UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

INCORPORACIÓN NO. 8727-43 A LA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

CORRELACIÓN ENTRE EL NIVEL DE ESTRÉS Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA TELESECUNDARIA ESTV16-116

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

Angélica Zárate Mediano

Asesor: Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos

Uruapan, Michoacán. 15 de enero de 2016.

Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM
Biblioteca Central
Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

Introducción.

Antecedentes 1

Planteamiento del problema 5

Objetivos 6

Hipótesis 7

Operacionalización de las variables 8

Justificación 9

Marco de referencia 11

Capítulo1. El estrés.

1.1 Antecedentes históricos del estrés 14

1.2. Tres enfoques teóricos del estrés 17

1.2.1. El estrés como estímulo 18

1.2.2. Estrés como respuesta 19

1.2.3. Estrés como relación persona-entorno (enfoque interaccionista) . 22

1.3. Los estresores 24

1.3.1. Estresores psicosociales: cambios mayores, menores y cotidianos . 25

1.3.2. Estresores biogénicos 28

1.3.3. Los estresores en el ámbito académico 28

1.4. Procesos del pensamiento que propician el estrés . . . 32

1.5. Los moduladores del estrés 36

1.5.1. El control percibido 36

1.5.2. El apoyo social 38

1.5.3. El tipo de personalidad: A/B 39

1.5.3.1. Personalidad tipo A y problemas cardiacos 41

1.6. Los efectos negativos del estrés 42

Capítulo 2. El rendimiento académico.

2.1. Concepto de rendimiento académico 44

2.2. La calificación como indicador del rendimiento académico . . 46

2.2.1. Criterios para asignar la calificación 47

2.2.2. Problemas a los que se enfrenta la asignación de calificaciones . 50

2.3. Factores que influyen en el rendimiento académico . . . 52

2.3.1. Factores personales 52

2.3.1.1. Aspectos personales 53

2.3.1.2. Condiciones fisiológicas 55

2.3.1.3. Capacidad intelectual 56

2.3.1.4. Hábitos de estudio 58

2.3.2. Factores pedagógicos 60

2.3.2.1. Organización institucional 61

2.3.2.2. La didáctica 62

2.3.2.3. Actitudes del profesor 64

2.3.3. Factores sociales 66

2.3.3.1. Condiciones de la familia 66

2.3.3.2. Los amigos y el ambiente 69

Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.

3.1. Descripción metodológica 71

3.1.1 Enfoque cuantitativo 72

3.1.2. Investigación no experimental 73

3.1.3. Diseño transversal 74

3.1.4. Alcance correlacional 75

3.1.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos . . . 76

3.2. Población y muestra 78

3.2.1 Delimitación y descripción de la población 78

3.2.2. Proceso de selección de la muestra 80

3.3. Descripción del proceso de investigación 81

3.4. Análisis e interpretación de resultados 84

3.4.1. Descripción de la variable estrés de la Escuela Telesecundaria ESTV16-116 84

3.4.2. Descripción de la variable rendimiento académico . . . 87

3.4.3. Relación entre el estrés y el rendimiento académico . . . 90

Conclusiones 95

Bibliografía 98

Mesografía 101

Anexos.

INTRODUCCIÓN

En el presente apartado se analizan los antecedentes, los cuales pretenden brindar la información que permita conocer cómo se originó y cómo se ha venido presentando la situación de estudio; de igual manera, se presenta el problema y sus variables; también, se identifica el objetivo general y los particulares, los suficientes para describir las variables, el proceso de recolección y tratamiento de la información; asimismo, se encuentran las hipótesis que guiaron todo el proceso de investigación. En el apartado de la operacionalización de las variables se describen los instrumentos para medir cada una de estas, es decir, cómo se usaron durante el proceso de estudio.

Además de ello, se fundamenta la importancia de llevar a cabo la indagación, indicando a quienes beneficiarán los resultados obtenidos, de manera directa o indirecta. Finalmente, se describe el lugar geográfico de la investigación, así como el contexto social, cultural, económico, político y de infraestructura.

Antecedentes

La sección “antecedentes del problema”, consta de tres divisiones: en la primera se abordan conceptos teóricos fundamentales propios de la presente indagación, así como sus principales aspectos. Acto seguido, se exponen algunos antecedentes empíricos, es decir, de investigaciones realizadas de tales variables, presentándose aspectos relevantes de la forma en que se llevaron a cabo. Finalmente, se menciona

la forma en que se presentan las manifestaciones de las dos variables en el escenario donde se efectuó el estudio.

De acuerdo con Caldera y cols. (2007), desde la década de 1930, el término estrés ha tenido gran auge, gracias a un joven austriaco, estudiante de medicina de la Universidad de Praga. Él observó que los enfermos que estudiaba presentaban los mismos síntomas, como: pérdida de peso, falta de apetito y cansancio, entre otros; sin importar la enfermedad que padecía cada uno de ellos. Al conjunto de síntomas los definió como el "síndrome de estar enfermo". Tiempo después, llevó a cabo experimentos de ejercicios físicos extenuantes con ratas de laboratorio, identificando úlceras gástricas, la elevación de hormonas suprarrenales y la atrofia del sistema linfático; debido a lo anterior, Selye definió por primera vez el concepto de estrés. Más tarde, "trató de cambiar el término estrés por 'strain', que también hace referencia a la idea de 'presión'" (Caldera y cols.; 2007: 79), sin embargo, el concepto estrés había ganado mucha popularidad y no fue posible erradicar el término.

"El término estrés se ha utilizado de manera indiscriminada, tanto que, se ha convertido en una muletilla lingüística que pretende identificar toda amenaza que afecta al ser humano" (Caldera y cols.; 2007: 79).

De acuerdo con los autores citados, el concepto estrés tiene un origen anglosajón y significa "tensión", "presión" o "coacción". Actualmente, el concepto ha adquirido diferentes acepciones, dependiendo de la disciplina que lo aborde.

Referente al concepto de rendimiento académico, se define como “el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que el alumno adquiere durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; la evaluación de este se realiza a través de la valoración que el docente hace del aprendizaje de los educandos matriculados en un curso, grado, ciclo o nivel educativo” (Barbosa, citado por Caldera y cols.; 2007: 80).

De lo anterior, se puede decir entonces que el promedio o las calificaciones obtenidas por los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son el reflejo de su rendimiento académico, el cual es determinado de acuerdo con la valoración y perspectiva de cada profesor.

Sin embargo, el concepto de rendimiento académico es complejo y en ocasiones suele adquirir diversas denominaciones, por ejemplo: se concibe como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero generalmente, hay diferencias en el concepto, referidas al origen de la palaba y su proceso de formación. No obstante, en el ámbito escolar, estas acepciones suelen usarse como sinónimos, de acuerdo con Edel (2003).

Existen diversas investigaciones que abordan la relación existente entre los niveles de estrés y el rendimiento académico. Se mencionan tres estudios que llamaron la atención de la investigadora: el primero es una indagación realizada por Caldera y cols., en 2007, en la carrera de Psicología del Centro Universitario de los Altos (CUALTOS), en Jalisco. La población estudiada abarcó el 100 por ciento de la matricula equivalente a 115 alumnos. El método utilizado fue descriptivo, correlacional

y transversal. Al término de la investigación, el resultado obtenido con dicha muestra, indicó que no hay relación significativa entre el nivel de estrés y el rendimiento académico de los alumnos.

La segunda investigación, titulada “Influencia del estrés en el rendimiento académico”, relacionada con el tema, fue llevada a cabo por Mincítar (2013) en la Escuela Primaria Urbana Federal Jaime Torres Bodet, con alumnos de 4°, 5° y 6° grado, turno matutino, de la comunidad de Nuevo San Juan Parangaricutiro, Michoacán. La metodología usada fue de tipo transversal, con alcance correlacional y el enfoque cuantitativo. Los resultados arrojaron que en los alumnos de 4° grado, se encontró una relación significativa entre las variables, si bien en los alumnos de 5° y 6° se corroboró la hipótesis nula, es decir, no se encontró relación entre el estrés y el rendimiento académico.

Finalmente, Mejía (2010), realizó un estudio bajo el nombre de “Influencia del estrés sobre el rendimiento académico en el nivel primaria”, investigación realizada en el Colegio Casa del Niño, ubicado en la ciudad de Uruapan, Michoacán, México, específicamente con los alumnos de 6° grado, grupos A, B y C. La muestra fue de 55 niñas y 70 niños, cuyas edades oscilaron entre los 11 y 12 años de edad. El estudio fue transversal, con alcance correlacional y enfoque cuantitativo. Los resultados obtenidos demostraron que el estrés no influye significativamente en el rendimiento académico en ninguno de los tres grupos estudiados, corroborándose entonces la hipótesis nula.

