad extrema para lograr sobrevivir, porque era necesaria para su protección ante la naturaleza tan hostil a la que se enfrentaba; hoy en día ese grado de ansiedad no es necesario, aunque aun así, el organismo es capaz de presentarlo, haciéndolo a veces sin un motivo realista, cuando en ocasiones su inquietud se exagera.

Según Solloa (2001), la ansiedad tiene su raíz en los problemas o conflictos que tienen lugar en alguna etapa del desarrollo psicosexual y se relaciona con el fracaso en la solución de problemas.

El origen de la ansiedad es incierto ya que, según Jiménez (1997) señala, la aparición esta perturbación no está ligada con los antecedentes de estímulos concretos, por lo que el sujeto que la experimenta, no sabe la causa de ésta y si es así, la percibe en forma exagerada.

Para Davidoff (1989), los cambios en la vida del ser humano llevan a la ansiedad mientras logran llegar a la adaptación, de la misma forma, las molestias y los peligros conducen a que se genere la ansiedad.

Lippincott y Wilkins (2005) aseveran que la ansiedad puede surgir con la mayoría de las enfermedades o como resultado del estrés físico o emocional al que el individuo ha estado sujeto. Otros factores a tomar en cuenta incluyen la ingesta de estimulantes, cafeína, falta de descanso o una dieta inapropiada, que pueden no ser el factor precipitante, pero influyen para la presencia de la ansiedad.

Durand y Barlow (2007) explican que ninguna reacción emocional tiene una causa o fuente específica, (en este caso la ansiedad) sino que son múltiples y además subjetivas para el sujeto.

Hall (citado por Solloa; 2001) ha diferenciado clases de ansiedad según su origen, a continuación son mencionadas:

1. Ansiedad real: Se adquiere durante la infancia, ya que se origina al percibir una amenaza externa y durante este periodo, se es más susceptible a los peligros.
2. Ansiedad neurótica: Se debe a la percepción de peligros, pero con raíz en los instintos y se subdivide en: la aprensión flotante, la cual se da en las personas que temen siempre a algo, pero en realidad dicho sentimiento radica en sus propios instintos; la fobia, en donde el objeto temido es en realidad el deseado; por último, las reacciones de pánico en donde al dejar salir el impulso, el sujeto se siente aliviado.
3. Ansiedad moral: Cuando provoca al sujeto sentirse avergonzado o culpable, debido a las reglas violadas que fueron internalizadas con anterioridad por el individuo.

Ellis (2001), por su parte, formula que la ansiedad sana emerge cuando el individuo observa que algo negativo va a suceder, se basa en miedos realistas y lógicos, lo cual permite al sujeto prevenirse ante lo inminente; cuando los miedos son irrealistas conllevan altos niveles de ansiedad, éstos son provocados por el tipo de pensamiento errado y una preocupación exagerada.

De la Gándara y Fuentes (1999) explican que cuando el sujeto se siente ansioso, comienza a indagar para encontrar alguna explicación ante tal suceso, ya en ese momento es más difuso encontrar la respuesta para el individuo. Ésta es anticipada y subjetiva, además de que depende aún más de la percepción de quien

la presenta, que del estímulo de la cual se desencadena; con base en lo anterior, estos autores afirman que la ansiedad proviene del interior del sujeto y que hay personas que tienen mucha más tendencia a experimentarla. Los mismos estudiosos indican que la ansiedad surge a partir de que el individuo presencia una situación que percibe como alarmante.

1.7. Desarrollo de la ansiedad.

La ansiedad está presente durante toda la vida, pero es fundamental entender cómo se desarrolla de manera normal desde sus inicios en la infancia, dado que el cómo se viva durante estas etapas repercutirá en la adultez.

Durand y Barlow (2007) indican que durante la niñez temprana, el modo en que los padres respondan o accionen ante las necesidades del infante, influirá en él, porque será una enseñanza, de modo que si se lleva a cabo adecuadamente, el niño aprenderá a ejercer control en el ambiente, a la vez que estará desarrollando capacidades y habilidades para hacer frente a las situaciones imprevistas, logrando así manejarlas de un modo sano. Estos mismos autores mencionan la teoría de la vulnerabilidad triple, creada por el mismo Barlow: la primera vulnerabilidad es a nivel biológico y es generalizada, ya que puede ser de tipo hereditario y con esto el sujeto puede ser más tendiente a padecerla; la segunda vulnerabilidad es la psicológica generalizada, se basa en experiencias de la infancia cuando a través de ellas, el niño crece pensando en que todo es peligroso, de modo que se incapacita para

enfrentarse a situaciones hostiles; la última vulnerabilidad es la psicológica específica y se refiere a cuando el sujeto aprendió que algunos objetos o situaciones son amenazantes o atentan contra su bienestar y que en la infancia sus padres le enseñaron que eran fuente de peligro, aunque estos sean irreales.

Conforme a Jiménez (1997), la ansiedad toma lugar de un mecanismo del ser humano para la adaptación y su supervivencia, haciendo a éste mismo más funcional.

Ellis (2001) indica que la ansiedad permite al ser humano custodiar su propia vida, con la finalidad de conservar su especie, por medio de ella el sujeto puede percatarse de que ocurra algún peligro o situación molesta, a partir de esto se prepara, ya sea para la huida o el enfrentamiento, buscando siempre su resguardo o cuidado. Asimismo, la ansiedad emerge cuando desea algo y percibe que hay pocas posibilidades de obtenerlo.

Solloa (2001), habla sobre la ansiedad en la infancia y centra su explicación en cómo los niños sufren de ansiedad al enfrentarse ante sus necesidades primarias, por las separaciones, desilusiones, celos y angustias causadas por su mismo desarrollo afectivo, cognitivo y social.

1.7.1. La ansiedad primaria.

Lo que señala Cameron (1990), referente a la ansiedad primaria, es que desde los primeros días de vida surge en los niños la necesidad de liberar tensión a través del llanto, la inquietud, irritabilidad o agitación, debido a un estrés que surge de sus necesidades primarias, y dado que el infante es incapaz de satisfacerlas por sí mismo, se encuentra expuesto constantemente a este estrés y a su descarga, por lo que se crea un círculo que conduce a esta ansiedad primaria, la cual se vuelve un prototipo de ansiedad para la vida adulta. No obstante, el infante va adquiriendo cierto control sobre lo que le provoca tensión y se vuelve más tolerante en la espera de adquirirlos; al paso del tiempo, el niño madura paulatinamente en relación con su percepción y cognición, así como en su coordinación motriz, lo que le favorece para la realización de otras actividades con las que sobrellevará la demora de una forma más adecuada.

En el mismo sentido, Jiménez (1997) cita a Bragado, quien menciona algunas de las características de ansiedad primaria normal o esperada, entre las que se encuentran la ansiedad ante la separación de cualquier figura parental, reacciones emocionales que discrepan en duración e intensidad debido a factores influyentes como la edad, si la relación es muy cercana o no, entre otras.

Solloa (2001) menciona más específicamente la ansiedad por temor a la pérdida del objeto, la cual se da de los 0 a los 8 meses de edad, aparece en la

ausencia de la figura materna, y para el infante simboliza una especie de peligro e incluso muerte, ya que el niño siente perder una parte de sí, debido a la simbiosis que caracteriza a esta etapa.

1.7.2. Ansiedad por separación.

Solloa (2001) sostiene que en el periodo que va desde los 8 a los 18 meses, el infante se percibe ya como un ser distinto a su madre y el constante alejamiento le produce ansiedad debido a que no existe aún una constancia objetal, es decir, que el niño traduce la separación de su madre, a que ésta deja de existir y eso lo pone ansioso. Cuando la constancia objetal se adquiriera, el niño será capaz de separarse de su madre, ya que poseerá una internalizada que llevará consigo por doquier.

Cameron (1990) explica que la ansiedad de separación surge en el niño cuando tiene una sensación de peligro atroz, inmediatamente después de que siente la ausencia de su madre, lo que causa esta ansiedad son las necesidades internas del infante, las cuales tienden a ser satisfechas por su madre, quien ya está de alguna forma adaptada a atenderlas, de modo que sin su presencia, el infante por sí solo no es capaz de hacerlo, motivo por el cual aparece dicha ansiedad de separación.

1.7.3. Ansiedad por la pérdida de amor del objeto.

Cameron (1990) indica que la ansiedad por la pérdida de amor del objeto, es el periodo en el cual la ansiedad se debe a que el infante se percata de que la sola presencia de su madre, no le asegura sentirse protegido, principalmente de las necesidades que surgen desde su interior; la madre del infante, por su parte, contribuye a que el pequeño sienta esta ansiedad, ya que dentro de sus expectativas espera que su hijo responda y se controle; al presentarse lo opuesto, ella le niega amor o lo castiga, lo cual se traduce de la misma manera, y a una separación, que puede ser incluso aún más traumática que la física ya que para el niño, la madre se torna sádica al estar ahí presente y no brindarle su amor. El niño va disminuyendo su ansiedad a medida que establece sus límites del ego, es decir, cuando puede enfrentar por sí solo sus necesidades internas como externas. En los adultos, esta ansiedad se vuelve patológica cuando les preocupa esta pérdida sin que exista una amenaza real.

Solloa (2001) refiere que este periodo se caracteriza por la socialización y la introyección de las reglas o normas, con lo que el niño ya no se pone ansioso por temer a la pérdida o separación de su madre, sino al no comportarse adecuadamente y perder por esta razón el amor del objeto, de esa manera, la ansiedad se debe en este caso, a que el afecto que recibe se ve condicionado por su conducta; esta etapa va de los 18 meses a los 3 años de edad.

1.7.4. Angustia de castración.

Conforme a Solloa (2001), esta etapa da inicio a los 3 años y termina a los 5, además se ubica en el periodo del complejo de Edipo, en donde se da la ansiedad debido a la agresión y la rivalidad que el niño siente hacia el padre del mismo sexo, agregando a esto el temor a ser castigado por sus deseos incestuosos; por la misma línea, el niño se siente excluido de la relación de sus padres, la cual la percibe como especial, a lo que se le conoce como tercero excluido.

1.7.5. Culpa o desaprobación y castigo por parte del superyó.

Según Solloa (2001), ese periodo se da a la par con la latencia y en esta etapa el niño ya internalizó normas y también se creó un ideal del yo, en el que el infante se ha formado metas, es aquí cuando la ansiedad surge de sus fracasos tanto escolares, como de tipo interpersonal, o cuando no cumple con alguna regla.

1.7.6. Ansiedad ante el logro de la identidad.

Esta etapa se da en la adolescencia y la ansiedad surge por el anhelo de ser aceptado por los demás, por los cambios físicos, el temor a ser criticados, entre otros factores.

Cameron (1990) extiende su explicación sobre otro factor que repercute para la formación de un niño ansioso: menciona que todas las etapas anteriores del desarrollo son reforzadas con conductas que los padres o personas que cuidan a los niños, las cuales les enseñan a tener por su propia protección, pero traen como consecuencia ansiedad, ya que a la vez se les enseña a que estén alerta sobre los posibles peligros, más aún, en el caso de los padres sobreprotectores.

1.8. Niveles de ansiedad.

Cameron (1990) concreta que la ansiedad normal se identifica porque no es causa de desorganizaciones ni desadaptaciones, por el contrario, ayuda a la acción subsecuente de la realización de tareas y así, la espera y expectativas resultan más placenteras conduciendo al disfrute posterior. Además, ayuda al individuo que se encuentra envuelto en una situación dificultosa, para aumentar su resistencia; en ocasiones se puede desencadenar un alto nivel de ansiedad si la situación lo requiere y ésta funciona como una defensa o autoprotección; por otra parte, la ansiedad normal en su forma no tan positiva es desgastante, ya que en una situación en la que el sujeto no puede hacer nada para evitar ponerse ansioso, le causa preocupaciones o distorsiones cognitivas acerca de la situación en la que se ve envuelto.

“La preparación basada en la ansiedad suele consistir en ensayar el peligro que se anticipa, de modo que cuando finalmente se materializa, la persona ha preparado sus defensas de antemano” (Cameron; 1990: 231).

Sarason y Sarason (1990) hablan sobre ansiedad intensa posterior a una situación o viceversa, incluso cuando un sujeto trata de evitar una idea que le preocupa o al aproximarse al estímulo temido, la anormalidad en un trastorno no es la presencia de este síntoma de ansiedad, sino el exceso de éste mismo en cualquier situación, haya un estímulo o no.

Crozier (2001) afirma que los sujetos ansiosos en un nivel alto, tienen mayor dificultad para realizar tareas y esto se incrementa si el sujeto no conoce esta tarea encomendada.

Durand y Barlow (2007) mencionan que la ansiedad en nivel moderado es buena para el ser humano, pero cuando se vuelve severa, sale de su control y es más perdurable, así como perjudicial.

Ellis (2001) menciona que existen muchos tipos y niveles de ansiedad, algunos llegan a ser desfavorables para el sujeto que los padece e incluso autodestructivos; cuando ésta se presenta como preocupación o inquietud, ayuda a alcanzar metas, resultados favorables e incluso a resguardar la vida, ya que de este modo, el sujeto tiene la posibilidad de controlar sus emociones y llevar situaciones de

manera eficiente; sin embargo, en un nivel alto o malsano, puede ser destructiva porque la persona en cuestión, puede actuar precipitadamente, asustarse y no actuar adecuadamente.