En relación con el tema de estudio, el director, los profesores y la investigadora (integrante de la plantilla docente) de la Escuela Telesecundaria ESTV16-116, han observado que en el último ciclo escolar, el rendimiento académico se ha estandarizado en un 70% con alumnos que obtienen calificaciones de 7 a 10, junto con un desfase de 30% con calificaciones de 6 a 5, el cual se ve reflejado en un índice significativo de reprobación. Los agentes educativos suponen que actualmente, los adolescentes viven situaciones que afectan en su rendimiento académico, sin embargo, no se conoce si hay relación significativa entre el fenómeno concreto de los niveles de estrés, con el rendimiento académico.

Planteamiento del problema

Estudiar la problemática antes expuesta, es relevante en la sociedad actual, cuya característica fundamental es el cambio acelerado. Particularmente, los adolescentes experimentan dicha situación, la cual influye para que sus niveles de estrés sean variables. El estrés está presente en todos los medios y ambientes.

A la vez, se conoce que el rendimiento académico es el indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tanto el estrés como el rendimiento académico son temas ampliamente investigados. En este sentido, existen estudios que constatan la existencia de una relación significativa entre el nivel de estrés y el rendimiento académico, sin embargo,

no siempre coinciden en la amplitud de la relación. Esta puede aparecer en cualquier nivel educativo, desde la educación infantil hasta la universitaria.

Es por ello que se consideró importante llevar a cabo el estudio en adolescentes que cursan el nivel básico (secundaria), para determinar el nivel de relación entre ambas variables ya que uno de los factores que influyen en los resultados anteriores es la edad de los alumnos.

La planta docente de la Escuela Telesecundaria ESTV16-116, indicó que el último ciclo escolar se identificó una disminución en el rendimiento académico, lo cual se puede demostrar con los resultados obtenidos en las evaluaciones permanentes de los alumnos. Lo que no se sabe con exactitud es si existe una relación significativa entre el estrés y el rendimiento académico.

Debido a lo anterior, en la investigación se buscó responder a la pregunta siguiente: ¿Existe una correlación significativa entre el nivel de estrés y el rendimiento académico en alumnos de la Escuela Telesecundaria ESTV16-116?

Objetivos

Toda investigación necesita de lineamientos que regulen el cumplimiento de las diferentes tareas teóricas y metodológicas. Para el presente caso, se plantearon las directrices siguientes.

Objetivo general

Establecer la correlación existente entre el nivel de estrés y el rendimiento académico de los alumnos de la Escuela Telesecundaria ESTV16-116, ubicada en el ejido de Zumpimito, municipio de Uruapan, Michoacán, México.

Objetivos particulares

1. Definir el concepto teórico de estrés.
2. Identificar las principales aportaciones teóricas hechas al concepto de estrés.
3. Examinar las principales causas que provocan el estrés.
4. Establecer el concepto del rendimiento académico.
5. Establecer los principales factores asociados con el rendimiento académico.
6. Medir los niveles de estrés presentes en alumnos de la Escuela Telesecundaria ESTV16-116.
7. Determinar el nivel de rendimiento académico de los sujetos de estudio.

Hipótesis

En esta sección se presenta la pregunta que guio toda la investigación. En primer lugar, aparece la hipótesis de trabajo; en segundo lugar, la nula.

Hipótesis de trabajo

Existe una relación significativa entre el nivel de estrés y el rendimiento académico en alumnos de segundo y tercer grado, que cursan el ciclo escolar 2015-2016 en la Escuela Telesecundaria ESTV16-116.

Hipótesis nula

No existe una relación significativa entre el nivel de estrés y el rendimiento académico en alumnos de segundo y tercer grado, que cursan el ciclo escolar 2015-2016 en la Escuela Telesecundaria ESTV16-116.

Operacionalización de las variables

La variable estrés se definió operacionalmente como el resultado que los sujetos de estudio obtuvieron como producto de la administración del test psicométrico denominado Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños, Revisada (CMAS-R).

El test psicométrico CMAS-R fue creado por Reynolds y Richmond (1997). El objetivo principal de esta prueba es medir los niveles de estrés en los sujetos de estudio, en este caso, de estudiantes de secundaria.

Dicho instrumento mide factores como la ansiedad total y establece cuatro puntuaciones de sendas subescalas, las cuales se denominan: ansiedad fisiológica, inquietud-hipersensibilidad, preocupaciones sociales-concentración y de mentira.

Es necesario mencionar que la subescala de mentira es un mecanismo que permite identificar qué tan certeras son las aportaciones de los sujetos de estudio o si estos mintieron durante la aplicación de la prueba.

De manera complementaria, para la operacionalización del rendimiento académico, se consideraron los registros académicos del primer bimestre correspondiente al ciclo escolar 2015-2016, de los alumnos de la Escuela Telesecundaria ESTV16-116.

Cabe mencionar que para la medición de esta variable no se usaron instrumentos estandarizados, sino que solamente fue necesaria a la recuperación de las calificaciones escolares, por lo que la validez de los datos está sujeta a terceras personas. Es importante aclarar que la importancia se estos registros radica en que determinan el éxito o el fracaso de los estudiantes en su proceso formativo.

Justificación

El presente estudio aporta evidencias de campo que beneficiarán directamente a los actores de la institución examinada, involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo son: directivos, docentes, alumnos y padres de familia. Además

de contribuir al fortalecimiento de teorías o refutar estudios que no han encontrado evidencia suficiente para ser sustentables.

Así pues, la Escuela Secundaria ESTV16-116 tendrá conocimientos objetivos sobre la relación existente entre ambas variables. Lo cual permitirá que el director de dicha institución tenga los elementos de juicio para elaborar junto con su equipo de trabajo, programas de intervención orientados a la mejora de los niveles de estrés y del rendimiento académico.

Una vez detectada la relación, los docentes y padres de familia podrán identificar los factores que intervienen en cada variable, beneficiando directamente a los alumnos, porque se conocen mejor y saben cómo actuar ante diversas situaciones, mejorando así su rendimiento académico.

Otra área que se verá beneficiada con el presente estudio es la pedagogía, cuyo objetivo es mejorar la realidad educativa en sus diferentes ámbitos: familiar, social, educativo y laboral.

El fututo pedagogo tendrá información valiosa que le ayudará en su área de trabajo, facultándolo para la toma de medidas o acciones orientadas a la mejora de la problemática planteada.

Finalmente, gracias a la investigación, se incrementará el acervo literario de la Universidad Don Vasco, A.C., permitiendo a los alumnos y público en general obtener mayores conocimientos acerca del tema.

Marco de referencia

El nombre oficial de la Escuela Telesecundaria en la cual se llevó a cabo la presente indagación es ESTV16-116, ubicada en el Libramiento Oriente No. 8008, del ejido Zumpimito, municipio de Uruapan, Michoacán, México.

Dicha institución es de carácter público, tiene la misión de proporcionar educación de calidad en un marco de respeto a la individualidad de los alumnos con apego al lineamiento institucional, para forjar ciudadanos útiles a la sociedad.

Su visión enuncia: “Ser una institución que utilice los avances tecnológicos en pro de la educación, para estar a la vanguardia en el desarrollo de los planes y programas de estudio y que ello redunde en beneficio del alumno y su entorno social”.

El marco conceptual que representa la identidad, naturaleza y misión de la escuela, corresponde a la filosofía institucional, la cual enuncia lo siguiente: “Elevar el nivel educativo de nuestra comunidad en base a un desarrollo sustentable, con el compromiso y responsabilidad de quienes laboran en el plantel, con un enfoque Humanista”.

Los fundamentos educativos de dicha institución, son con apego al Artículo 3° Constitucional, así como a planes y programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de las normas establecidas por la Secretaría de Educación en el Estado (SEE) para el nivel medio. Además de desarrollar una planeación acorde a los requerimientos que el medio plantea para una rendición de cuentas precisas, a través de los distintos instrumentos de evaluación.

En las escuelas telesecundarias, se trabaja de una forma muy distinta a las secundarias técnicas y federales: tiene un maestro para todas las asignaturas de cada grado y grupo. Como el mismo nombre lo dice, en las escuelas telesecundarias se utilizan los medios electrónicos a distancia, es decir, se ven programas educativos que sirven como refuerzo de los conocimientos de los docentes. Antes de iniciar una clase, se ve un programa especial sobre el tema que se abordará, dichos programas son transmitidos mediante vía satélite, permitiendo que todos se vean a nivel nacional. Además, cuenta con una plataforma tecnológica que sirve de soporte y actúa como instrumento de mediación para acceder a información de consulta, por ejemplo, los libros digitales para alumnos y maestros, videos de consulta, audios e interactivos.

El servicio está diseñado para funcionar preferentemente en comunidades rurales de menos de 2500 habitantes, en las que por el reducido egreso de educación primaria, no resulta costeable establecer escuelas secundarias técnicas o federales; sin embargo, la Telesecundaria ESTV16-116, ya yo cumple con este requisito, puesto que dicha institución, con el paso del tiempo, quedó dentro de la urbe y ahora absorbe estudiantes de diferentes colonias aledañas al ejido de Zumpimito.

Esta institución cuenta con una antigüedad de 32 años ofreciendo el servicio a adolescentes de entre 12 y 16 años de edad, con un nivel socioeconómico medio-bajo.

La matrícula inscrita durante el ciclo escolar 2015-2016 es de 240 estudiantes, los cuales son atendidos por la planta docente, que consta de ocho profesores frente a grupo, una profesora que atiende el área de Educación Especial, el Director con descarga de grupo y un administrativo. Existen tres grupos de 1° grado: A, B y C; tres grupos de 2°: A, B, y C y, dos grupos de 3°: A y B.

La escuela cuenta con docentes cuya preparación profesional es heterogénea, pues alberga entre sus filas a Licenciados en Contaduría, Agronomía, Pedagogía, Medicina, Farmacobiología, Ingeniería Civil y Educación.

En relación con la infraestructura de la institución, consta de siete edificios, en los cuales se encuentran siete salones, un laboratorio, salón de computación y la biblioteca. Cuenta con tres canchas deportivas; la de básquetbol tiene techo y funciona como plaza cívica, una de futbol con pista de atletismo y la cancha de voleibol; también posee dos oficinas: la dirección de la Escuela y el área administrativa. Asimismo, los alumnos pueden disfrutar sus recesos en las áreas verdes comprendidas en 7000 m^2 disponibles para su recreación.

CAPÍTULO 1

EL ESTRÉS

En el presente capítulo se presenta una breve historia sobre el concepto del estrés. Se retoman acepciones desde sus inicios hasta el término actual. Asimismo, se abordan tres enfoques, los cuales tratan de explicar el fenómeno del estrés desde diferente perspectiva. También se encuentra información relacionada con los procesos del pensamiento que propician el estés, así como los diversos moduladores del fenómeno y finalmente, se habla sobre los efectos negativos del estrés.

1.1 Antecedentes históricos del estrés

El término estrés es un concepto que ha adquirido diversos cauces significativos y diversos acomodos de utilización. “La palabra proviene del latín *stringere,* que significa presionar, comprimir, oprimir” (Sánchez; 2007: 15).

De acuerdo con Lazarus y Lazarus (2000), el término estrés se comenzó a utilizar ocasionalmente en el siglo XIV para significar dureza, pero, no fue sino hasta el siglo XVII, cuando el biólogo y físico Robert Hooke retomó el concepto, haciendo referencia a la tensión, tras su intento por ayudar a los ingenieros a construir estructuras hechas por el ser humano que fueran resistentes y capaces de soportar pesadas cargas.

Hooke observó que los ingenieros encargados de las grandes construcciones de la época, usaban materiales que eran poco resistentes, ocasionando que las corrientes de agua los desgastaran, en el caso de los puentes, o que debían soportar las embestidas de los fuertes vientos, así como grandes terremotos. A partir de dicha observación, él se preguntaba qué materiales podían usar para que las construcciones fueran invulnerables a los cambios climáticos o grandes cargas que debían soportar. Dada la duda, asumió que se pueden usar otros materiales, como el hierro forjado, el cual es resistente y maleable al aplicarle fuerza para romperlo o deformarlo.

El análisis que Hooke realizó en la ingeniería, influyó determinantemente en la forma de definir la tensión, en la fisiología, psicología y sociología, ya que a partir del mismo, el término estrés se usó para comparar la carga que un puente debe soportar, con las exigencias del entorno social de los individuos. Surgieron así preguntas como: ¿De qué están hechos los sujetos que son capaces de soportar grandes embestidas de la vida? ¿Qué características deben tener para seguir de pie aun después de experiencias desagradables? Ello de acuerdo con Lazarus y Lazarus (2000).

Posteriormente, en el campo de la biología, el médico Francés Claude Bernard, centró su atención en el equilibrio entre los diversos sistemas y órganos del cuerpo (Sánchez; 2007), entendiendo el término estrés como un proceso activo de resistencia para mantener o devolver el equilibrio, es decir, el cuerpo busca mantenerse estable para sobrevivir a las adversidades.

De acuerdo con Sánchez (2007), Cannon en la década de los 30 del siglo XX realizó investigaciones sobre la activación nerviosa central y por primera vez se habló del término estrés en la literatura científica. Retomó el concepto de la búsqueda de equilibrio y para hacer referencia a esa capacidad, propuso el concepto de homeostasis, sentando así las bases para los trabajos realizados tiempo después por el austriaco-canadiense Hans Selye.

Las investigaciones de Selye permitieron identificar el Síndrome General de Adaptación, entendiéndose dicho concepto como la capacidad que tiene el organismo para responder ante las agresiones del medio; la agresión provoca estimulación en el sistema nervioso central y descarga de adrenalina, impulsando modificaciones cardiovasculares que preparan al cuerpo para la defensa, dando solamente dos opciones para responder ante el estímulo: atacar o huir. Esto ayudó a distinguir lo psicológico de lo biológico (Sánchez; 2007).

De acuerdo con Lazarus y Lazarus (2000), durante la Primera Guerra Mundial, se estudió el estrés con el nombre de neurosis de guerra, esta condición era atribuida a los fuertes estallidos de los bombardeos, identificando el estrés como un aturdimiento, sin embargo, los mandos militares no le dieron la importancia necesaria al concepto.

Como caso contrario, en la Segunda Guerra Mundial, se le dio gran valor al término estrés, ya que se observó “que los soldados muchas veces se desmoronaban en un combate militar” (Lazarus y Lazarus; 2000: 281). Las autoridades militares se

dieron cuenta de que necesitaban seleccionar a los sujetos idóneos para los combates, por lo que decidieron usar diversas pruebas que les ayudaran a elegir a los soldados que no se desmoronaran y a los que no se estresaran.

En la actualidad, el estrés es aplicable a diversas situaciones de la vida cotidiana y no solo a situaciones bélicas, por ejemplo, un sujeto se estresa por el tráfico de la ciudad, los exámenes o la economía, entre otros factores. A principios del Siglo XXI, aparecieron enfoques que intentan comprender y afrontar el estrés desde diferentes perspectivas.

1.2. Tres enfoques teóricos del estrés

Como ya se mencionó anteriormente, se intenta comprender y explicar el fenómeno de estrés desde diferentes enfoques, los cuales difieren uno al otro en el concepto dado al término y en las metodologías empleadas para su estudio.

En este apartado se describen tres de los planteamientos dedicados al estudio del estrés. El primero es el enfoque del estrés como respuesta, indicando que la reacción del ser humano ante el estrés puede ser fisiológica, psicológica o conductual. El segundo se denomina enfoque como estímulo, este menciona que los factores externos al individuo desordenan su zona de comodidad. Por último, el enfoque interacción persona-entorno, que de acuerdo con Fisher “este señala la importancia del modo en que los individuos perciben las situaciones que les imponen y la forma de reaccionar ante ellas” (citado por Travers y Cooper; 1997: 29).

1.2.1. El estrés como estímulo

De acuerdo con Goodell y cols., desde el Siglo IV a. C., el médico y filósofo griego Hipócrates, consideraba que el entorno tanto físico como psicológico condicionaba la salud y la enfermedad de los seres humanos (citados por Travers y Cooper, 1997). Entonces, la estabilidad emocional se ve afectada por las condiciones externas y en consecuencia, los factores externos molestos transgreden la integridad física del individuo.

Este enfoque señala que hay estímulos potenciales que pueden elevar los niveles de estrés, estos estímulos son: ambientales como el ruido y la temperatura; los económicos, por ejemplo, la pobreza; físicos, como una discapacidad; psicológicos, como la depresión y los desastres naturales como inundaciones, temblores y huracanes, entre otros. En consecuencia, indican Holmes y Rahe "se intenta medir la toxicidad de cada estímulo" (referidos por Travers y Cooper; 1997: 31). Sin embargo, cada persona tiene un nivel de tolerancia que es superable y cuando este se rebasa, puede provocarle daños temporales o permanentes, pero conviene destacar que los estresores no provocan idéntica respuesta en todas las personas, lo que es estresante para unos puede no serlo para otros. La forma de percibirlos depende de la concepción que cada sujeto posea de sí misma, de su sistema de valores, de la constitución física, entre otros factores.

De acuerdo con Selye (citado por Travers y Cooper; 1996) el estrés no siempre es negativo, ya que en ocasiones puede ser considerado como un componente

estimulante, es decir, un cierto grado de estrés es esencial para la salud y rendimiento, por ende, la falta de estímulo puede ser dañina para la salud. De acuerdo con lo anterior, el estrés se divide en cuatro niveles, entre ellos, se menciona el estrés favorable o positivo y el perjudicial o negativo.