Lippincott y Wilkins (2005) dividen los niveles de ansiedad en leve, moderada e intensa, la primera puede causar en el individuo malestar físico o psíquico, cuando esta pasa a los siguientes niveles, probablemente llegue a incapacitar al sujeto, hacerlo poco funcional e incluso lo puede llevar a la muerte.

1.9. Consecuencias de la ansiedad.

Según Cameron (1990), hay personas que logran adaptarse a niveles muy altos de ansiedad sin sufrir distorsión en su percepción y logrando ser funcionales a pesar de la circunstancia.

De acuerdo con Sarason y Sarason (1990), la ansiedad es incómoda, ayude o no, para los requerimientos que se presentan en algún momento de la vida diaria del sujeto.

En cuanto a De la Gándara y Fuentes (1999), hablan de las repercusiones de los sujetos ansiosos, los cuales son propensos a que agraven sus enfermedades o incrementen el riesgo a padecer alguna.

En el mismo sentido, “la ansiedad tiene efectos de amplio alcance en el aprendizaje y sobre la salud física y mental” (Davidoff; 1989:408).

1.10. Ansiedad ante el examen.

Papalia y Wendkos (1988), refieren que el incremento leve de ansiedad ayuda al estudiante para enfocar su atención al examen y a aumentar su esfuerzo, mientras que un incremento elevado de ansiedad, causa problemáticas en el desempeño del alumno en la prueba, siempre y cuando sea un alumno promedio en cuanto a su capacidad.

Crozier (2001) cita a Wine para precisar que cuando los sujetos se ponen ansiosos frente a una prueba, probablemente se deba a que tornan su atención a las nimiedades de la tarea, además de preocuparse por si podrán lograr rendir adecuadamente. En la otra cara de la moneda, las personas con poca ansiedad frente a la prueba, centran su atención en las cuestiones precisas en relación con la tarea, por lo que tiene mayor propensión de realizarla adecuadamente.

Por otra parte, Crozier (2001) indica que dentro de la ansiedad ante los exámenes, se encuentran envueltos dos factores: la preocupación, ya que el sujeto concentra su atención en una autoevaluación pesimista, que lo culpabiliza; y la emotividad, en cuyo factor se encuentran los pensamientos que no favorecen a la realización de la tarea, ni son relevantes.

1.11. Manejo de la ansiedad.

De la Gándara y Fuentes (1999) señalan que lo idóneo para enfrentar a la ansiedad es la capacidad que el individuo desarrolle en cuanto al autocontrol o autodominio, ya que esto permite sustraer las ventajas y beneficios sin riesgo de daño; sin embargo, resulta difícil alcanzarlo y se debe tener en cuenta la predisposición genética de cada individuo.

Davidoff (1989) habla de las estrategias para hacer frente a la ansiedad, entre las que destacan la solución intencional de problemas, en la que se trata de reforzar recursos y cuidar de no caer en debilidades. Otra estrategia sería la catarsis, o bien, simplemente la expresión de lo que siente el sujeto, en relación con el conflicto. Hay un enfrentamiento de la ansiedad de tipo mental, automático, así como universal y son aquellos mecanismos de defensa como represión, negación, fantasía, racionalización, intelectualización, formación reactiva y proyección, que permiten al sujeto suavizar el dolor provocado por el conflicto.

Sarason y Sarason (1990) examinan la terapia implosiva, que se centra en hacer que el paciente traiga el recuerdo de situaciones de conflicto que le causan ansiedad; para que éste vuelva a experimentarla, el terapeuta debe conducir al paciente para recrear la escena en su mente, y que a la vez, llegue al nivel máximo de ansiedad ante tal acontecimiento, ahí se sostiene hasta que el paciente sufre de una reducción espontánea de ansiedad observada por el terapeuta a través de los

signos, posteriormente se repite todo el procedimiento con el mismo acontecimiento y así sucesivamente hasta que se observa una disminución considerable de la ansiedad en el sujeto.

Crozier (2001) hace referencia al manejo de ansiedad ante un examen y formula que un grupo de apoyo de las mismas personas que presentan dicha tarea, resulta de gran ayuda, ya que esto les brinda la oportunidad de compartir sus ansiedades para que se hagan mutuamente críticas constructivas entre ellos, pero principalmente sugerencias estratégicas que tiendan a una posible solución.

Otra estrategia que este mismo autor propone, es que se le muestre al alumno un ejemplo de lo que sería la prueba real, con el objetivo de que los sujetos se llenen de seguridad y confianza, lo que llevará a la reducción del nivel de ansiedad a la hora de la prueba real.

Woolfolk (2006), sugiere una serie de puntos que el profesor puede utilizar para que el alumno maneje su ansiedad ante un examen, entre los principales se encuentran:

1. Asegurarse de que las instrucciones sean breves, claras y precisas, ya que la incertidumbre puede causar ansiedad.
2. Evitar presionar en cuanto al tiempo.

3. Eliminar la presión de exámenes importantes, proporcionando guías de estudio.
4. Enseñar a los alumnos estrategias de autorregulación para un mejor afrontamiento de la ansiedad.

A lo largo de este capítulo se ha mencionado desde el comienzo, el término de ansiedad y cómo se desarrolla el mismo en el ser humano; esto sirve de alguna manera para diferenciar la normalidad y la anormalidad de los niveles de la misma; así como distinguir entre lo que se considera ansiedad como rasgo y como estado. El rasgo de ansiedad que cada persona posee, contribuye en la tendencia a presentarla, mientras que el estado refiere la presencia de síntomas y signos que se manifiestan como parte de una alteración en el estado psicológico del individuo.

El concepto de ansiedad es muy extenso, debido a que es la base de muchas patologías de origen mental, sin embargo, es también un factor que ayuda a la sobrevivencia en las personas, puesto que ante situaciones de emergencia, ésta ayuda a actuar en forma resuelta y práctica; de ahí la importancia en hacer una revisión de todos los síntomas asociados con la misma y conocer tanto las similitudes como las diferencias, para entonces poder tener un manejo más apropiado que pueda contribuir para un tratamiento óptimo.

CAPÍTULO 2

RENDIMIENTO ACADÉMICO

A lo largo de este capítulo, se describe en qué consiste el rendimiento académico, así como los métodos que existen para su medición, se revisan además los factores que influyen en el rendimiento escolar, teniendo en cuenta el proceso de evaluación y calificación del resultado enseñanza- aprendizaje.

El rendimiento escolar, también llamado rendimiento académico, incluye en sí mismo muchos factores subjetivos, pero de igual forma objetivos, aunque ambos son de suma importancia; los objetivos son los factores medibles y con los cuales se llega a un resultado que determina si un alumno aprueba o no la materia de estudio que cursa; en éstos últimos se enfoca el presente estudio.

2.1. Concepto de rendimiento académico

Alves (1974), se refiere al rendimiento académico como la totalidad de los resultados adquiridos durante la enseñanza incluyendo cambios o transformaciones en pensamiento, actitudes, conducta, lenguaje técnico; sin embargo, este mismo autor asevera que el rendimiento escolar real, es aquel que se consigue si el alumno aprende y lo incorpora a su vida, enfrentándose con éxito a las problemáticas cotidianas y son las que se deben medir en los exámenes que se les aplican a los educandos.

De acuerdo con Sánchez (1995), el rendimiento académico o escolar es el grado de conocimientos adquiridos por el alumno y medido en un examen de evaluación, en donde se toman en cuenta factores como el coeficiente intelectual, rasgos de personalidad incluyendo a la ansiedad, la motivación del alumno, hábitos de estudio y autoestima, entre otros.

Tarella (1972) afirma que el aprovechamiento o rendimiento escolar es una práctica cotidiana en la que el docente ejerce según su criterio y de forma subjetiva, tomando en cuenta el nivel educativo que maneja, por medio de evaluaciones escritas colectivas e incluso razonamientos orales. Por su parte, García y cols. (1983) afirman que el rendimiento escolar indica el grado de éxito del aprendizaje que se recibió en el pasado.

Con lo anterior, se puede concluir que el rendimiento académico se entiende como el resultado de la enseñanza dentro del contexto educativo, por medio de la evaluación y comprobación del aprendizaje que el educando obtuvo durante el periodo escolar y que es medido por medio de una prueba.

2.2. Factores que influyen en el rendimiento académico.

Tierno (1993), menciona tres esferas en las que clasifica factores de influencia del bajo rendimiento académico:

1. La esfera orgánica: incluye desajustes derivados de una deficiencia o incapacidad física o de carácter sensorial por parte del alumno. Por ejemplo: sordos, ciegos y casos de problemas de alimentación.
2. La esfera afectiva-volitiva: si se presentan anomalías de la personalidad y conducta que puedan repercutir en la sociabilidad del alumno. Por ejemplo: inestabilidad familiar, falta de estima o aceptación por parte de los padres y una actitud negativista.
3. La esfera intelectual: engloba las problemáticas como la deficiencia o superioridad mental y sus derivados, ya que provoca desadaptación. Es el caso de la deficiencia mental.

Por su parte, Edel (2003) menciona una serie de factores que pueden influir tanto positiva como negativamente, entre ellos se encuentran:

- Los factores socioeconómicos y riqueza sociocultural.
- En la escuela: la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza aplicadas, la dificultad para emplear una enseñanza personalizada, las técnicas, conocimientos, actitudes y hábitos que promueven el máximo aprovechamiento del alumno.
- Cuestiones personales del alumno, como la capacidad de autocontrol, su motivación, elementos de autoconcepto y autovaloración. Por otra parte, su nivel de pensamiento formal.

- En la familia influyen las expectativas que esta posea en relación con el sujeto y sus logros, prejuicios y conductas que se desprenden de lo anterior.

2.3 Evaluación y verificación del rendimiento académico.

Para García y cols. (1983), la evaluación del rendimiento escolar es la recolección de datos de tipo cualitativo y cuantitativo, con los que el educador determina si los alumnos sufrieron cambios de acuerdo con los resultados que se pronosticaron en el objetivo de enseñanza aprendizaje; por otra parte, la evaluación permite hacer juicios de valor en relación con el aprendizaje adquirido de los alumnos en el curso.

En cuanto al concepto de evaluación, se define “como la internalización de pautas de conducta que resulta de haber participado en un proceso intencionado de enseñanza aprendizaje, por consecuencia, es el proceso que permite observar, una muestra de la cantidad y calidad de las pautas de conducta internalizadas y tomar una decisión al respecto” (Quesada; 1991: 16).

Por su parte, López (2000) opina que la evaluación considera aspectos como los conocimientos, las habilidades y las actitudes, utilizando instrumentos como los informes, prácticas, tareas y pruebas o exámenes por mencionar los más comunes; la funcionalidad de la evaluación recae en el diagnóstico, pronóstico, orientación,

clasificación y calificación de los conocimientos, producto de la enseñanza-aprendizaje.

Benedito y cols. (1981) citan al Ministerio de Educación y Ciencia, el cual define a la evaluación como el método frecuente y sistemático del proceso educativo, que tiene por objetivo analizar y valorar el aprendizaje obtenido por el alumno, de forma general e individual. Por su parte, los autores mencionados consideran que la evaluación comprueba y corrobora el nivel de aprendizaje.

Coll y cols. (2001) definen a la evaluación como aquella tarea que se usa al concluir el proceso de enseñanza aprendizaje y que consiste en crear un juicio de valor sobre las expectativas del proceso enseñanza-aprendizaje.

Andreani (1975) estipula que para evaluar los conocimientos que los alumnos alcanzan, los maestros son quienes se hacen cargo de esta tarea, con el fin de controlar con regularidad el desarrollo del aprendizaje en sus pupilos.

En otra perspectiva, se entiende por evaluación al “proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación” (Gronlund; 1971: 8).

Carrión (2001) concibe que evaluar alude a dar valor, estimar, calcular y apreciar el conocimiento, así como las aptitudes de los alumnos.

Evaluar no se refiere a la medida con la cual es frecuentemente confundida, sino a realizar juicios de valor sobre la adquisición de conocimientos que los alumnos lograron en determinado curso. Ayuda además a corroborar los resultantes de la medida, con los juicios que se emitieron sobre el rendimiento escolar y esto ya aporta algo más certero. La finalidad de evaluar, no es sólo emitir el juicio de valor, sino que tiene un componente cuya función es la de permitir tomar una decisión a partir de su resultado; es decir, se evalúa para algo, siempre con un motivo o razón, pero utilizando la información recolectada (Coll y cols., 2001).

Siguiendo con la misma postura, Zarzar (1997) manifiesta que la evaluación se refiere a la valoración y a la calidad, mientras que la medición se refiere a una cuantificación o bien, la cantidad que arroja la calificación.

La evaluación se define como “una interpretación de una medida (o medidas) de una norma ya establecida” (Lafourcade; 1969: 17).

Alves (1974) sostiene que el resultado de la verificación del rendimiento académico, se expresa por medio de valores numéricos que intentan expresar el grado de aprendizaje adquirido por los alumnos, a lo largo de un periodo escolar.

La evaluación, según Tarella (1972), consiste en un proceso continuo, que consta de la asimilación individual de la enseñanza, tomando en cuenta los

obstáculos que el sujeto enfrenta en su aprendizaje y proporcionando los medios adecuados para que el estudiante alcance el máximo rendimiento.

Carreño (1991) afirma que el proceso de evaluación permite conocer y corregir los métodos de enseñanza empleados por el maestro, asimismo, centrar las características principales del material de estudio, orientar al estudiante sobre las respuestas que se esperan aplique y hacer consiente al alumno sobre el nivel y avance del aprendizaje adquirido. De este modo, la evaluación permite reforzar el aprendizaje, así como proporcionar calificaciones que acreditan el nivel alcanzado de forma objetiva.