El primero señala que los niveles óptimos de estrés, denominado eustrés, motivan la elevación del rendimiento y la salud, promoviendo el crecimiento, el desarrollo y el cambio. El segundo, llamado distrés, comienza cuando al aumentar el estrés disminuye la salud y el rendimiento, esta fase hace más propensas a las personas a padecer enfermedades graves, accidentes, irritabilidad, fatiga, dificultad para comunicarse, por mencionar algunas consecuencias.

La base del presente enfoque radica en tomar en cuenta las fuentes estresoras (estímulos) molestas que provocan cambios en las personas.

1.2.2. Estrés como respuesta.

Fontana (1992) indica que el estrés agrega interés a la vida, motiva al sujeto, el rendimiento es más alto, ayuda a plantear objetivos y metas que satisfagan las necesidades. Sin embargo, el exceso de estrés tiene efectos contrarios a los antes mencionados, es decir, disminuye el interés, aumenta la probabilidad de enfermarse y a menudo deja la sensación de inutilidad.

Hans Selye (citado por Fontana; 1992) denominó a la respuesta que se da ante un cambio ambiental como “Síndrome General de Adaptación” el cual se desarrolla en tres fases:

1. Alarma: es la primera exposición ante el estresor, disminuyendo la resistencia fisiológica (es cuestión de segundos), para reunir fuerza suficiente y actuar en la siguiente fase.
2. Resistencia: consiste en afrontar el estresor echando mano de los recursos personales; la duración de esta etapa va a depender de la fuerza que tenga el individuo para afrontar el estresor.
3. Agotamiento: el sujeto termina exhausto después de permanecer por tiempo prolongado expuesto a algún estresor agradable o desagradable, superando las capacidades de resistencia y adaptación del organismo, por lo tanto, el cuerpo es más vulnerable a lesiones orgánicas graves e incluso la muerte.

Extrapolando las fases anteriores a la vida de las personas, se puede mencionar que, una vez que el sujeto se expone ante una demanda, este despliega todo su potencial, bajando todos sus niveles para atacar con más fuerza y finalmente, termina exhausto o cansado.

De acuerdo con Fontana (1992), todos los seres humanos están expuestos a estresores que disparan la fase de alarma y algunos los detienen en la fase de resistencia, sin llegar a la fase de agotamiento, esto gracias a la fuerza de voluntad de cada individuo. Una vez que el sujeto llega a la última fase, ya existen muchos

cambios, sobre todo dañinos. Las alteraciones se presentan en tres áreas: cognitiva, emocional y conductual.

En el área cognitiva, la capacidad de atención es muy baja, el individuo se distrae con suma facilidad, existe deterioro de la memoria, la velocidad de reacción es impredecible, los sujetos suelen ser más lentos, tienen mayores errores así como no son capaces de planear a largo plazo, según Fontana (1992).

En el terreno emocional, hay aumento de la tensión psicológica, la persona se vuelve más irritable (por el aumento de las preocupaciones) y padece de hipocondría, ya que se preocupa demasiado por su salud. Se agudizan las deficiencias personales que ya se tenían; por ejemplo, si antes la persona era impuntual, en esta fase es más aún. El comportamiento que tenía lo va perdiendo, no se aprecia, no se valora, por lo tanto su autoestima se va mermando (Fontana; 1992).

El autor referido indica que en el área conductual, los principales cambios en el sujeto incluyen que este olvida lo que iba a decir, tiene problemas al hablar, ya no hace las actividades que antes le gustaba realizar, hay abundantes ausentismos en las tareas obligatorias, el nivel de energía es bajo (fatiga), la persona es presa fácil de para el consumo de drogas, padece insomnio, sus conductas suelen ser cínicas, no descansa lo suficiente y por lo tanto, se pelea con todo el mundo.

“La aparición de estos síntomas, indica que el individuo ha alcanzado o está a punto de llegar al colapso del síndrome de adaptación general” (Fontana; 1992: 15).

Cabe mencionar que algunos individuos, por más estresados que se encuentren, no presentan todos los síntomas a la vez; sin embargo, un número reducido de casos sí lo hará.

En resumidas cuentas, este enfoque se centra en la respuesta del individuo a los estresores potenciales del ambiente.

1.2.3. Estrés como relación persona-entorno (enfoque interaccionista)

Pearlin y cols. sugieren que “el estrés no es un suceso, sino un proceso complejo, variado y desafiante a nivel intelectual” (citados por Travers y Cooper; 1997: 32). De acuerdo con la definición, este enfoque combina los dos anteriores (estímulo y respuesta), es por ello que se considera el más completo.

En contraste con los enfoques anteriores, este indica que los estresores no son los acontecimientos en sí (estímulo), sino el modo en que la persona procesa la información, es decir, el estrés no es provocado por el ambiente, en cambio, es la interacción de la persona con los acontecimientos lo que puede dar lugar a una experiencia estresante (Cooper y cols., citados por Travers y Cooper; 1997).

“Este modelo considera a la persona como un agente activo en su entorno; alguien que evalúa activamente la importancia de lo que afecta a su bienestar” (Lazarus, citado por Travers y Cooper; 1997: 34). Dada una situación de desequilibrio en los individuos, siempre hay primero pensamientos y de ahí se desprenden o derivan

las emociones, que pueden ser positivas o negativas y finalmente, se actúa. Si en la valoración se percibe que no se puede con la demanda ambiental, es cuando se comienza a experimentar el estrés, pues la demanda es superior a las posibilidades con las que cuenta en ese momento. Pero si se percibe que la demanda la puede solucionar, entonces no provoca estrés en el sujeto. Cuando la demanda es tan baja o pobre, la persona sufre de aburrimiento, pues no hay reto, lo cual provoca el aburrimiento, de modo que el sujeto queda estancado, sin crecer humanamente.

De acuerdo con Travers y Cooper (1997), existen aspectos principales que considera este modelo básico para el estudio del estrés:

1) Valoración cognitiva: se usan los recursos con los que el sujeto cuenta para salir adelante; detecta si el estresor es neutral (irrelevante), negativo (amenaza o daño), o positivo (beneficio), es decir, se valora como daño o como reto, desplegando todas las potencialidades para enfrentarlo.
2) La experiencia: los éxitos o fracasos anteriores determinan este aspecto, ya que se remite al recuerdo de cómo le ha ido antes, al sentir o percibir la misma experiencia.
3) Exigencia: el individuo percibe la capacidad de respuesta propia versus la valoración de la situación. Compara lo que tiene contra lo que le exige la situación.
4) Influencia interpersonal: se aprecia el estresor, de acuerdo con la presencia o ausencia de personas que puedan ayudar a resolver la situación estresante. Esto puede ser benéfico o dañino para los sujetos.

5) Estado de desequilibrio: “cuando tiene lugar un estado de desequilibrio entre la exigencia que se percibe y la capacidad de superar esa demanda, se generan las estrategias de superación, que tienen en cuenta las experiencias pasadas de tales acciones” (Travers y Cooper; 1997: 34).

Finalmente, después de analizar cada uno de los enfoques encargados del estudio del estrés, se puede concluir que el modelo interaccionista es el que mejor se adapta a la presente indagación, ya que centra la atención en la valoración que el individuo realiza de la situación, lo cual conlleva a padecer o no estrés, tomando como eje central al individuo y no al estímulo o la respuesta.

El estrés es definido bajo este enfoque como “la respuesta adaptativa (ante cambios del entorno), mediada por las características individuales y/o los procesos psicológicos, la cual es al mismo tiempo consecuencia de una acción, situación o evento externo que plantea a las personas especiales demandas físicas o psicológicas” (Ivancevich y Matteson; 1985: 23).

1.3. Los estresores

Cualquier cambio en la vida del ser humano provoca estrés, favorable o negativo. También, el solo pensar en algún acontecimiento pasado, presente o futuro, provoca estrés. A estos fenómenos se les denomina preocupaciones. Un porcentaje significativo de los problemas emocionales tienen fundamento en hechos no reales, a decir de Palmero y cols. (2002).

Cabe mencionar que existe una clasificación del estrés de acuerdo con el tipo de cambio que provoca en el individuo. Lazarus y Cohen (citados por Palmero y cols.; 2002) hablan de tres tipos de estresores que provocan cambios vitales, denominados estresores psicosociales; estos se clasifican en: los cambios mayores, los acontecimientos vitales (cambios menores) y los estresores cotidianos; sin embargo, habría que añadir un cuarto tipo de estresor: el biogénico, el cual altera la activación física del sujeto, sin mediación de los procesos mentales

1.3.1. Estresores psicosociales: cambios mayores, menores y cotidianos

De acuerdo con la clasificación hecha por Lazarus y Cohen, se tiene en primer lugar los estresores denominados cambios mayores. Estos son aquellos que posiblemente se vivan una o dos veces en la vida de las personas, pero provocan estrés post-traumático, ya que los acontecimientos vividos pueden suscitar cambios drásticos en la vida de las personas, de ahí el nombre de estresores vitales (citados por Palmero y cols.; 2002).

Los acontecimientos que entran dentro de esta clasificación de estresores son, por ejemplo, padecer una enfermedad grave (el sujeto en sí o algún miembro de su familia), las catástrofes naturales, verse sometido a situaciones difíciles como ser víctimas de extorsión, un acontecimiento de índole bélica y, en general, situaciones altamente traumáticas.

“Una característica definitoria de este tipo de estresores es su potencial capacidad para afectar a un amplio número de personas, aunque puede afectar también a una solo persona o a un número relativamente bajo” (Palmero y cols.; 2002: 426). No obstante, el número de afectados no influye en la capacidad perturbadora del acontecimiento.

En segundo lugar, se tiene los acontecimientos vitales, que como ya se mencionó anteriormente, se denominan vitales porque afectan la vida del ser humano. Estos estresores no se encuentran bajo control del individuo.

Las principales fuentes desencadenantes del estrés corresponden a cambios en diferentes áreas de la vida, provocando alteraciones trascendentes o altamente significativas; pero dichas modificaciones son más específicas en cada persona, a diferencia de los cambios mayores (Palmero y cols.; 2002).

El ambiente en el que se vive, en la medida que es relajante o estresante, condiciona a las personas. Las tensiones que más influyen en la formación del estrés suelen ser:

- La paternidad: ser padre o madre es una de las situaciones más estresantes, ya que no se acude a una escuela para saber cómo actuar ante determinada situación con los hijos,

- El ámbito económico: por ejemplo, si algún miembro de la familia se queda sin empleo, no sabe cómo administrar los recursos que entran en el hogar o presenta descontento por el nivel socioeconómico alcanzado.
- Las situaciones ambientales: tales como el cambiar de residencia o la exposición a escenarios que amenazan la integridad de alguno de los miembros de la familia.
- Factores familiares: por ejemplo, la falta de comunicación, intrusismo paterno-filial, relaciones frías entre padres e hijos, provocando distanciamiento entre ellos.

El tercer grupo de estresores son los cotidianos, estos son aquellas situaciones o molestias que pueden perturbar o irritar en un momento dado; principalmente se trata de molestias de la vida cotidiana, aunque no provocan el mismo daño que los cambios mayores o acontecimientos vitales (Palmero y cols.; 2002). Entre los estresores cotidianos más comunes se tienen: las labores del hogar, la economía en la familia, problemas en el trabajo y, en general, todo lo relacionado con la familia o los amigos. A estas situaciones se les denomina microestresores o pequeñas situaciones que después de experimentarlas una y otra vez, provocan estrés en el sujeto.

De acuerdo con Lazarus y Folkman, se pueden diferenciar dos tipos de microestresores: las contrariedades y las satisfacciones (citados por Palmero y cols.; 2002). Las primeras pueden ser identificadas como aquellas situaciones que causan malestares emocionales; se pueden clasificar en problemas prácticos, sucesos

fortuitos o problemas sociales, entre otros. Mientras que las satisfacciones tienen que ver con el eustrés, pues tienen un efecto reducible, es decir, ayudan a regular los efectos negativos de las contrariedades.

1.3.2. Estresores biogénicos

Los estresores de este tipo no tienen que ver con la valoración del estímulo, sino que están relacionados con los perfiles hormonales. Desde esta perspectiva, entonces, las mujeres son más vulnerables a padecer estrés.

Un estresor de este tipo es el ciclo premenstrual, originado en el desequilibrio de las hormonas llamadas estrógenos, cabe mencionar que en algunas mujeres, el estrés causado por este desequilibrio hormonal puede desencadenar sobre-estrés, esto también puede presentarse después del parto o de un aborto (Palmero y cols.; 2002).

1.3.3. Los estresores en el ámbito académico

El entorno escolar puede generar estrés cuando no existen condiciones ni normas adecuadas que permitan el sano desarrollo de la socialización. El estrés académico es un fenómeno presente que tiene impacto en la sociedad estudiantil.

Barraza (2003) indica que los alumnos se ven sometidos en contextos escolares, a una serie de demandas valoradas como estresores. Estas situaciones pueden ser:

- Realización de un examen.
- Exposición de trabajos
- Intervención en el aula (realizar o responder preguntas, participar en coloquios).
- Acudir al cubículo del profesor.
- Sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajo obligatorio).
- Masificación de las aulas.
- Competitividad entre compañeros.
- Agresión psicológica o física.
- Trabajar en equipos.
- Exceso de responsabilidades.
- Interrupciones del trabajo.
- Ambiente físico desagradable.
- Falta de programas motivacionales.
- Tiempo limitado para realizar trabajos.
- Problemas o conflictos con los profesores y/o compañeros.
- Evaluaciones.

Además, con el ingreso a una institución y la permanencia en ella, se presentan algunas circunstancias que contribuyen a la aparición de estrés en el estudiante (Barraza; 2003), por ejemplo:

- Dejar la casa paterna.
- Tener que viajar diariamente varios kilómetros.
- Hacerse cargo de la economía.
- Compartir vivienda o bien, vivir solo.
- Atender las responsabilidades académicas, las clases y las relaciones personales.
- Eventos positivos, como enamorarse o preparar un viaje de estudios, que aunque agradables, también agregan cierta tensión.

Como ya se ha mencionado en apartados anteriores, el estrés puede ser motivacional, ya que ayuda al sujeto a salir adelante de manera exitosa en cada una de las tareas u obligaciones encomendadas. Pero el estrés académico se considera disfuncional cuando:

1. No permite al individuo responder de la manera o forma que se quiere, para la cual se ha preparado.
2. Se sostiene un estado de alerta por más tiempo del necesario para responder a las demandas, ya que deriva en múltiples síntomas como: dolores de cabeza, problemas gástricos, alteraciones en la piel (acné), alteraciones en el sueño,

inquietud, dificultad para concentrarse, cambios en el humor, entre otros, de acuerdo con Barraza (2003).

Este autor señala que el rendimiento académico puede verse afectado negativamente debido a que se requiere de más tiempo para aprender y ante las respuestas académicas, el alumno se puede bloquear aunque tenga los conocimientos suficientes, pese a los esfuerzos que haga para obtener satisfactorios resultados.

Por otro lado, los estresores dependen en gran medida de la valoración que la persona realice, afirmándose entonces que las virtudes y carencias con las que cada persona cuenta, permiten planificar expectativas reales y entender por qué los acontecimientos son percibidos de diferente manera en un momento determinado, de modo que lo que puede ser estresante para uno, puede no serlo para otro. De ahí que los individuos respondan de manera diferente ante los estímulos estresores. Algunas respuestas que los alumnos presentan ante los estresores, pueden ser:

- Se preocupa demasiado.
- Realiza movimientos repetitivos con alguna parte del cuerpo, se queda paralizado o sus movimientos son torpes.
- Sensación de miedo.
- Molestias en el estómago.
- Fuma, come y bebe demasiado.
- Recurrencias de pensamientos o sentimientos negativos.

- Dificultad para expresarse.
- Inseguridad en sí mismo.
- Ganas de llorar.

1.4. Procesos del pensamiento que propician el estrés

Desde los estudios realizados por Sigmund Freud, se establece que el ser humano tiene conductas irracionales y que estas debían buscarse en las áreas de la agresión y de las percepciones sexuales (citado por Powell; 1998).

Después, un discípulo de Freud, Alfred Adler, propuso que el ser humano tiende a obtener creencias erróneas o equívocas al tratar de probar su superioridad personal sobre los demás (citado por Powell; 1998).

Posteriormente, con el enfoque cognitivo del desarrollo humano y la plenitud de la vida, Albert Ellis (citado por Powell; 1998) establece que todo ser humano invariablemente es irracional y racional. Indica que los pensamientos irracionales generalmente se adquieren en la edad temprana, aunque eso no quiere decir que en la niñez se hayan tenido experiencias que marcan los pensamientos irracionales.

Sin embargo, Ellis sí sostiene que las experiencias de aprendizajes de la niñez temprana definen los pensamientos irracionales y racionales que delimitan el comportamiento de las personas.

Ellis afirma que los seres humanos no se ven afectados emocional y psicológicamente por los eventos o sucesos, sino por la forma en que perciben esas situaciones. Cuando se tiene una creencia irracional, se refiere a un pensamiento que no tiene validez y por consiguiente, es una distorsión de la realidad (citado por Powell; 1998). De acuerdo con el autor, existen once ideas irracionales generadoras de estrés. A continuación se presentan algunas de ellas:

1. El sujeto debe ser perfectamente competente, suficiente y exitoso en todo logro antes de poder pensar en él como una persona valiosa; este objetivo es imposible de alcanzar, y solo orilla a un esfuerzo excesivo y a un temor constante al fracaso. Las personas con ideas racionales, efectivamente buscan el éxito, pero sin convertirlo en una obsesión, ellos disfrutan el hacer.