Este mismo autor afirma que “evaluar es enjuiciar y valorar a partir de cierta información desprendida directa o indirectamente de la realidad, de modo que en el proceso de enseñanza aprendizaje, la cierta información aludida bien puede ser la medición o cuantificación de los datos aportados por los exámenes, siempre y cuando dé lugar a ulteriores interpretaciones o establecimiento de juicios” (Carreño; 1991: 28).

2.3.1 Procedimiento de evaluación.

Existen dos tipos de procedimientos de evaluación según Quesada (1991): los de tipo sistemático, son los que se programa para una fecha específica, y cumplen la

función de determinar una calificación; los asistemáticos son aquéllos que se aplican con frecuencia en clase, aunque el profesor no se lo proponga intencionadamente.

De igual manera, Alves (1974) establece dos tipos de procedimientos de la evaluación del rendimiento académico, que divide en formales e informales: los primeros se dedican a comprobar y juzgar el rendimiento académico con formalidad, como su nombre lo dice y se dividen en examen oral, escrito, prueba práctica, prueba de libro abierto, pruebas objetivas de escolaridad; en tanto que los informales son los empleados por el profesor periódicamente en el aula, se dividen en orales, que se clasifican en: interrogatorios, debates, consulta, entrevista y discusión socializada, mientras que los escritos son los ejercicios en clase, informes, resúmenes, trabajos prácticos y tareas.

De igual forma, Coll y cols. (2001) dividen el proceso de evaluación en función del tiempo, ya que en la evaluación inicial o diagnóstica se busca indagar sobre las necesidades educativas de los alumnos y su nivel de formación previa al curso. Así pues, la evaluación formativa, llamada también continua o reguladora, informa sobre la evolución del proceso enseñanza-aprendizaje y permite al docente regular la enseñanza; por último, la evaluación sumativa o final es la que se lleva a cabo al término del curso o periodo.

Ahora bien, Carreño (1994) distingue en el proceso de evaluación tres tipos: evaluación diagnóstica, formativa y sumaria. La diagnóstica sirve para sondear el

nivel del grupo en cuanto a los conocimientos, para iniciar el ciclo escolar; la formativa, que se aplica con frecuencia durante el ciclo escolar, con el fin de corroborar si el aprendizaje fue alcanzado y por último, la evaluación sumaria, la cual contiene una muestra representativa de lo visto en el ciclo escolar .

Esta misma clasificación la presenta López (2000), quien describe la evaluación diagnóstica como aquella que se aplica al inicio del proceso enseñanza-aprendizaje; la evaluación formativa, que se aplica durante el periodo escolar de forma continua y para finalizar, la sumativa, que se lleva a cabo al concluir el ciclo escolar.

Cabe mencionar que para Zarzar (1997), la prueba diagnóstica tiene por objetivo identificar el nivel de conocimientos del alumno con el que llega a un curso.

2.4 Medición del rendimiento académico.

Para Quesada (1991), la medición no es sinónimo de evaluación, sino que la primera forma parte de la segunda; la medición comprende lo cuantitativo y lo cualitativo de lo aprendido.

En el mismo orden de ideas, Gronlund (1971) establece que “la medición está limitada a descripciones cuantitativas del comportamiento del alumno. No incluye

descripciones cualitativas ni implica juicios relativos a la valía o valor del comportamiento medido” (9).

Zarzar (1997) asevera que la medición hace referencia a elementos de tipo objetivo, de modo que se pueden observar y cuantificar.

Benedito y cols. (1981) concluyen que medir es puntuar cuantitativamente al rendimiento, dividiéndose en forma absoluta y relativa. La medición absoluta se refiere a la calidad de ejecución que el alumno realiza y que más se acerca al objetivo, mientras que la medición relativa, se divide en colectiva e individual: la primera se dedica a valorar el rendimiento adquirido en relación con el trabajo del grupo; a partir del alumno que obtuvo el mayor puntaje en la evaluación, se designa el de los demás; la segunda se refiere a la evolución que el sujeto ha logrado en comparación con otros periodos educacionales.

De acuerdo con García y cols. (1983), la medición sólo se enfoca a identificar el grado en el que el educando adquiere la característica deseada, o bien, el aprendizaje planteado en los objetivos, su finalidad es la de recabar una descripción de tipo cuantitativo.

Coll y cols. (2001) se acercan a la definición más propia para esta investigación, y hacen referencia a la medición como el procedimiento para

determinar los indicadores de las producciones del aprendizaje alcanzadas por los alumnos, y expresar numéricamente los juicios de valor de estos indicadores.

En este sentido, Carreño (1991) afirma que la medición, por su carácter objetivo, aporta información con la que se puede calificar al alumno.

Tarella (1972) expresa que la medición alude al empleo de números, por lo que el resultado será de forma cuantitativa y expresada a través de un puntaje global, que representa el desempeño del sujeto en la prueba aplicada.

2.4.1 Técnicas e instrumentos de medición del rendimiento académico.

Para Tarella (1972), las técnicas o instrumentos empleados para estimar el nivel de rendimiento académico son parte de una labor educativa en su totalidad y se encuentran vinculadas con el sistema de calificación y promoción del alumnado.

Benedito y cols. (1981) puntúan dos técnicas generales de medición: la cuantitativa, que se refiere a una escala numérica, ya sea de 0 a 10 o de 0 a 100, y la medición cualitativa, que es subjetiva.

García y cols. (1983) puntualizan que la prueba o examen, es la técnica de evaluación más utilizada para valorar el rendimiento académico, debido a que este instrumento permite su medición en un tiempo determinado.

En contraste, Díaz-Barriga y Hernández (2002), especifican que dentro de las técnicas formales se encuentran los exámenes o pruebas, que son el instrumento básico usado para la evaluación del rendimiento escolar.

Andreani (1975) describe las cualidades métricas de las pruebas más comunes o clásicas, que se distinguen en los juicios sobre ejercicios escritos, como problemas, dibujos o ensayos, y los juicios en relación con preguntas orales, hallando a las del primer tipo, las más comunes en la práctica.

De acuerdo con lo anterior, Carreño (1991) afirma que los instrumentos que el profesor puede utilizar para percibir el rendimiento académico de sus alumnos son diversos, pero a la vez, la mayoría poco objetivos y confiables, por lo que se ve obligado a hacer uso de las pruebas o exámenes como su principal instrumento de medición, porque arroja estimaciones más realistas del rendimiento académico alcanzado por sus alumnos.

2.5. Diferencias entre test, prueba o examen de rendimiento académico.

Webster (citado por Karmel; 1974) concibe al test como elemento con lo que se comprueba lo fidedigno de algo y referente a la educación, es medir el conocimiento, habilidades, destrezas, capacidades o aptitudes adquiridas por un alumno o el grupo, por medio de cuestionamientos o ejercicios prácticos.

El examen es una “prueba que se hace de la suficiencia de un alumno, para demostrar el aprovechamiento en cualquier tipo de enseñanza o también, el examen es un requisito oficial para constatar conocimientos a lo largo del periodo escolar” (Benedito y cols.; 1981: 17).

Karmel (1974) explica que los tests de aprovechamiento sirven para evaluar las habilidades, destrezas y conocimientos recientemente adquiridos.

Andreani (1975) indica que los exámenes de rendimiento académico tienen la función de medir el conocimiento adquirido en una materia en específico, son en realidad pruebas estandarizadas, en las cuales el tipo de respuesta es variable, sin embargo, está estructurado de manera que todos los alumnos deben responder de forma similar y las respuestas se pueden calificar de forma objetiva.

Gronlund (1994) afirma que los tests sirven para evaluar diferentes puntos relacionados con el proceso de aprendizaje, entre ellos el desempeño, asimismo, ayudan a vislumbrar aspectos como las carencias o deficiencias en el aprendizaje o en la enseñanza. Los tests de rendimiento académico se pueden elaborar enfocados a gran variedad de aspectos referentes al aprendizaje, ya sea para conocimiento de conceptos o términos, principios o reglas y también a destrezas de raciocinio.

Para otro autor, “las pruebas, que son el instrumento de medición que por sus características proporcionan las estimaciones más realistas del rendimiento escolar,

con una ventajosa economía de tiempo y esfuerzo de que otros instrumentos carecen” (Carreño; 1994: 53).

Díaz-Barriga y Hernández (2002) conceptúan al examen como el instrumento en donde se controlan los temas que se desean revisar y el grado de aprendizaje adquirido por los alumnos. La finalidad de este recurso es el de evaluar de una manera más objetiva de modo que se cuantifique el nivel de aprendizaje, asignándole una calificación numérica.

De acuerdo con las definiciones antes mencionadas, Andreani distingue entre las pruebas o exámenes objetivos y los tests estandarizados: “las primeras las construye el profesor para uso interno, y por tanto no requieren de los controles métricos tan específicos, rigurosos y estrictos. Sin embargo, han de respetar las mismas características en cuanto a redacción y corrección, ya que de otro modo no pueden llamarse pruebas objetivas” (Andreani; 1975:185).

Cabe mencionar que los diferentes autores se refieren al examen como sinónimo de test, prueba e incluso evaluación, pero de acuerdo a lo mencionado con anterioridad, el concepto de evaluación va más allá de lo que es el examen, dado que este último es sólo uno de los instrumentos para medir la evaluación. En cuanto al test, Andreani (1975) lo distingue de la prueba o examen ya que este instrumento es estrictamente riguroso en cuestiones métricas con controles que tardan años en aceptarse. Aclarado esto, se puede determinar que para un mejor entendimiento de

esta investigación, se maneja sólo en los apartados posteriores el término de examen o prueba como sinónimos.

2.5.1. Clasificación de los exámenes o pruebas.

Carreño (1991) clasifica las pruebas de acuerdo con diversos criterios: según su manera de expresión, en orales y escritas; según su nivel técnico de construcción, en informales y tipificadas; según su manejo del tiempo usado para su resolución, en pruebas de velocidad y de poder, y por su forma de responderlas, en objetivas y de ensayo.

Este mismo autor presenta otras tres pruebas diferentes: la de admisión, la cual es empleada para determinar el ingreso a una institución escolar; la prueba de colocación, que tiene la función de ubicar a un estudiante en un nivel de acuerdo a su preparación y por último, la prueba de conocimientos básicos, con una diversidad de funciones entre las está la orientación vocacional.

De acuerdo con Lemus (1955), las pruebas se clasifican según su estructura, extensión, propósitos y contenido, pero las resume en la siguiente clasificación:

Criterio	Clasificación
Según su origen y elaboración	<ul style="list-style-type: none">• Formales o estandarizadas.• Informales o no estandarizadas.

Según la forma de sus respuestas	<ul style="list-style-type: none"> • Orales. • Escritas. • Verbales. • No verbales. • De ejecución
Según su estructura	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas de composición. • Pruebas objetivas: graduadas y no graduadas.
Según la cantidad de sujetos que se aplica	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas individuales. • Pruebas colectivas • Pruebas mixtas.
Según sus objetivos o lo que pretenden medir	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas de inteligencia: general y especial. • Pruebas del carácter y personalidad: actitudes, intereses, vocaciones, adaptación social y de balance emocional. • Pruebas educacionales: de diagnóstico, de pronóstico, aptitudes especiales, práctica o ejercicio, de rendimiento académico, de motivación y de investigación.

Si siguiendo con esta misma clasificación, aunque con algunas variantes, otro de los autores que menciona este rubro es López (2000), al afirmar que las pruebas se clasifican:

- a) Por su forma de expresión: orales y escritas.
- b) Por su construcción: formales e informales.
- c) Por tiempo: pruebas de velocidad y de poder.
- d) Por la forma de respuesta: de ensayo y las objetivas.

Para Quesada (1991), las pruebas o exámenes se clasifican de la siguiente forma, sin embargo, una misma prueba puede contener características de las diferentes categorías:

- Por tiempo de respuesta, en donde la velocidad con la que se contesta es de suma importancia; o las pruebas de poder en donde se valora eficacia y propiedad de la respuesta y no el tiempo.
- Por su forma de respuesta, ya sea escrita, oral, de práctica o ejecución.
- Por el tipo de preguntas, ya sean restringidas o abiertas.
- Por el periodo en que se aplican, como son las diagnósticas, que se realizan al comenzar el curso con el fin de evaluar si los alumnos se encuentran capacitados para recibir el nuevo aprendizaje, dentro de esta misma clasificación entran las pruebas parciales que se realizan en el transcurso a lo largo del periodo escolar para identificar lo aprendido y lo no aprendido y corregirlo; además con ellas se les otorga una calificación, por último las sumarias, que son las que se aplican al finalizar el periodo para asignar notas.
- Por su proceso de elaboración y aplicación, son más de tipo informal, las elabora el profesor para su grupo; las estandarizadas, por otra parte, son creadas por un conjunto de especialistas para aplicar a una mayor población de alumnado.

Una de las clasificaciones de pruebas, más breves y concretas es la elaborada por García y cols. (1983), según su forma de expresión se clasifican en: orales y

escritas; por su elaboración se clasifican en: informales, que son aquellas que elabora el docente y las tipificadas, que se interpretan y califican con normas estandarizadas; las pruebas por su forma de respuesta se clasifican en: objetivas, que son las que contienen tareas que limitan a un tipo de respuesta al alumno, ya sea en forma de palabra, número o símbolo, o bien a seleccionar una respuesta de varias alternativas; las de ensayo son pruebas en las que el alumno organiza su respuesta tomando los datos más sobresalientes.