2. No se tiene control sobre la propia felicidad, ya que está bajo el control completo de las circunstancias externas: el sujeto cree que su felicidad depende de las personas que lo rodean y de las cuales no tiene el control. La idea racional correspondiente indica que la felicidad depende de la propia persona, por lo tanto, el equilibrio emocional depende de sí mismo.

3. Las experiencias pasadas y los eventos en la vida determinan el comportamiento presente. El pasado determina el presente de cada persona, si se ha experimentado una situación, por ejemplo: toda la vida se le ha indicado a un individuo que es tonto, entonces es difícil que piense lo contrario,

es decir, resulta muy difícil cambiar de un momento a otro. La conducta racional indica que, efectivamente, las experiencias pasadas son importantes pero no determinan el presente, ya que a través de la reevaluación la percepción de las mismas se puede cambiar.

4. Las circunstancias peligrosas o temibles causan una gran preocupación; se debe organizar y pensar constantemente en las posibles calamidades y estar preparado para lo peor. El individuo debe estar siempre en guardia o vigilante porque hay situaciones que ponen en peligro la situación emocional; como caso contrario, las personas racionales saben que el preocuparse no va a disminuir el riesgo, por lo tanto, ellos dedican tiempo en una evaluación de la situación para determinar cómo actuar ante ella.

5. Debe aprender de los demás y tener a alguien más fuerte que el en quién se pueda apoyar. Una conducta irracional se da cuando la persona necesita de un protector que lo ayude y siempre este a su lado para cuando lo necesite. Tiene que ser alguien más fuerte, que le diga qué decisiones tomar, alcanzando la subordinación, escalando en grados hasta llegar a ser cada vez más dependiente. Mientras que la conducta racional demuestra que es independiente y capaz de aceptar ayuda cuando lo necesite, pero sus decisiones no dependerán de otros.
6. Se preocupa mucho por los problemas y las perturbaciones de los demás. La persona irracional se siente culpable cuando a otros les va mal, pues siente que pudo haber evitado que algo perjudicial le pasará. Percibe la sensación

de que no hizo todo lo necesario para ayudar al otro; él absorbe los problemas de otros y está al pendiente de la solución que se dé. La persona racional, no renuncia a su paz personal por ayudar al prójimo: se preocupa y ayuda en todo lo que pueda, pero no a costa de su estabilidad emocional.

7. Si la vida no funciona de la manera en que la había planeado, será realmente terrible; cuando las situaciones funcionan mal, es una catástrofe. En esta conducta irracional hay obsesión de orden y si no es así, se pierde el control. Mientras que las personas con conductas racionales trabajan arduamente en sus planes y en caso de que se presente una situación no prevista, improvisarán, desarrollando un criterio de tolerancia y no de frustración.

8. Debe obtener el amor y la aprobación de todas las personas de su comunidad, especialmente de las que son más importantes para él. Esta tendencia tratará de alcanzar los objetivos planeados a toda costa para agradar a los demás, desarrollando frustración y autodestrucción en caso de no lograrlos. El criterio racional establece que, cuando el individuo se siente desaprobado, debe realizar un autoanálisis para determinar la validez de las críticas hechas por otros individuos hacia su persona. Si la crítica es válida, tratará de cambiar; si no, decide que los demás son los que tienen que realizar el cambio.

Ellis (citado por Powell; 1998), clasifica a las conductas irracionales antes descritas en cinco categorías: el yo, los demás, la vida, el mundo y Dios. Indica que son actitudes irracionales que causan problemas a las personas que las padecen. Por

lo tanto, lo primero que se debe hacer la persona es identificar la conducta irracional y tratar de desplazarla por la conducta racional.

1.5. Los moduladores del estrés

Cada individuo posee características y diferencias individuales que lo protegen o lo exponen al riesgo del estrés. Existen factores que pueden modular o activar este fenómeno, los cuales son determinantes para afrontar las situaciones que lo generen. Los moduladores “son factores imprescindibles para determinar y predecir cuál será el curso del proceso del estrés y sus repercusiones en la salud” (Palmero y cols.; 2002; 527).

De acuerdo con Palmero y cols. (2002) existen tres diferentes estilos de afrontamiento: control percibido, apoyo social y tipo de personalidad; los cuales serán definidos en los siguientes apartados.

1.5.1. El control percibido

El control percibido sobre las situaciones, es la creencia que el sujeto tiene sobre el control de las situaciones que se puedan presentar, de acuerdo con Palmero y cols. (2002). Así, el impacto que pueda tener un estresor sobre el organismo de la persona va a depender de la magnitud de la fuente estresora y del control que se tenga sobre ella.

Fontaine y cols. (citados por Palmero y cols.; 2002) indican que una cosa es la circunstancia abrumadora y otra es como se perciba la realidad. Dependiendo de la valoración que se haga, va a depender la sobrevivencia a la situación dada.

Se entiende entonces que, entre más control se tenga, habrá menos estrés o menos angustia, temor, ansiedad y desequilibrio; de lo contrario, entre menos control se tenga sobre la situación, hay mayores posibilidades de la existencia del estrés.

Independientemente del tipo de estresor, la respuesta de cada persona ante cada uno de ellos, se traduce en un proceso que media o negocia entre las demandas, limitaciones y recursos del ambiente, por un lado, y la jerarquía de metas y creencias por otro, actuando entonces el locus de control interno y el locus de control externo (rasgos de la personalidad de cada individuo), creando expectativas generales respecto a la capacidad para controlar la situación.

El locus de control interno entra en función cuando el individuo piensa que tiene la libertad de tomar decisiones, pues es dueño de sus acciones y por lo tanto, percibe cierta calma. La persona tiene dominio desde sí (Palmero y cols.; 2002), cuando se piensa que se tiene el dominio sobre la realidad, entonces los niveles de cortisol, adrenalina y glucosa disminuyen.

Mientras que, el locus de control externo actúa cuando se piensa que alguien externo controla la circunstancia, aumentando el nivel de incertidumbre. Las personas con locus de control externo no toman medidas para evitar el impacto negativo del

estrés, pues sin importar lo que haga, nada cambiaría, esto provoca mayores problemas de salud.

Entonces, la percepción que se tenga sobre la circunstancia, determina la conducta de los individuos, es decir, la reacción ante los estresores.

1.5.2. El apoyo social

Todo ser humano tiene un círculo de personas que de manera incondicional lo apoyan. Estas personas juegan un papel fundamental en el impacto que el estrés pueda tener sobre el sujeto, de acuerdo con Palmero y cols. (2002).

Además hay otro grupo de personas más grande que el anterior, aunque no tan incondicional: este círculo se refiere a las relaciones sociales o contacto personal. Ambas redes influyen de manera determinada en la salud y bienestar social de las personas, ya que aportan beneficios directos sobre la autoestima (Palmero y cols.; 2002).

Kiecolt-Glaser y Ornish (citados por Palmero y cols.; 2002), por su parte, indican que mantener relaciones familiares y maritales satisfactorias, mejora la salud física y mental de los seres humanos.

Cascio y Guillén (2010), desde su perspectiva, manifiesta, que existen dos versiones con respecto al apoyo social sobre la salud y el estrés, las cuales son:

1. El apoyo indirecto o protector: el apoyo social puede disminuir el estrés. Cuando la persona se encuentra ante un estresor social, el no contar con apoyo aumenta la amenaza de estrés, pero si se tiene apoyo de otras personas, el estrés disminuye. Por otra parte, cuando no se está en un ambiente de estrés, el apoyo social no influye en la persona, es decir, se necesita estar en una situación estresante para que el apoyo funcione, de lo contrario, el apoyo no tiene ningún significado.

2. El efecto directo o principal: Independientemente si la persona se encuentra ante un estresor, el apoyo es benéfico. Está mejor equilibrada aquella persona que tiene apoyo, pues les otorga seguridad y certeza cuando lo necesita. De ahí se desprende la siguiente afirmación: a menor apoyo social, mayor gravedad del estrés; a mayor apoyo social, menor malestar psicológico.

En resumen, se puede concluir que va a depender del apoyo, el hecho de poder salir de la situación estresante o mantenerse dentro de ella.

1.5.3. El tipo de personalidad: A/B

Los cardiólogos Friedman y Rosenman (citados por Travers y Cooper; 1997), lograron identificar dos tipos de personalidad. Esto se consiguió gracias al estudio realizado en grandes muestras, observando que el tabaquismo, la vida sedentaria y el colesterol alto, no necesariamente explican los problemas cardiacos. Entonces,

llegaron a la conclusión de que la personalidad es el principal factor que produce problemas cardiacos, para comprobarlo, aplicaron pruebas para identificarla.

Con base en lo anterior, los cardiólogos identifican dos tipos de personalidad: A y B. La personalidad se considera como "un conjunto de actitudes, reacciones emocionales y modelos de conducta que se manifiestan en enfermedades debidas al estrés" de acuerdo con Friedman y Rosenman (citados por Travers y Cooper; 1997: 90).

La personalidad tipo A, es muy propensa a ataques cardiacos cuando se llega a la edad madura. Las personas con tipo A, según Travers y Cooper (1997), se caracterizan fundamentalmente por los siguientes aspectos:

- Se muestran impulsivos: primero actúan y después piensan.
- Mantienen una orientación enfocada hacia la competitividad, llevando una vida cargada de actividades. Pasan de una meta a otra y siempre tienen prisa.
- Son impacientes con los demás y se irritan por cualquier motivo, por ejemplo, si creen que las personas están trabajando a un ritmo muy lento.
- Pocas veces acuden al médico, pues no tienen tiempo para perder.
- No tienen tiempo para hacer ejercicio, pues siempre tienen trabajo que hacer.
- No son expresivos, cálidos o afectuosos.
- Tienen poca o nula convivencia social.

Los sujetos con personalidad tipo B, en cambio, rara vez sufren ataques cardiacos, sin importar su trabajo, su alimentación o sus hábitos. Ellos reaccionan de manera más tranquila ante las circunstancias, se dan tiempo para pensar, se dan sus ratos de ocio recreativo (actividad física); son buenos escuchas, atentos, sensibles al dolor, cariñosos y sociales, entre otras cualidades.

1.5.3.1. Personalidad tipo A y problemas cardiacos

Ivancevich y Matteson (1985) indican que para muchos autores, el estrés y la personalidad tipo A son sinónimos, mientras que su contraparte, la personalidad tipo B, rara vez sufre de estrés.

Del cúmulo de características de la personalidad de tipo A, mencionadas en el apartado anterior, hay tres situaciones que se destacan en los sujetos: son perfeccionistas y altamente competitivos; son impacientes y tienen un sentido de urgencia, hay emociones de enojo, de ira y pensamiento de hostilidad.

La que más impacta en la personalidad es el enojo, considerado el generador principal de los problemas cardiacos (Ivancevich y Matteson; 1985). El enojo es una expresión normal y los seres humanos pueden tomar alguna alternativa, por ejemplo: lo reprimen o lo explotan, se manifiesta o lo regulan.

Controlar el enojo es la mejor alternativa, de acuerdo con los cardiólogos Friedman y Rosenman (referidos por Ivancevich y Matteson; 1985). Ellos indican al

término de su investigación, que por cada uno de los enfermos (de colesterol, sedentarismo, el tabaquismo, la hipertensión y también la edad), aun juntando todas las enfermedades, el estilo de personalidad los supera en 6 veces.

Los datos anteriores, sentaron las bases para la aparición de la psicocardiología.

1.6. Los efectos negativos del estrés

Los niveles altos de estrés afectan el sistema inmunológico y cualquier cambio en el ambiento lo puede quebrar. Asociando el estrés con la posibilidad de propiciar "enfermedades de adaptación, las cuales no son el resultado de un agente externo (por ejemplo una infección); estas son consecuencia del intento imperfecto de nuestro cuerpo por hacer frente a la amenaza planteada por uno o más agentes externos" (Ivancevich y Matteson; 1985: 106).

Selye (citado por Ivancevich y Matteson; 1985) indica que existen diferentes enfermedades de adaptación, a continuación se mencionan algunas de ellas:

- La hipertensión: las venas y arterias se cierran cuando hay niveles de estrés; si se prolonga la exposición al estresor, los niveles de sangre aumentan, de modo que los conductos se pueden reventar.

- Las úlceras: Son lesiones, particularmente ubicadas en el estómago, su causa radica en el aumento de los niveles de cortisona, adrenalina y glucosa, lo cual sucede debido a la exposición a una situación estresante.
- La diabetes: Muchas personas se enferman por estar en contacto constante a estresores, aumentando los niveles de azúcar, ya que el organismo produce suficiente energía para atacar o huir.
- Cáncer: El estrés permite la multiplicación de células malignas rápidamente.

Cuando los niveles de estrés se rebasan, entonces es causa de preocupación y puede llegar a ser devastador en cuestiones de salud y las relaciones sociales. Sin embargo, también se sabe que no solamente se le atribuye al estrés las enfermedades de adaptación sino son uno de los factores primordiales (Ivancevich y Matteson; 1985).

El estrés puede repercutir de diversas maneras, una de ellas puede ser modificando el rendimiento académico, el cual constituye la variable que se abordará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

En el presente capítulo se examina el concepto de rendimiento académico, correspondiente a la segunda variable de la investigación. Se abordarán diferentes conceptos de dicha variable, así como el término calificación y sus implicaciones; posteriormente se mencionan los factores que influyen en el rendimiento académico, agrupados en componentes personales, pedagógicos y sociales.

2.1. Concepto de rendimiento académico

El rendimiento académico es una de las variables más estudiadas en el ámbito educativo, sin embargo, es un tema que no deja de ser novedoso, por su carácter complejo y multidimensional, además de que se ve influenciado por múltiples factores que son diferentes de una generación a otra.

El concepto rendimiento tiene un origen laboral, al perseguirse como objetivo el que los trabajadores tuvieran un mejor rendimiento, es decir, que produjeran más en menor tiempo. Después este concepto se trasladó al área académica, adquiriendo un significado propiamente educativo; desde esta perspectiva, varios autores lo definen.

Por ejemplo, Pizarro (citado por Andrade y cols.; 2001: 9), define el rendimiento académico como “una medida de las capacidades respondientes o indicativas que

manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación".

Mientras que Oliva (2010: 30) señala que hablar de rendimiento académico "se hace relación existente entre lo que el alumno aprende y sus capacidades para realizar un estudio, en el que toman en cuenta distintos factores de la capacidad del escolar y los objetivos señalados en la materia". Entendiéndose como el indicador de las capacidades intelectuales del alumno frente a las demandas que la institución requiera.

Según Puche (citado por Sánchez y Pirela; 2006: 11), el rendimiento académico "es un proceso multidisciplinario donde interviene la cuantificación y la cualificación del aprendizaje en el desarrollo cognitivo, afectivo y actitudinal que demuestra el estudiante en la resolución de problemas asociado al logro de los objetivos programáticos propuestos". Es decir, efectivamente se tiene que otorgar una calificación (aspecto cuantitativo) que indique si un alumno aprueba o no aprueba determinado periodo de evaluación pero, además, incluye el aspecto cualitativo, el cual indica lo que realmente el alumno ha incorporado a su conducta, manifestándolo en su forma de sentir, actuar al resolver problemas o simplemente utilizar los conocimientos adquiridos en la vida cotidiana.

Reyes (2008: 12) cita Chadwick, quien afirma que el rendimiento académico "es la expresión de capacidades y características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un

periodo o semestre, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) evaluador del nivel alcanzado".

El fenómeno del rendimiento académico puede ser muy simple o complejo, dependiendo de cómo se visualice o interprete. En la presente investigación, la acepción que se considera más adecuada respecto al rendimiento académico es la propuesta por Puche (citado por Sánchez y Pirela; 2006), puesto que este autor aborda lo cuantitativo y lo cualitativo en la definición propuesta.

2.2. La calificación como indicador del rendimiento académico

El rendimiento académico se determina a través de una calificación. Zarzar (2000: 37) se refiere a la calificación como la "asignación de un número (o de una letra) mediante el cual se mide o determina el nivel de aprendizaje alcanzado por un alumno". La asignación de una calificación es el primer paso de la evaluación; es decir se miden los conocimientos alcanzados por cada uno de los alumnos de un grupo determinado, tomando como base los objetivos planteados al inicio de una planeación didáctica, velando que se cumplan los requisitos mínimos de cada objetivo; posteriormente se interpretan esos datos y finalmente, el profesor emite juicios de valor, para tomar decisiones acordes a la realidad presentada.

Por su parte, Aisrasian (2003) indica que al asignar una calificación, el profesor emite juicios sobre la calidad de desempeño de los alumnos y se debe basar en una norma o escala establecida que indique el adecuado desempeño.

La calificación es el número que se asigna a los alumnos para indicar si aprueba o no, un bimestre, semestre o un ciclo escolar (Aisrasian; 2003). El profesor es el encargado de asignarla, tomando en cuenta una variedad de criterios que integran la evaluación permanente del alumno. La calificación tiene efectos, ya sea positivos o negativos, en los alumnos, puesto que definen su permanencia o no en sistema escolarizado.

Como se puede apreciar, diversos autores comparten las acepciones acerca de la calificación. Los criterios que se toman como base para la asignación de dicho indicador, se abordan en el siguiente apartado.