2.5.2. Elaboración de examen de rendimiento académico.

Gronlund (1994) indica que para elaborar un examen de rendimiento académico se debe iniciar con determinar qué se pretende medir, y a partir de esto se desprenden los objetivos de dicho examen. Existen tres pasos esenciales para la elaboración de dicho instrumento: primero lo ya dicho, como segundo paso del procedimiento, se deben convertir y redactar esos objetivos en términos comunes o generales; agrega que un examen de aprovechamiento debe contener aquellos temas principales de la asignatura que se mide, y esta selección le corresponde a quien elabora y aplica el examen, en este caso, a los profesores de la materia que fue impartida durante todo el curso escolar.

Karmel (1974) explica que la elaboración de la prueba o examen que se realiza por los profesores, jamás cumplirá con las normas estipuladas para la construcción del test en su totalidad, sin embargo, si se prepara de forma adecuada

para elaborarlo con los métodos pertinentes, se lograrán obtener adecuados resultados para el propósito del aprendizaje en sus alumnos.

Para Tenbrink (1988), la construcción de un examen elaborado por el profesor consta de los siguientes pasos:

1. “Determinar qué formato usar en un test elaborado por él.
2. Redactar los ítems.
3. Escribir las instrucciones necesarias para los alumnos que vayan a realizar el test.
4. Preparar el test.
5. Evaluar el test y sus resultados.” (Tenbrink; 1988: 313).

De igual manera, García y cols. (1983) mencionan que la eficacia del examen depende en gran medida de que quien lo elabora, sea selectivo en lo que pretende evaluar y que este contenido incluya las conductas, actividades o ejercicios que desea lograr que los alumnos aprendan en el periodo escolar.

Tarella (1972) afirma que cualquier instrumento utilizado para la medición del rendimiento escolar en forma objetiva, debe incluir en sus requisitos, independientemente de la persona que lo aplique y lo califique, siempre debe llegar al mismo resultado, es decir, que cada pregunta o problema debe llevar a una misma respuesta, además, debe tener un valor determinado y previamente establecido.

Para Carreño (1994), entre más se acerque y adecuen los reactivos de la prueba a lo enseñado por el profesor, la prueba estará mejor elaborada, además debe ser objetiva en su corrección y calificación para no caer en diferencias de criterio y juicio, de modo que su manejo, elaboración, aplicación, corrección y calificación sean lo más simples posibles y midan lo que pretenden medir.

2.5.3. Tipos de pruebas o exámenes elaborados por el profesor.

Carreño (1994) determina que las pruebas objetivas son las más frecuentemente utilizadas por el profesor y deben tener como característica principal, ser concretas y claras, para no dejar duda respecto a las respuestas de los alumnos, ya sean únicamente correctas o incorrectas. Respecto a la elaboración de estas pruebas o exámenes se clasifican según sus reactivos:

- Completamiento/respuesta simple o breve.
- Respuesta alterna/sí o no/falso o verdadero.
- Jerarquización/ordenamiento.
- Apareamiento /correspondencia/casamiento.
- Localización/identificación.
- Reactivos de opción múltiple.
- Problemas.

A ésta última se le da más peso en esta investigación y se profundiza en su explicación, ya que fue la prueba empleada en la asignatura de Estadística. “Un problema es una proposición compleja de elementos a la que corresponden una o varias soluciones o una incógnita a despejar, atendiendo al manejo que se haga de tales elementos” (Carreño; 1994: 53) Se utilizan formulas, leyes, normas, criterios y principios para su aplicación. Lo que se toma en cuenta en una prueba con este tipo de reactivos es: la identificación de la fórmula aplicable, las razones que determinan su aplicabilidad, la comprensión de la fórmula y sus elementos, así como la sustitución, además de el conocimiento de las operaciones y la secuencia para su resolución.

Asimismo, Karmel (1974) clasifica a los exámenes objetivos elaborados por el profesor en: completamiento, respuesta alternativa, selección múltiple, apareamiento, reordenación y recuerdo simple, en éste último incluye los problemas.

Woolfolk (2006) engloba a las pruebas objetivas, como en todas aquéllas que la calificación de las respuestas no requiera de interpretación alguna, entre los cuales menciona a las pruebas de opción múltiple y de apareamiento.

2.5.3.1. Elaboración de examen de conocimientos prácticos.

De acuerdo con Quesada (1991), en la elaboración del examen de conocimientos prácticos, se debe tomar en cuenta el número de procedimientos que

se van a incluir en la prueba, la complejidad de cada procedimiento, el tiempo destinado para resolverla, las cuestiones que se deben evaluar, como la repetición y aplicación de pasos del procedimiento.

De igual manera, Ahumada (2005) establece que dentro de los conocimientos procedimentales se encuentran las actividades de ejecución manual como la manipulación de instrumental, expresión plástica, elaboración de planos, representación gráfica, y actividades que implican acciones, así como decisiones de naturaleza mental como la resolución de problemas y las formas de expresión verbal.

2.5.4. Aplicación de los exámenes de rendimiento académico.

Para Gronlund (1994), es necesario que se elijan bien los ítems, de modo que la elaboración de éstos debe hacerse con sumo cuidado, para que los estudiantes no tengan ningún problema a la hora de que se les aplique.

Según Gronlund (1971), durante la aplicación de la prueba es conveniente contar con un buen ambiente físico y psicológico, de modo que se puedan controlar factores de distracción o que simplemente perjudiquen en cualquier sentido durante la aplicación de la prueba. En las condiciones físicas se incluye el silencio, la calma, buena iluminación y ventilación, un espacio adecuado y una temperatura cómoda; en cuanto a lo psicológico, este autor afirma que “los alumnos no reaccionarán al

máximo de sus posibilidades si están más tensos de la cuenta y si experimentan ansiedad excesiva durante la prueba” (Gronlund; 1971: 276).

2.5.5. Finalidad del examen del rendimiento escolar.

Karmel (1974) expone que para certificar el nivel de conocimientos aprendidos por los alumnos en el aula, es necesario aplicar un test o examen, en el cual el maestro plasma todo aquello relevante revisado durante el curso escolar, de modo que, con los resultados de dicho examen se dictamina el éxito o fracaso del aprendizaje de los alumnos. El maestro tiene objetivos determinados en cuanto a su enseñanza y aprendizaje, es precisamente él, quien sabe qué métodos son los indicados para lograr tal proceso, por lo que el examen es un reflejo de esto.

“La meta principal del test de aprovechamiento, es medir el aprendizaje anterior, es decir, el conocimiento acumulado y las destrezas de un individuo en un campo o campos particulares.” (Karmel; 1974: 292).

Gronlund (1974) define al test o examen de aprovechamiento como aquel instrumento que mide al final de un proceso de aprendizaje, las conductas que se esperan de los alumnos y debe además, reflejar los objetivos de la enseñanza.

2.5.6. Ventajas y limitaciones de los exámenes.

Todo recurso presenta bondades y limitaciones. En el caso del examen, se pueden puntualizar las siguientes:

VENTAJAS	LIMITACIONES
Muestreo extenso de la materia. Flexible en su uso. Desanima el alarde. Se compara favorablemente con los tests estandarizados.	Muestreo limitado de las funciones examinadas. Posible aprendizaje negativo. Generalmente carecen de criterios adecuados.
Algunas veces se aproxima a los tests estandarizados.	No hay garantía de validez.
Las instrucciones son uniformes. Se economiza tiempo.	Se requiere tiempo, esfuerzo, y habilidad para prepararlas bien.
Proporcionan reglas definidas y claves. Pueden hacerse a mano o mecánicamente.	Son monótonas. Muy rutinarias.
Pueden obtenerse normas locales. Muestreo amplio. Calificación objetiva. Flexibilidad.	No se dispone de normas al principio. Prepararlas exige de destreza y tiempo.

Stanley (citado por Karmel; 1974: 417).

2.6. Calificación como indicador del rendimiento académico.

De acuerdo con Friedman y Frisbie, “el propósito general de las calificaciones, consiste en comunicar la información sobre el aprovechamiento del estudiante” (citados por Aisrasián; 2003: 173).

La calificación según Quesada (1991), es definida como sinónimo de acreditación en cuanto a lo administrativo, con el fin de exponer en qué medida fue alcanzado el aprendizaje y así otorgar la calificación que corresponda al alumno, en relación con las demandas institucionales o escolares.

Este mismo autor identifica a la calificación como el momento de la asignación de notas, que reflejan lo aprendido en clase y constituyen el resultado obtenido por el alumno en el examen.

Siguiendo con esta postura, Carreño (1991) concibe a las calificaciones como símbolos numéricos, que expresan la cantidad de aprendizaje adquirido por el alumno y de esta forma, permiten medir su rendimiento académico.

Andreani (1975) afirma que el examen y la calificación llevan por función: el indagar acerca de la capacidad de recordar lo aprendido, con la finalidad de que ese conocimiento se oriente hacia el futuro.

2.6.1. Criterios para asignar la calificación.

Woolfolk define a los criterios para asignar la calificación como “reglas que se utilizan para determinar la calidad del desempeño de un estudiante” (Woolfolk; 2006: 576).

Zarzar (1997) define los criterios de calificación, como los aspectos que serán considerados para otorgar una nota, manifestando que éstos deben ser elegidos por cada profesor, en relación con su estilo personal y plan de trabajo, asignando valores en porcentaje a cada actividad realizada.

Para Lemus (1955), las calificaciones que se otorgan deben informar a los alumnos y sociedad del estado educacional, si los estudiantes están listos para los siguientes niveles educativos.

Para Tarella (1972), lo que permite obtener una calificación para cada alumno, es la aplicación de una prueba o examen, que muestre la apreciación del rendimiento académico, por lo que la manera cotidiana y más simple de obtener dicho puntaje es la de asignar una puntuación a cada ítem o problema resuelto, y cero a los ítems o problemas que no se resolvieron o lo hicieron de forma incorrecta; como siguiente paso, la suma de las respuestas o resultados correctos constituye la calificación con un puntaje total.

En tanto, Alves (1974) maneja que para calificar, se tiene que hacer uso de uno de los sistemas de atribución de notas que aunque son diversos, cuatro de ellos son los más utilizados, ya sea el centesimal, el decimal, el alfabético o el cualitativo, los cuales se describen en la siguiente tabla:

Centesimal	Decimal	Alfabético	Cualitativo
Escala de 0 a 100.	Escala de 0 a 10.	Se divide en cuatro grados.	Sistema de conceptos o menciones.
Se aplica para medir informaciones.	El sistema tradicional, se divide de 0 a 10, despreciando fracciones bajas y redondeando fracciones intermedias: 8.1, 8.2, 8.3 y 8.4 baja a 8; 8.5 en adelante sube al puntaje de 9.	A= excelente B= bueno C= pasable R=reprobatorio	1) excelente 2) bueno 3) regular 4) insatisfactorio.

Ahora bien, en lo que se refiere a Woolfolk (2006), distingue cinco formas de asignar calificación:

1. Referida al criterio: evalúa a cada alumno según los objetivos del periodo escolar.
2. Referida a la norma: evalúa el aprovechamiento de un estudiante en relación con el otro.

3. Calificaciones en la curva: evalúa el aprovechamiento de los alumnos en comparación con el nivel promedio.
4. Calificaciones por porcentaje: sistema que evalúa el desempeño con puntuaciones de porcentaje.

Siguiendo con esta pauta, Quesada (1991) enuncia las dos principales modalidades para asignar la calificación: la de la norma, la cual parte de la comparación del aprendizaje del alumno en relación con el grupo, y la calificación por criterio, que compara el aprendizaje de un estudiante con un criterio determinado con anterioridad.

Una vez expuestos los aspectos teóricos concernientes al presente estudio, se examinarán enseguida los elementos metodológicos que permitieron el logro de los objetivos inicialmente planteados.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Después de haber revisado los temas de esta investigación como es la ansiedad y el rendimiento escolar descritos en los capítulos anteriores, es precisamente en este apartado, en donde se explica detalladamente el enfoque, tipo, diseño y método para la realización de este estudio, así como el análisis y conclusión de los resultados que se arrojen con la presente investigación.

3.1. Descripción metodológica.

Para exponer la metodología, cabe destacar la definición hecha por García (2002), entendida como una reflexión objetiva, la cual tiene la función de estudiar el origen, desarrollo, así como la validez de los procedimientos que se aplicaron de manera particular, general y universal, en función de la lógica, la filosofía y la gnoseología.

A continuación se expone el enfoque, alcance, tipo de diseño y el instrumento utilizado, así como se describe el proceso realizado para llegar a resolver la pregunta de investigación y de esta manera, alcanzar el principal objetivo planteado en este estudio.

3.1.1. Enfoque cuantitativo.

En cuanto al enfoque que toma parte en esta investigación, dado a sus características estadísticas, generalizadas y reduccionistas, se toma el de tipo cuantitativo.

Según Olivé y Pérez (2006), la investigación de tipo cuantitativo es aquella en donde se estudian conceptos que son medibles y que pueden correlacionarse haciendo uso de escalas numéricas.

“Con los métodos cuantitativos se busca medir y cuantificar los fenómenos, sus propiedades y relaciones, ya sean naturales o sociales, mediante estrategias metodológicas para tomar muestras, recabar datos, hacer estadísticas, aplicar herramientas matemáticas, etc. Todo lo cual está encaminado a formular explicaciones y predicciones de los fenómenos, donde la exactitud (precisión) es un valor central” (Olivé y Pérez; 2006: 175).

Dichos autores señalan que para plantear el problema, se necesita hacer preguntas y pensar en las soluciones tentativas, además de aplicar teorías y conceptos propios. Por otra parte, se debe diseñar la investigación de acuerdo a los datos que se requieren, contemplar el cómo recabarlos, ya sea por el propio investigador (recolección) o consultarlos si ya fueron obtenidos por alguien más en Internet, hemerotecas o bibliotecas; de cualquier forma, asegurar que los datos sean

fiables, refiriéndose a la conclusión de observaciones y mediciones aplicadas al grupo de estudio, las más comunes son las encuestas.

“El enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández y cols.; 2008: 5).

Estos autores puntualizan una serie de características que debe poseer el enfoque cuantitativo:

1. El investigador debe apegarse a los siguientes pasos en orden :
 - a) Plantear un problema de investigación concreto y delimitado.
 - b) Revisar la literatura referente a lo investigado con anterioridad sobre su estudio y elaborar un marco teórico.
 - c) Elaborar hipótesis y ponerlas a prueba, ya sea para corroborarlas o refutarlas, por medio de la recolección de datos que analiza con los procedimientos estadísticos necesarios.
2. En la investigación cuantitativa, los fenómenos que se miden no deben ser alterados o afectados por el investigador, considerándose así lo más objetiva posible.
3. Lo que busca este enfoque, es explicar y predecir los fenómenos de estudio, indicando su relación.

4. Los resultados que se arrojen de la muestra estudiada, se pueden generalizar a una población y de modo que se pueda replicar su estudio.

Esta investigación se considera de tipo cuantitativo, ya que el instrumento para medir la ansiedad, arroja resultados numéricos y en cuanto a la variable del rendimiento académico, se mide a partir de la calificación que surge de el examen final o bien, la evaluación sumatoria de la asignatura de Estadística, ésta también es numérica y por lo tanto, ambas concuerdan con el enfoque.

Dentro de la metodología cuantitativa, existen dos tipos de diseños para la realización del estudio, entendiéndose por diseño, al “plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere para una investigación.” (Hernández y cols.; 2008: 158).

La investigación presente, por sus características descritas, toma el diseño no experimental para su realización y que además, se describe en el siguiente apartado.

3.1.2. Tipo de investigación no experimental.

El diseño que entra en la línea de investigación, es el no experimental, definido por Hernández y cols. (2008), como aquél en el cual no son manipuladas ninguna de las variables utilizadas; es decir, no se construye ninguna situación, se

dedica sólo a observar el efecto que produce una variable sobre otra en su contexto natural, para su posterior análisis.

Siguiendo con esta postura, Cozby (2001) afirma que el método no experimental estudia las relaciones de las variables de interés, haciendo observaciones o midiéndolas en su forma natural, sin que el investigador intervenga. Además, este autor asevera que la relación entre variables se establece cuando éstas varían en su conjunto.

Lo que se mide en esta investigación es la ansiedad que provoca el examen final de Estadística y si ésta repercute o afecta en la calificación de la prueba, por lo que se hace uso del instrumento de medición IDARE, que consta de una serie de ítems con opciones de respuesta, que el sujeto de estudio tiene que elegir, para así, realizar un autorreporte de sus sensaciones; asimismo, la UDV proporciona los registros académicos de las calificaciones, producto del examen final de la asignatura de Estadística, que los alumnos de Psicología realizaron para uso del presente estudio. De ninguna manera se manipulan las variables, ya que ésta es una situación simplemente existente y fuera del control del investigador, lo que la hace ser una investigación con el tipo de diseño no experimental, pues las variables se toman de su contexto natural, pero además, se ubica en un estudio transversal, debido a que se realiza en un solo momento situacional, contextual y específico, para evaluar dichas variables, el cual se describe de forma más específica en el siguiente apartado.

3.1.3. Estudio transversal.

La investigación transversal también llamada transeccional, consiste según Hernández y cols. (2008), en recolectar datos en un solo momento y tiempo único. Su finalidad es la de describir variables, analizar la frecuencia en la que ocurren e indagar la interrelación entre los elementos en un determinado momento.

Hernández y cols. (2006), hacen notar que la recolección de datos es única y puede ser aplicada a varios grupos o subgrupos de sujetos, objetos o indicadores, además de abarcar diversas comunidades, eventos o situaciones.

Los diseños transversales se clasifican en tres: exploratorios, descriptivos y correlacionales, (en ocasiones correlacionales-causales); este último tipo se explica a continuación, ya que es el diseño empleado para el presente estudio.

3.1.4. Alcance de investigación correlacional-causal.

Hernández y cols. (2008), conceptúan el diseño correlacional el cual será utilizado para fines de esta investigación, como el estudio que “asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo o población” (104). Tiene por objetivo conocer el tipo de relación entre las variables que se manejan en una investigación, en un contexto específico con ciertas particularidades.

Los diseños transeccionales correlacionales-causales describen las relaciones entre dos o más variables, conceptos o categorías en un tiempo determinado, ya sea sólo en términos correlacionales o en función de la relación causa-efecto. Quien investiga los diseños correlacionales-causales, observa y reporta las causas y efectos que ocurren durante el desarrollo del estudio o bien, que ya ocurrieron en la realidad.

Según Hernández y cols. (2008) el estudio correlacional puede resultar en sentido positivo, negativo o sin correlación:

- Positivo, cuando los individuos obtienen valores altos en una de las variables, a la vez muestran valores elevadas en la o las otras variables.
- Negativo es entonces, cuando el tipo de correlación discrepa en los valores de las variables de tal forma que por una parte serán altos y en otra, las variables alcanzan valores bajos.
- Cuando no hay correlación entre las variables: cuando las variables fluctúan sin un patrón sistemático, es decir algunos sujetos presentan valores altos en una variable y en la otra, mientras que otros sujetos indican valores bajos en una y otra, y otros sujetos pueden presentar valores medios en ambas.

La investigación de tipo correlacional causal de acuerdo a lo descrito con Hernández y cols. (2008), se enfoca en medir el grado o nivel de asociación cuantificando la relación y elaborando un análisis. Por lo que esta investigación se

enfoca a la medición de la ansiedad y a su vez al rendimiento académico, para posteriormente, realizar una correlación y analizar si influye o no en dicha variable.

3.1.5. Técnicas de recolección de datos.

Hernández y cols. (2008) establecen que la recolección de datos implica crear un plan con detalle que visualice y prevea sobre el procedimiento que se va a llevar a cabo para recabar los datos necesarios para un estudio, el plan debe incluir:

- El cómo se reunirán los datos, es decir, las fuentes. Los datos deberán ser proporcionados por personas, por medio de documentos o registros, y/o por las observaciones que realice el investigador.
- Si las fuentes están disponibles, ya sea en relación con el tiempo, lugar o apoyo institucional.
- Definir el método y procedimiento de la recolección de datos, los cuales deben ser objetivos, válidos y confiables.
- Se debe planear incluso ya cuando se hayan recabado los datos en la forma en que han de ser analizados para la obtención de los resultados.

Siguiendo con el mismo tema, Hernández y cols. (2008) consideran que la recolección de datos en los estudios cuantitativos es sinónimo de medir, ya que se refiere a asignar números o valores a las propiedades o características de eventos u objetos. De igual manera, el instrumento de medición, es el recurso que aplica el

investigador para recopilar los datos necesarios para la medición de las variables y que debe poseer como requisito tres características esenciales: confiabilidad, validez y objetividad.

Entre las técnicas utilizadas en la investigación para la recolección de datos se encuentran:

1. Pruebas estandarizadas: instrumentos que miden variables específicas.
2. Datos secundarios: archivos o registros recolectados por otros investigadores.

Ambas técnicas de recolección son las utilizadas en este estudio; por otra parte, en cuanto a los datos secundarios, se toman los registros académicos que proporciona la UDV y por la otra, dentro de las pruebas estandarizadas se toma al IDARE, por lo que a continuación, se describen a profundidad.

3.5.1. Pruebas estandarizadas.

Hernández y cols. (2008), mencionan que las técnicas estandarizadas se utilizan para la medición de las variables, son inventarios o pruebas creadas por un gran número de investigadores y constan de un procedimiento propio para su aplicación, interpretación, y codificación. Además poseen confiabilidad, validez y estandarización. Cabe mencionar que para aplicar una prueba estandarizada, es

necesario que el investigador tenga conocimiento previo sobre la prueba que va a aplicar, así como un entrenamiento suficiente.

El instrumento que se utilizó para la medición de la variable de ansiedad es el Inventario de Ansiedad: Rasgo-Estado (IDARE) (2002), creado por Charles D. Spielberger y Rogelio Díaz Guerrero; este instrumento consta de un manual de instrucciones, el inventario dividido en dos escalas, y la plantilla de calificación.

El IDARE, es la versión en español del State-Trait-Anxiety Inventory (STAI) (1970), que mide la ansiedad como rasgo de personalidad y como estado, es decir, en el momento en el que se aplica.

El inventario se divide en las escalas antes mencionadas, las cuales constan de veinte afirmaciones, cada una numerada del uno al cuarenta, iniciando con el de estado y finalizando con el de rasgo. Las escalas se encuentran impresas en una cuartilla por separado, de una misma hoja.

Spielberger y Díaz (2002), definen a la ansiedad-estado, como un estado pasajero de emocionalidad que sufre el organismo, que posee las características de tensión y aprensión tanto relativas como subjetivas, las cuales son fluctuantes en intensidad y momento. De igual forma, también definen la ansiedad-rasgo conceptuándola como una particularidad relativa del sujeto, en función de la intensidad y propensión relativamente estable. En sí, en la ansiedad como rasgo, hay

diferencias entre los individuos y su tendencia a responder con ansiedad-estado cuando se presentan situaciones tensoras, las cuales pueden ser diversas.

En cuanto a la aplicación, este instrumento se presta para que se lleve a cabo tanto de forma individual como grupal a ambos sexos, con un tiempo aproximado de máximo quince minutos para contestar ambas escalas. Puede ser aplicada a estudiantes de bachillerato, universitarios de primer año, universitarios no graduados, pacientes neuropsiquiátricos, médicos y quirúrgicos; además, puede ser aplicada a reclusos.

En cuanto a las instrucciones, el inventario de ansiedad-estado deben ser las descritas en el protocolo las cuales indican que el sujeto debe contestar en cuanto “Cómo se siente ahora mismo o en este momento”, y además permite que el investigador haga alusión a alguna situación específica y para la escala de ansiedad-rasgo el individuo debe contestar en cuanto a “Cómo se siente generalmente”. Las indicaciones pueden ser modificadas según lo que el investigador requiera para su estudio, por lo que se agregó a las indicaciones lo siguiente:

- Contestar en relación con “como se sienten en este momento en relación con la aplicación del examen final de Estadística”
- Anotar sus datos de forma correcta (nombre, grado, grupo, edad y fecha).

- Leer las instrucciones de ambos lados de la hoja, ya que son diferentes (sin especificar que una es de la escala de ansiedad-estado y la otra de ansiedad-rasgo).
- Ser honesto en sus contestaciones ya que el cuestionario es para uso de una investigación seria y objetiva.
- No dejar ningún ítem sin contestar.

El inventario de ansiedad-estado que contesta el sujeto contiene cuatro opciones de respuesta: 1= no en lo absoluto, 2=Un poco, 3=Bastante y 4=mucho.

En cuanto a la calificación, se suman los puntos de las repuestas de cada individuo, éstos arrojan la puntuación bruta, que se convierte en puntuaciones “t” o percentiles en la tabla incluida en el manual instructivo del IDARE. Cabe mencionar que la calificación mínima de la tabla es de 20 y la máxima es de 80 en la puntuación bruta.

En cuanto a la confiabilidad del IDARE, Spielberger y Díaz (2002), reportan en su manual que aplicó un test-retest en un intervalo de 104 días para la escala ansiedad-rasgo, resultando una variación desde .73 a .86, la cual indica una alta correlación a diferencia de la escala de ansiedad-estado que muestra una correlación relativamente baja variando de .16 a .54 y una media de .32, sin embargo, esto refleja los factores situacionales que en el momento de la aplicación tienen influencia. De acuerdo a lo anterior, se obtuvo la confiabilidad de la escala de ansiedad-estado

por medio del coeficiente alfa, debido a su índice más adecuado ya que la naturaleza de los estados de ansiedad resulta transitoria; se calculó con la fórmula K-R 20 con la modificación de Cronbach, resultando una correlación bastante alta que va de .83 a .92 demostrando con lo anterior, que ambas escalas son consistentes.

Para evidenciar la validez del IDARE, fue correlacionado con la escala de Ansiedad (IPAT) de Catell y Scheier (1963), con la Escala de Ansiedad Manifiesta (TMAS) de Taylor (1963) y con la lista de Adjetivos Afectivos (AAFL) de Zuckerman (1960). Los resultados arrojados para el IPAT Y TMAS muestran correlaciones moderadas altas y para la AAFL moderada, por lo que se puede decir que el IDARE tiene validez.

3.5.2. Datos secundarios.

De acuerdo con Hernández y cols. (2006), los datos secundarios son aquella información recogida con anterioridad para una investigación en curso, debido a que es de utilidad para su contenido. Las fuentes de información pueden ser internas o externas a la institución, pero con referencia al estudio.

Dentro de los datos secundarios se encuentran los registros académicos, ya que son archivos públicos que se encuentran en una institución, en este caso la Universidad Don Vasco.

Los registros académicos son una serie de datos o puntajes que posee una institución, con la función de tener un registro del rendimiento académico de sus alumnos, este se logra generalmente a través de las calificaciones escolares.

Según Zarzar (1997), registros académicos se refieren a los puntajes institucionales que se obtienen del rendimiento académico de los estudiantes; estos registros permiten conocer lo que el alumno aprendió a partir de un dato numérico obtenido de las evaluaciones que el docente realiza en un periodo escolar, es decir, de las calificaciones que los alumnos alcancen, en relación con los exámenes que realicen y esto se toma como indicador del rendimiento escolar.

Según el programa de la Institución antes mencionada, para la evaluación del rendimiento escolar se toma en cuenta las calificaciones obtenidas de los exámenes parciales, considerando aspectos como la asistencia, participación, trabajos en clase, extraescolares e investigaciones, que varían según los requerimientos de la asignatura y el criterio del profesor. Todo esto basado en la normatividad establecida por la Universidad Nacional Autónoma de México, ante la cual está incorporada esta institución. Una vez obtenida la calificación de los parciales, se promedian al final del ciclo escolar; si esta calificación se encuentra por encima de 9, el alumno queda exento del examen final y su calificación se pasa al registro académico. En los casos donde el alumno obtiene un promedio menor a 9 y mayor 6, tiene que presentar un examen final, cuyo resultado complementa su calificación semestral. Con base en lo

anterior, la calificación final del alumno se obtiene tomando su promedio de parciales con un 60% y su calificación en el examen final con un 40%.

Esta investigación se enfoca en las calificaciones obtenidas directamente del examen final de Estadística, sin considerar los promedios parciales.

3.2. Descripción de la población.

Se entiende el concepto de población o universo como “Conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (Hernández y cols.; 2008: 239).

Siguiendo con la misma postura, Hernández y cols. (2008), afirman que las poblaciones deben ubicarse en relación con las características que poseen de su contenido, del tiempo y lugar.

La población que abarca la presente investigación es de 159 alumnos de los cuatro grupos divididos en dos de segundo y dos grupos de cuarto semestre clasificados en “A” y “B” que cursan la materia de Estadística que imparte el profesor Juan Salvador Tapia Ramírez, en la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C. (UDV), ubicada en el entronque carretera a Pátzcuaro con No. 1100, colonia Residencial Don Vasco, en el municipio de Uruapan, Michoacán.

Para la población de este estudio no se discriminó el sexo de los alumnos, se tomó a ambos hombres y mujeres, con edades que oscilan entre los 18 y 25 años. El nivel socioeconómico al que pertenecen fluctúa entre medio, medio alto y alto.

La principal característica de la población, es que no todos los alumnos de Psicología se encuentran sujetos a presentar el examen final de Estadística, por lo que sólo se toma a los alumnos de segundo y cuarto semestre que presentaron la prueba final de Estadística de la primera vuelta y que en el siguiente apartado, se explica con más detalle.

3.2.1. Muestra no probabilística.

Hernández y cols. (2008) establecen que una muestra, es un subgrupo o subconjunto derivado y perteneciente a la población, que se clasifica en probabilístico y no probabilístico. En el primer caso indica que todas las partes de la población tienen la misma posibilidad de ser elegidas; en contraste, la no probabilística establece que la selección de los elementos de la población no depende de la probabilidad, sino de acuerdo a las características de la investigación y los objetivos del estudio.

Con base en lo anterior, la selección de la muestra no probabilística que se realizó en este estudio, se llevó a cabo de la siguiente manera: de la población total de 159 alumnos, se eliminaron a los que exentaron el examen final de la asignatura

de Estadística a partir del promedio de 9; se descartaron además del estudio, a los alumnos que no se presentaron al examen antes mencionado; también se discriminaron a los alumnos que se dieron de baja con anterioridad al examen y se descartó a un alumno en particular, que en los registros académicos no figura su calificación del examen final. Se tomó una muestra con los 91 alumnos de los cuatro grupos de segundo y cuarto semestre que sí presentaron el examen final de Estadística y a su vez se les aplicó el IDARE.

3.3. Descripción del proceso de investigación.

En este apartado se describe el proceso que se llevó a cabo para la elaboración de esta investigación.

La primera etapa fue plantear la pregunta de investigación, la cual surgió a partir de comentarios que realizaban algunos alumnos de la universidad, sobre el arduo estudio o preparación para un examen, con la obtención de una baja calificación en él y aún más, si la asignatura tenía relación con números.

La siguiente etapa comenzó a partir de indagar una población con la que se pudiera trabajar en este estudio de investigación, se partió de tres alternativas: la UNID (Universidad Interamericana para el Desarrollo), el Instituto de Estudios Superiores de Michoacán y la Universidad Don Vasco. En la UNID no se encontró apoyo de ningún tipo a pesar de que se cumplieron los requisitos que dicha escuela

solicita; posteriormente en el Instituto de Estudios Superiores de Michoacán se encontró una gran disposición, pero no se llegó a un acuerdo en cuanto a horarios de aplicación y además de que no contaba con la cantidad mínima de población que se requiere para un estudio de tesis, por lo que se optó por realizar este estudio en la Universidad Don Vasco, que sí cuenta con la cantidad y características de la población que se requiere para el presente proyecto y siendo la universidad de donde proviene la investigadora, se encontró la mejor disposición tanto de directivos como de profesores para su elaboración.

Posteriormente, se indagó sobre el instrumento que evaluaría el nivel de ansiedad, para lo cual se revisaron varias opciones, concluyendo que la prueba IDARE, era la más adecuada para este fin.

El siguiente paso fue acordar con el profesor de Estadística los horarios de la aplicación del IDARE y proporcionarle una breve introducción del estudio de tesis, para brindarle algunas instrucciones, con el fin de resguardar la confiabilidad del inventario; entre ellas, como que advirtiera a sus alumnos de un cuestionario que antecede a la prueba final de Estadística para el uso de una investigación y sin valor que influya en su calificación, pero sin especificar sobre qué trata dicho cuestionario.

Hecho lo anterior, y en la espera a la fecha determinada para la aplicación del instrumento, se indagó en las bibliotecas de varias ciudades, entre las cuales se encuentra Pátzcuaro y Morelia, así como en la mayoría de las bibliotecas de Uruapan

a fin de recopilar bibliografía suficiente, y elaborar así los capítulos del marco teórico que se dividieron en tres: el primero contiene la variable independiente, el segundo a la variable dependiente y el tercero, basado en la metodología de investigación.

En cuanto a la aplicación, se realizó de una forma puntual el día primero de junio de 2009 a los dos grupos de segundo semestre y el día tres del mismo mes y año a los grupos de cuarto. Se brindaron las instrucciones de la prueba a los alumnos indicando que anotaran algunos datos extras en la parte superior de la hoja del inventario, como: la fecha, el sexo, la edad, grupo y grado para un mejor control con estos datos, que se utilizarían posteriormente en la descripción de las características de la población, y además, en la escala estado se especificó a cada grupo donde se aplicó el instrumento, que contestaran honestamente en relación con su sentir en cuanto al examen de Estadística que a continuación se les aplicaría; se les proporcionó un lápiz del número dos con goma; las personas que no se presentaron al examen no fueron integradas al estudio de tesis, en realidad no surgió ningún incidente que pudiese alterar la prueba, por el contrario, se llevó el proceso de acuerdo al manual estipulado por el IDARE.

Ya aplicada la escala, se calificó y se recopilaron los datos en el programa Excel de Microsoft, junto con la calificación del examen final de Estadística, tomándola como indicador del rendimiento académico de los cuatro grupos, la cual fue proporcionada de los registros académicos de la Universidad Don Vasco por medio del coordinador académico, mismo que brindó la asesoría y capacitación para

realizar este proceso estadístico a fin de llevarlo a cabo adecuadamente, y finalmente, se elaboró el análisis e interpretación de los resultados que se exponen a continuación.

3.4. Análisis e interpretación de resultados.

Los capítulos 1 y 2 se dedicaron a brindar el sustento de la presente investigación, y en los cuales se fundamentan las variables que dieron vida a este estudio; estas dos variables se retomarán en los temas subsecuentes de forma breve, con la finalidad de una mejor explicación y análisis de este proyecto.

A continuación, para la interpretación de los resultados obtenidos mediante la medición cuantitativa de las variables, se elaboraron tablas en donde se concentraron y registraron los datos obtenidos del instrumento IDARE y de los registros académicos, las calificaciones de la prueba final de la asignatura de Estadística.

3.4.1. Descripción de la variable independiente: nivel de ansiedad en los alumnos de Psicología, de la Universidad Don Vasco, A.C.

A continuación se sustenta y analiza la variable independiente que se planteó en esta investigación:

De acuerdo con Durand y Barlow (2007), se define a la ansiedad como un estado de ánimo negativo, que conlleva síntomas físicos de tensión debido a acontecimientos próximos, y que el sujeto asocia con sucesos catastróficos.

De la Gándara y Fuentes (1999) sostienen que la ansiedad se manifiesta como placer o inquietud ante la espera, además conlleva esperanza y expectativa sobre lo que va a suceder. Estos mismos autores afirman que la ansiedad es un sentimiento subjetivo con sensaciones de aprensión, tensión, inquietud, temor indefinido, inseguridad o miedo, durante la anticipación indefinida de una amenaza en forma de miedo ante algo o ante nada.

La ansiedad es vista de dos formas: como rasgo y como estado, por lo que Crozier (2001), habla sobre la ansiedad rasgo, como aquella con mayor predisposición de algunas personas a presentarla, ante un mayor número de acontecimientos o por su reacción ante éstas, de una manera más intensa emocionalmente y como estado, cuando la respuesta aprendida frente a un estímulo abrumador antecede a un evento desagradable, con el fin de evitarlo.

Por su parte, Spielberger y Díaz (2002) definen a la ansiedad-rasgo como la propensión individual a reaccionar ante eventos amenazadores, con incrementos en la intensidad de la ansiedad-estado. De la misma forma, describen a ésta última como un efecto momentáneo del cuerpo, cargado de sentimientos de preocupación y tensión variables en cuanto a intensidad o duración, que percibe conscientemente el individuo y que aumenta la actividad del sistema nervioso autónomo como característica principal.

En tanto, Papalia y Wendkos (1988), afirman que la ansiedad, es “un estado caracterizado por sentimientos de aprensión, incertidumbre, tensión surgido de la anticipación de una amenaza real o imaginaria. Los individuos reaccionan con grados de ansiedad variables, que dependen de su propia predisposición a padecer ansiedad y del tipo de amenaza a la que responden” (Papalia y Wendkos; 1988: 369).

Para diferenciar la ansiedad normal de la anormal, De la Gándara y Fuentes (1999), mencionan una serie de características, mostrando una ansiedad normal como adaptativa, útil en la resolución de problemas y toma de decisiones, además es controlable por el sujeto, en cambio una ansiedad anormal es excesiva, inútil y dificulta el rendimiento del individuo.

Belloch y cols. (1995), describen tres componentes de la ansiedad: el cognitivo, que se relaciona con la percepción del estímulo que tiene el sujeto, el componente fisiológico, debido a que el organismo presenta cambios internos (taquicardia, falta de salivación) y externos (sudor, temblores, dilatación pupilar, incremento en la tensión muscular) de las funciones corporales, algunas controlables; por último el componente conductual, que incluye expresiones faciales, posturas o movimientos relacionados con escape o evitación ante el estímulo.

En cuanto a los niveles de ansiedad, Cameron (1990), concreta que la ansiedad normal se identifica porque no causa desadaptaciones, sino que ayuda la

realización de actividades, además del incremento a la resistencia, defensa o autoprotección; por otra parte, la ansiedad normal también es desgastante, incrementa preocupaciones y provoca distorsiones cognitivas acerca de la situación en la que el sujeto se ve envuelto.

De la misma forma Durand y Barlow (2007), mencionan que la ansiedad en nivel moderado, favorece al sujeto en su actuar, pero en un nivel severo, descontrola y es más perdurable así como perjudicial.

Respecto a los resultados obtenidos de la aplicación del test IDARE para medir la ansiedad-estado, se encontró lo siguiente en las medidas de tendencia central:

	Alumnos de Psicología		
Medidas de tendencia central	Grupos de 2° semestre	Grupos de 4° semestre	Grupos de 2° y 4° semestre
Media	T = 64	T= 60	T= 62
Mediana	T= 65	T= 61	T= 63
Moda	T= 74	T= 56	T= 74
Desviación estándar	T= 7.8	T= 8	T= 8.3

Hernández y cols. (2008), sostienen que la media, una medida de tendencia central, es sinónimo del promedio aritmético de una distribución, ya que muestra la suma de un conjunto de datos que se divide entre la cantidad de medidas. Esta medida es capaz de representar a un conjunto.

Asimismo, se obtuvo la mediana, que muestra el valor intermedio de un conjunto de valores ordenados, dividiendo la distribución por la mitad, las calificaciones caen el 50% por encima de este valor, y el otro 50% por debajo. También se obtuvo la moda, la cual representa la calificación que aparece con mayor frecuencia.

Por último, se obtuvo la desviación estándar, que es el promedio de desviación de las puntuaciones, con respecto a la medida que se expresa en las unidades originales de medición de la distribución.

De acuerdo con los datos anteriores, se puede considerar que el nivel de ansiedad de los alumnos de Psicología ante el examen final de Estadística está en un nivel ligeramente alto, ya que los puntajes que se obtienen de las medidas de tendencia central, se encuentran por arriba del puntaje T de 60 (Anexo 1).

3.4.2. Descripción de la variable dependiente: rendimiento académico de los alumnos de Psicología, en el examen final de la asignatura de Estadística de la Universidad Don Vasco, A.C.

Retomando la definición de Alves (1974), quien sostiene que el rendimiento académico es el resultado global del aprendizaje, incluyendo los cambios en pensamiento, actitudes, conducta y lenguaje técnico, se obtiene si el alumno aprende y lo aplica en su contexto, resolviendo con éxito las problemáticas diarias a las que se enfrenta, por lo que son éstas las que se miden en las pruebas que se aplican.

Ahora bien, Sánchez (1995) se refiere al el rendimiento académico o escolar, como el grado de conocimientos adquiridos por el alumno, en donde se toma en cuenta el coeficiente intelectual, rasgos de personalidad como la ansiedad, la motivación del alumno, hábitos de estudio o autoestima, y que es medido en una prueba de evaluación.

Así pues, para Tarella (1972), el aprovechamiento o rendimiento escolar es una actividad que el docente ejerce diariamente según su criterio, en relación con el nivel educativo que se maneje, y se aplica por medio de pruebas escritas u orales en forma colectiva a sus alumnos. De forma más simple, pero sin restar importancia García y cols. (1983), afirman que el rendimiento escolar, es el indicador del grado de éxito o fracaso del aprendizaje que recibieron los alumnos en un periodo escolar.

Atendiendo a las definiciones anteriores, se puede concluir que el rendimiento académico es el producto de la enseñanza que el alumno adquirió durante el periodo escolar, y que el docente evalúa mediante una prueba.

En cuanto a la evaluación del rendimiento escolar, García y cols. (1983), establecen que ésta permite hacer juicios de valor del aprendizaje que los alumnos lograron durante el ciclo escolar, por medio de la recolección de datos de tipo cualitativo y cuantitativo, con los que el educador determina, si los alumnos sufrieron cambios en relación con los resultados que se pronosticaron en el objetivo de enseñanza aprendizaje.

Quesada (1991) hace referencia a los dos tipos de evaluación: los sistemáticos, que se programan para una fecha en específico, con la función de determinar una calificación y los asistemáticos, que se aplican continuamente en clase por medio del docente.

Por otra parte, la medición según Tarella (1972), se expresa cuantitativamente, pues denota números, y representa el desempeño del sujeto en una prueba aplicada a través de un puntaje total. Este autor habla sobre las técnicas o instrumentos empleados para estimar el nivel de rendimiento académico, y menciona que se encuentran vinculadas con el sistema de calificación y promoción del alumnado.

Carreño (1991) afirma que la mayoría de los instrumentos para evaluar el rendimiento académico de sus alumnos, aunque son abundantes, son poco objetivos, por lo que el profesor generalmente opta por la aplicación de pruebas o exámenes dado que éstas arrojan estimaciones más realistas del rendimiento académico alcanzado por sus alumnos.

De acuerdo con Friedman y Frisbie, “el propósito general de las calificaciones consiste en comunicar la información sobre el aprovechamiento del estudiante” (referidos por Aisrasián, 2003: 173).

Siguiendo con el mismo tema, Carreño (1991) concibe las calificaciones como símbolos numéricos que reflejan la cantidad de aprendizaje aprendido por el estudiante, o bien, el rendimiento académico del alumno.

En tanto, Alves (1974) maneja que es necesaria la elección de uno de los cuatro principales sistemas de atribución de notas para calificar, ya sea el centesimal, el decimal, el alfabético o el cualitativo.

De acuerdo con las calificaciones reportadas por el profesor de Estadística, que los alumnos de Psicología obtuvieron en el examen final de la asignatura de Estadística se encontró lo siguiente en las medidas de tendencia central:

Alumnos de Psicología			
Medidas de tendencia central	Grupos de 2° semestre	Grupos de 4° semestre	Grupos de 2° y 4° semestre
Media	5.2	6.1	5.7
Mediana	5.0	6.3	6.0
Moda	7.5	6.5	6.0
Desviación estándar	2.3	2.4	2.4

De acuerdo con estos resultados, se puede observar que el rendimiento académico en el examen final de Estadística es notoriamente bajo, pues las medidas de tendencia central se encuentran prácticamente en niveles reprobatorios. Esto indica un nivel preocupante en el rendimiento de la muestra estudiada. Tales resultados se pueden observar gráficamente en el anexo 2.

3.4.3. Influencia de la ansiedad en el rendimiento académico en la asignatura de Estadística de los alumnos de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C.

Algunos autores han afirmado la influencia de la ansiedad en el rendimiento académico, por lo que a continuación se alude al tema retomando dicha información.

Tal como mencionan Papalia y Wendkos (1988), la ansiedad en un nivel leve ayuda al alumno a concentrar su atención en el examen y de este modo incrementar

su esfuerzo; en contraste, la ansiedad en un nivel elevado causa problemas en el desempeño del alumno en la prueba.

Por su parte, Crozier (2001, citando a Wine) indica que los sujetos que ante una prueba aumentan su nivel de ansiedad, probablemente enfoquen su atención a los detalles de la tarea, preocupándose por si podrán lograr rendir adecuadamente, mostrándose pesimistas, esto a su vez provoca culpabilidad, lo que aumenta su emotividad y no favorece a la realización de la tarea; en contraste, los alumnos con poca ansiedad frente al examen, centran su atención en las cuestiones precisas en relación con la tarea, por lo que tiene mayor propensión de realizarla de forma correcta.

A continuación se muestra la correlación entre la ansiedad y el rendimiento académico.

Entre la ansiedad y el promedio general de calificaciones existe un coeficiente de correlación de -0.33 de acuerdo con la “r de Pearson”. Esto quiere decir, que entre la ansiedad y el rendimiento académico existe una correlación negativa media. Esta correlación se puede observar gráficamente en el anexo 3.

El coeficiente de correlación de “r de Pearson” es una prueba estadística que se utiliza para medir el grado o nivel de relación entre variables, con la característica

de que éstas sean cuantitativas y se calcula con las puntuaciones de ambas variables de la muestra.

Para identificar la influencia de estas dos variables antes mencionadas, se obtuvo la varianza de factores comunes, en cuyo caso, mediante un porcentaje se indica el nivel de influencia de la ansiedad sobre el rendimiento académico. Para obtenerlo se eleva al cuadrado el coeficiente de correlación de “r de Pearson”.

El producto de la varianza de factores comunes fue de 0.11, lo que significa que el rendimiento académico de los alumnos de Psicología en el examen final de Estadística, se ve influido por la ansiedad en un 11%; este porcentaje es significativo.

De acuerdo con Kerlinger (citado por Hernández y cols.; 2006), una correlación se considera significativa, cuando la relación entre variables es de al menos el 10%.

Por lo anterior, se considera que la influencia del nivel de ansiedad estado de los alumnos de Psicología ante el examen de estadística, influye significativamente en su rendimiento académico.

En resumen, los resultados antes mencionados se interpretan como negativos, ya que cuando una de las variables aumenta, la otra disminuye; en este caso, la ansiedad crece y el rendimiento académico decrece. Posteriormente, retomando el

nivel de significancia de 11%, es posible afirmar que sí influye significativamente la variable independiente sobre la variable dependiente, ya que rebasa el 10% a partir del cual se considera estadísticamente significativo.

CONCLUSIONES

Al inicio de este estudio, se plantearon dos tipos hipótesis: una, la hipótesis de investigación, que afirma la existencia de una influencia significativa del nivel de ansiedad-estado, sobre el rendimiento académico en el examen final de la asignatura de Estadística, de los alumnos de la Escuela de Psicología; otra, la hipótesis nula, que descarta tal influencia. De acuerdo con los resultados que arroja el presente estudio, se corrobora la primera, ya que existe influencia significativa del 11% de la variable independiente sobre la variable dependiente.

A la vez, durante el proceso que se llevó a cabo para lograr concluir este estudio, se dio cumplimiento a cada uno de los objetivos establecidos en este proyecto y que se desglosan a continuación:

El primer objetivo se refiere a definir la variable independiente desde diferentes perspectivas teóricas. Este objetivo se cumplió en el contenido del capítulo 1. Del mismo modo, se cumplió con el segundo objetivo en el que se distinguen dos tipos de ansiedad, ya sea como rasgo de personalidad o como estado en el sujeto.

Durante la elaboración del capítulo 2, se dio cumplimiento a los objetivos 3 y 4, debido a que se conceptualizó al rendimiento académico y se indicó la importancia de la calificación para la medición de éste.

Ya en la parte empírica de este estudio, se dio el cumplimiento al objetivo número 5, en el que se debe medir el nivel de ansiedad-estado ante el examen final de Estadística, de los alumnos de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, esto a través de la escala de ansiedad-estado del IDARE.

Posteriormente se cumplió el sexto objetivo, con la ayuda y disposición de los directivos de la Escuela de Psicología, ya que se tomaron de los registros académicos, las calificaciones referentes al examen final de Estadística de cada uno de los alumnos de Psicología que lo presentaron.

A partir del quinto y sexto objetivo se elaboraron las tablas necesarias, en donde se realizó el vaciado de datos de ambas variables. A partir de esos datos, se logró correlacionar dichas variables, con lo cual se encontró un coeficiente de correlación de -0.33 de acuerdo con la “r de Pearson”, es decir, una correlación negativa media, con esto se dio cumplimiento al séptimo objetivo.

De acuerdo a los objetivos anteriores se alcanzó el objetivo general, el cual demanda determinar el grado de influencia que tiene el nivel de ansiedad sobre el nivel de rendimiento académico, en el examen final de la asignatura de Estadística, de los alumnos de Psicología de la Universidad Don Vasco A.C. y que, de acuerdo a los datos que arrojó este estudio, tiene un grado de influencia significativo ya que es del 11 %.

Del mismo modo, se responde con lo anterior a la pregunta hecha en el planteamiento del problema, pues en el estudio se indica que la ansiedad efectivamente es un factor que influye en el rendimiento académico de los alumnos de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C.

Es fundamental observar que los resultados de esta investigación coinciden con su base teórica, y que el proyecto cumplió con cada uno de sus propósitos establecidos arrojando datos que son de gran utilidad tanto para los alumnos, como para el personal docente y por consiguiente, para la institución donde se llevó a cabo tal estudio, ya que a partir de dicha información, se puede ayudar a mejorar el rendimiento académico si se alerta al alumnado y se le capacita para el manejo de la ansiedad.

Con este estudio, se asientan datos que pueden ayudar a diversas áreas interdisciplinarias, entre las que se encuentran la pedagogía, trabajo social, la docencia y psicología, principalmente.

Esta investigación tiene gran trascendencia y utilidad en el ámbito escolar, debido a que se confirma un factor de influencia negativa para el rendimiento académico y se abre así, un sinfín de posibilidades para la realización de nuevos estudios que puedan dar seguimiento a éste y que a su vez, ayuden a la población estudiantil en general a adquirir nuevos elementos, que sirvan de apoyo para lograr obtener un mejor rendimiento académico.

Por último, este estudio servirá como antecedente para otras investigaciones y como material de consulta bibliográfica tanto para alumnos, como para docentes e investigadores que tengan interés en el tema.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisrasián, Peter W. (2003)
La evaluación en el salón de clases.
Edit. McGraw-Hill, México.
- Alves de Mattos, Luis. (1974)
Compendio de didáctica general.
Edit. Kapelusz, Argentina.
- Andreani Denteci, Ornella. (1975)
Aptitud Mental y Rendimiento Escolar.
Edit. Herder, S.A., España.
- Ahumada Acevedo, Pedro. (2005)
Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje.
Edit. Paidós, México.
- Benedito, Vicente; De Cea, Fernando; Daniel, María Pilar; León, Víctor; Losertales, Felicidad. (1981)
Evaluación Aplicada a la enseñanza.
Edit. CEAC, España.
- Belloch, Amparo; Sandín, Bonifacio; Ramos, Francisco. (1995)
Manual de psicopatología. Vol.2.
Edit. McGraw-Hill, España.
- Cameron, Norman. (1990)
Desarrollo de la personalidad y psicopatología. Un enfoque dinámico.
Edit. Trillas, México.
- Carreño Huerta Fernando. (1991)
Enfoques y principios teóricos de la evaluación.
Edit. Trillas, México.
- Carreño Huerta, Fernando (1994)
Instrumentos de medición del rendimiento escolar.
Edit. Trillas, México.
- Carrión Carranza, Carmen. (2001)
Valores y principios para evaluar la educación.
Edit. Paidós Educador, México.

Coll, César; Palacios, Jesús; Marchesi, Álvaro. (2001)
Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología de la educación escolar.
Edit. Alianza, España.

Cozby, Paul C. (2001)
Métodos de investigación del comportamiento.
Edit. McGraw-Hill, México.

Crozier, W. Ray. (2001)
Diferencias Individuales en el Aprendizaje, Personalidad y Rendimiento Escolar.
Edit. Narcea S.A., España.

Davidoff, Linda L. (1989)
Introducción a la Psicología.
Edit. McGraw-Hill / Interamericana, México, D.F.

De la Gándara, Jesús Martín; Fuentes Rocañín, José Carlos. (1999)
Angustia y Ansiedad: Causas, síntomas y tratamiento.
Edit. Pirámide S.A., España.

Díaz-Barriga Arceo, Frida; Hernández Rojas, Gerardo. (2002)
Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación
Constructivista.
Edit. McGraw-Hill, México.

Durand, Mark; Barlow, David. (2007)
Psicopatología: un enfoque integral de la psicología anormal.
Edit. Thompson, México.

Ellis, Albert. (2001)
Cómo controlar la ansiedad antes de que le controle a usted.
Edit. Paidós, México.

Fontana, David. (1992)
Control de Estrés.
Edit. Manual Moderno S.A. de C.V., México D.F.

García Avilés, Alfredo. (2002)
Introducción a la metodología de la investigación científica.
Edit. Plaza y Valdés. México.

García Cortés, Fernando; Acosta Arreguín, Martha; Universidad Nacional Autónoma
de México; Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (1983)
Paquete de Autoenseñanza de Evaluación del aprovechamiento escolar.
Edit. Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Gronlund, Norman Eduard. (1971)
Medición y Evaluación en la Enseñanza.
Edit. Pax-México, México.

Gronlund, Norman Eduard. (1994)
Elaboración de un Test de Aprovechamiento.
Edit. Trillas, México.

Halgin, Richard P.; Krauss Whilburne, Susan. (2004)
Psicología de la anormalidad.
Edit. McGraw-Hill, México.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar.
(2006)
Metodología de la investigación.
Edit. McGraw-Hill Interamericana, México.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar.
(2008)
Metodología de la investigación
Edit. McGraw-Hill Interamericana, México.

Jarne, Adolfo; Talarn, Antoni. (2000)
Manual de psicopatología clínica.
Edit. Paidós, Barcelona, España.

Jiménez Hernández, Manuel. (1997)
Psicopatología Infantil.
Edit. E.A. ALJIBE. México.

Karmel, Lois J. (1974)
Medición y Evaluación escolar.
Edit. Trillas, México.

Lafourcade, Pedro D. (1969)
Evaluación de los Aprendizajes.
Edit. Kapelusz, Argentina.

Lemus, Luis A. (1955)
Manual de evaluación del rendimiento escolar.
Edit. Cultural Centroamericana, Cuba.

Lippincott, Williams; Wilkins, C. (2005)
Guía profesional de signos y síntomas.
Edit. McGraw-Hill Interamericana, México D.F.

López Calva, Martín. (2000)
Planeación y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje: manual del docente.
Edit. Trillas, México.

López-Ibor Aliño, Juan J.; Valdés Miyar, Manuel. (2002)
Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos Mentales (DSM-IV-TR).
Edit. Masson, España.

Moreno, Pedro; Martín, Julio C. (2004)
Dominar la crisis de ansiedad: Una guía para el paciente.
Edit. Deselée De Brouwer, España.

Olivé, León; Pérez Ransanz, Ana Rosa. (2006)
Metodología de la Investigación.
Edit. Santillana, México.

Papalia E., Diane; Wendkos Olds, Sally. (1988)
Psicología.
Edit. McGraw-Hill, México, D.F.

Palmero, Francisc. (Coord.) (2002)
Psicología de la Motivación y la Emoción.
Edit. Mc. Graw Hill, España.

Pérez Aguilar, J. L. (2005)
Manejo del estrés en estudiantes universitarios para reducir la ansiedad en exámenes.
Tesis de maestría. Psicología con Orientación Organizacional.
Departamento de Psicología. Escuela de Ciencias Sociales. Universidad de las Américas, Puebla.

Quesada Castillo, Rocío. (1991)
Guía para evaluar el aprendizaje teórico y práctico.
Edit. Limusa, México.

Sarason, Irwing G.; Sarason, Bárbara G. (1990)
Psicología anormal. Los problemas de la conducta desadaptada.
Edit. Trillas, México, D.F.

Sánchez Cerezo, Sergio. (1995)
Diccionario de las Ciencias de la educación.
Edit. Santillana, México.

Solloa G., Luz Ma. (2001)
Los trastornos psicológicos en el niño.

Edit. Trillas, México.

Spielberger, C. D.; Díaz Guerrero, R. (2002)
IDARE: Inventario de ansiedad: Rasgo-Estado.
Edit. Manual Moderno, México.

Swartz, Paul. (1980)
Psicología-El estudio de la conducta.
Edit. Continental S.A, España.

Tarella, Nicolás. (1972)
Apreciación objetiva del rendimiento escolar.
Edit. Biblioteca, Argentina.

Tenbrink, Terry D. (1988)
Evaluación. Guía Práctica para profesores.
Edit. NARCEA, Madrid, España.

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

Woolfolk, Anita. (2006)
Psicología Educativa.
Edit. Pearson Education, México.

Zalapa Ríos, Héctor Raúl. (2006)
Historia y filosofía UDV.
Edit. Don Vasco. México.

Zarzar Charur, Carlos. (1997).
Habilidades básicas para la docencia.
Edit. Patria, México.

OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN

Edel Navarro, Rubén. (2003)

“El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo.”

REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación.

Vol. 1 Núm. 002. Madrid, España.

<http://www.ice.deusto.es/rinace/volln2/Edel.pdf>

Pérez San Gregorio, M.A.; Rodríguez A., Martín; Borda, M.; Del Río, C. (2003)

“Estrés y Rendimiento en Estudiantes Universitarios.”

http://www.editorialmedica.com/cuad_67_68_Jul_Dic_trabaj3.pdf

Reyes Tejada, Yesica Noelia (2003)

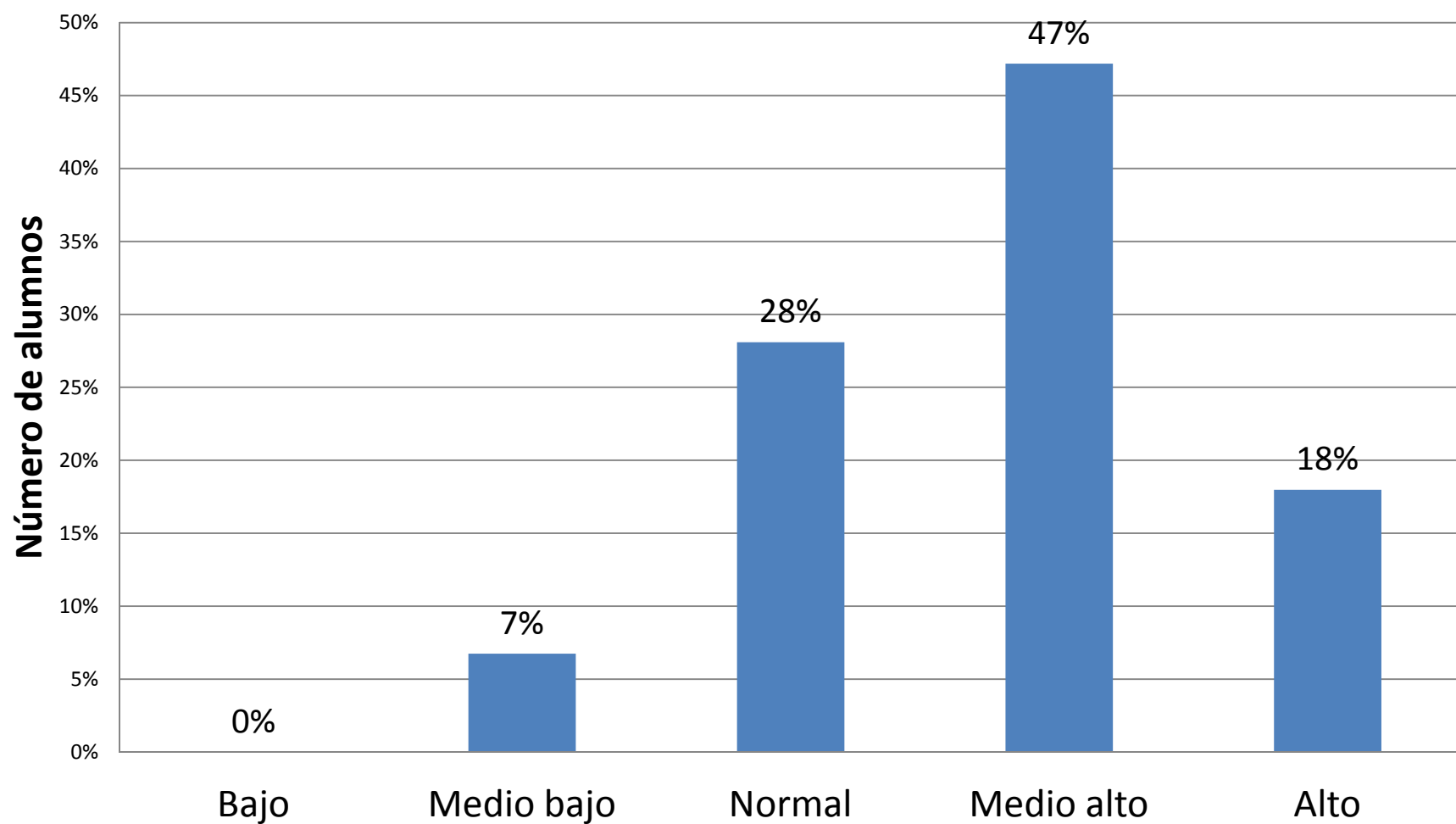
“Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM”.

Tesis inédita de Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.

http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Salud/Reyes_T_Y/cap2.pdf

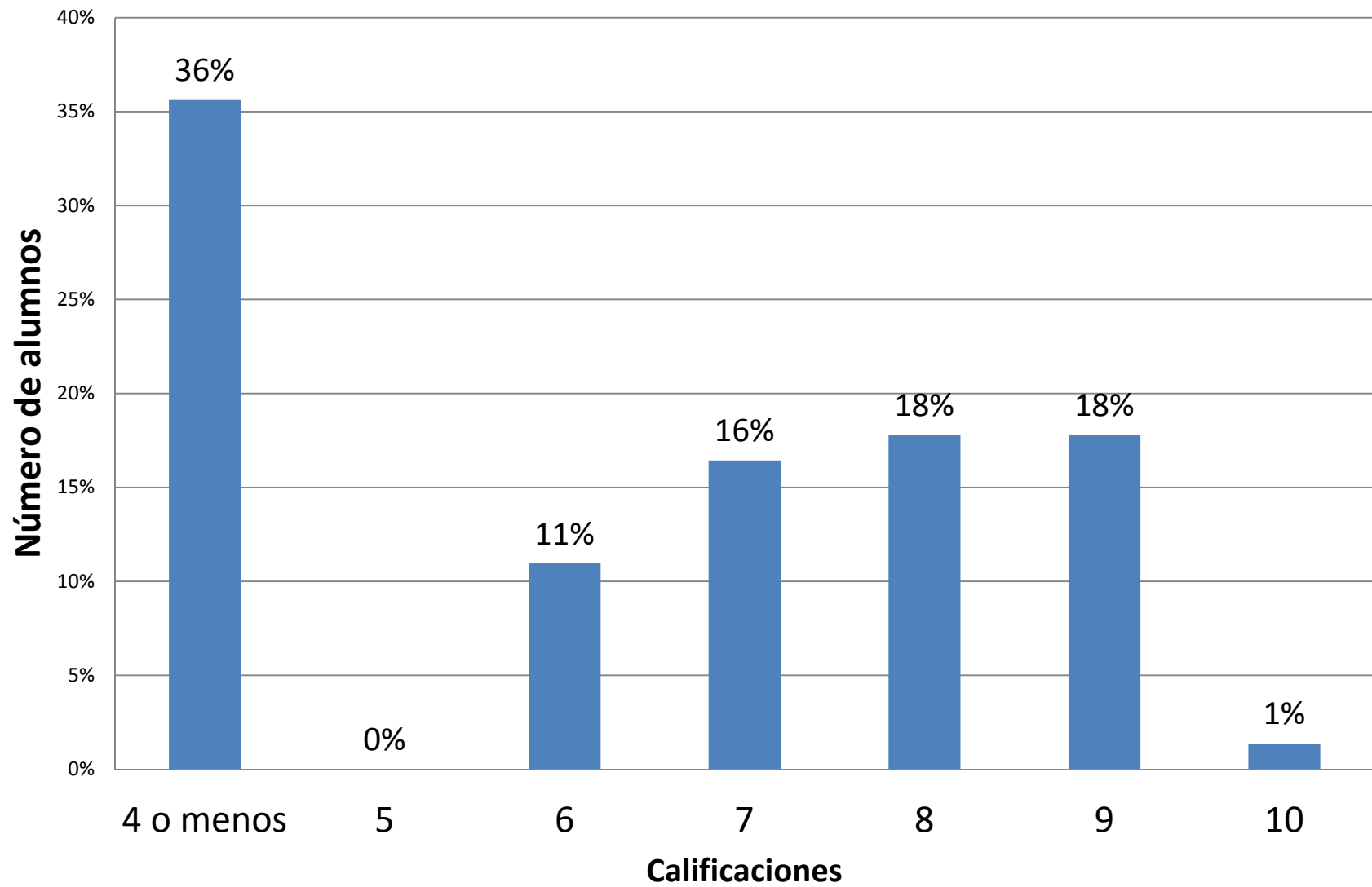
Anexo 1

Nivel de ansiedad estado previo al examen final de Estadística



Anexo 2

Nivel de rendimiento académico en el examen final de Estadística



Anexo 3

Correlación entre ansiedad estado y rendimiento académico en el examen final de Estadística