2.2.1. Criterios para asignar la calificación

Las calificaciones son el resultado de la evaluación continua a la que se ven sometidos los alumnos. Tiene la función de certificar ciertos conocimientos, es decir, se evalúa el cumplimiento de objetivos.

Los profesores conocen a cada uno de sus alumnos como personas, como integrantes del grupo, como sujetos que son parte de una sociedad, por lo tanto, los docentes recurren a una serie de evidencias confiables y objetivas, como los

exámenes, trabajos, exposiciones, tareas, participación, reportes de investigación, entre otros, que ayudan al estudiante a demostrar lo que realmente sabe (Aisrasian; 2003).

De igual manera, Zarzar (2000: 38) indica que “la calificación se debe ir construyendo poco a poco, a lo largo de un semestre o curso escolar. No debe depender de un solo examen final”. Esto es, si hay más factores a evaluar, se obtienen calificaciones más acordes a la realidad de cada alumno.

El examen sigue siendo un recurso muy empleado, pero no es el único que define una calificación, pues este solo ayuda a evaluar los objetivos informativos; para evaluar los formativos, el profesor se debe apoyar en otros recursos, como proyectos, tareas individuales, trabajos en equipo, trabajos y tareas realizadas tanto dentro del salón de clase como fuera de él (Aisrasian; 2003). Así, el docente tiene más elementos para asignar la calificación que merecen los alumnos.

Cada docente tiene la libertad del elegir los criterios que le favorezcan en la asignación de calificaciones, dependiendo de los objetivos que pretende alcanzar, lo que no puede hacer, es inventar una escala de numeración de forma arbitraria. Se debe basar en un reglamento que indique el mecanismo a seguir en la asignación de las calificaciones.

El sistema educativo mexicano, en especial la educación básica, está enmarcada legalmente en el acuerdo 696, publicado en el Diario Oficial de la

Federación el 20 de septiembre de 2013, por el cual se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica (Chuayffet; 2013).

Chuayffet (2013) establece que el sistema de evaluación y asignación de calificaciones que se aplica en el nivel básico tiene las siguientes consideraciones:

- La escala oficial de calificaciones es numérica y se asienta en números enteros del 5 al 10, las que se vinculan con el nivel de desempeño en el que se ubica el alumno. El docente define la referencia numérica con el número entero que corresponda con las evidencias del desempeño del alumno.

- Los promedios de calificaciones que se generen por asignatura, grado escolar, nivel y tipo educativo, se expresan con un número entero y un decimal, sin redondear: 5.0 a 10.0. El alumno acreditará el primero, segundo y tercer grado de secundaria, cuando obtenga un promedio de 6.0 en cada una de las asignaturas del grado.

- El reporte de evaluaciones se realiza en cinco periodos (bimestres), los cuales se reportan en octubre, diciembre, febrero, abril y junio, aunque esto no quiere decir que los padres de familia o tutores no puedan informarse en cualquier momento del ciclo escolar sobre las calificaciones de sus hijos.

Es importante mencionar que debe existir una coherencia entre lo que se pretende enseñar y las actividades a evaluar, pues uno de los objetivos a lograr es la adquisición de aprendizajes significativos; si estos dos factores no son congruentes, entonces la evaluación perderá la objetividad esperada (Díaz-Barriga y Hernández; 2005).

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

De acuerdo con Aisrasian (2003), los profesores se enfrentan a una serie de problemas al momento de asignar una calificación, por ejemplo: reciben poca información de cómo realizar esta función, los directivos o supervisores no dan la suficiente información tocante a las políticas y expectativas de las calificaciones, los padres de familia generalmente cuestionan las calificaciones deficientes de sus hijos, sin importarles el origen de esos resultados, entre otros problemas.

También las calificaciones se pueden percibir como un arma de doble filo, por un lado, una “buena” calificación sirve como motivador; pero, cuando se adquiere una “mala” calificación, la motivación puede bajar (Aisrasian; 2003).

En contraste con lo descrito en el apartado anterior, algunos profesores caen en el error de solamente evaluar el primer factor de los objetivos: el área informativa (retención de información), dejando fuera la comprensión y el manejo del conocimiento; además de no evaluar los objetivos de tipo formativo (Zarzar; 2000).

Desgraciadamente, también los alumnos caen en errores frecuentes sobre el concepto de calificación. Ellos aprenden a lo largo de su etapa formativa dentro de una institución, que la calificación es la parte más importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, le dan mayor valor a la calificación asignada que al propio aprendizaje. Zarzar (2000) señala que hay alumnos que están dispuestos a realizar cualquier medida, con tal de obtener altas calificaciones y, por ende, a acreditar un periodo o ciclo escolar, se tengan o no aprendizajes significativos.

Otro error en el que caen algunos profesores es asignar calificaciones que ayuden al alumno a acreditar el curso, sin tener las bases para el siguiente periodo. El alumno encontrará una serie de dificultades que enfrentar, casi siempre insuperables. Cuando la aprobación es inmerecida para el alumno, se vuelve perjudicial para él, además de desmoralizadora para el profesor y para la institución (Alves; 1999).

En este sentido “la aprobación honesta, justa y consciente es y debe ser la resultante normal del trabajo escolar realizado con objetivos definidos y con propósitos definidos” (Alves; 1999: 345).

Una vez que se han revisado las nociones concernientes a la calificación como indicador del rendimiento escolar, se revisarán los elementos que intervienen en este fenómeno, clasificados en tres grupos que se explican por separado.

2.3. Factores que influyen en el rendimiento académico

El rendimiento académico se ve influido por una serie de elementos que determinan el alto o bajo rendimiento en cada uno de los alumnos. Entre los factores que determinan la variable estudiada, se encuentran los factores personales, sociales y pedagógicos. A continuación se describe cada uno de ellos, explicando a su vez aspectos que determinan cada factor.

2.3.1. Factores personales

Es difícil definir los factores personales, puesto que como su nombre lo indica, estos dependen de cada individuo y como tales, todos son diferentes entre sí; cada sujeto entra en una clasificación, pero el perfil personal completo de cada uno, no se puede definir, porque es propio e irrepetible.

Desde esta perspectiva, los factores personales se consideran todos aquellos que se relacionan con el carácter de cada individuo (personalidad), esto influye de manera directa en el rendimiento académico (Powell; 1975).

Dentro de los factores personales, es posible encontrar los aspectos individuales, las condiciones fisiológicas, la capacidad intelectual y los hábitos de estudio. En los siguientes apartados se puntualizará cada uno de ellos.

2.3.1.1. Aspectos personales

Los aspectos personales hacen referencia a todas aquellas situaciones a las que se puede enfrentar el alumno para que su rendimiento académico se vea influenciado.

De acuerdo con Powell (1975), numerosas características de personalidad están estrechamente relacionadas con el éxito o fracaso escolar. Por ejemplo, la preferencia por alguna o algunas materias en especial, refleja una clara tendencia a obtener mejores calificaciones. Sin embargo, el desinterés es uno de los principales obstáculos al cual se enfrentan los docentes y los mismos alumnos. En muchas ocasiones, los alumnos no se interesan por alguna materia, ya que no le encuentran sentido o les parece poco importante cursarla en esos momentos puesto que pueden no encajar con las expectativas propias.

Eysenck (citado por Crozier; 2001) indica que la pasividad del alumno es otro factor que influye en el rendimiento académico. El autor indica que cuando se tiene un alumno pasivo y de pronto, interactúa con un docente que enseña a través de métodos dinámicos, el estudiante puede verse en desventaja, puesto que no tiene la seguridad para demostrar su potencial dentro del salón de clase o, viceversa: si el alumno es muy activo y el docente tradicionalista, entonces también puede haber problemas en el rendimiento.

Otro aspecto de la personalidad que define el rendimiento del alumno es la autopunición (Avanzini; 1985). Algunos alumnos adoptan una actitud de autocastigo por algo que, según ellos, no hicieron bien. Se sienten culpables por faltas cometidas anteriormente y creen merecer un castigo.

Por su parte, Avanzini (1985) indica que el perfeccionismo también influye considerablemente en el rendimiento. Muchas veces se aplica la coerción para obligar al alumno a cumplir con sus obligaciones, por ejemplo, se le obliga a estudiar constantemente, se le agobia con una diversidad de lecciones o tareas y se le niega algunos de sus derechos como jugar o divertirse. Cuando se coacciona y se obtiene un resultado positivo, entonces se convierte en estímulo.

El mismo autor hace referencia también a la sacralización del padre; esto es, algunos alumnos se enfrentan al reto de tener padres "perfectos" y los tienen como modelos a seguir. Pero esos modelos son casi inalcanzables y muchas veces, los hijos se desaminan y terminan rindiéndose ante las exigencias del medio. Cabe mencionar que es aquí donde la autoestima juega un papel fundamental, ya que aunado con la aceptación o rechazo del mismo, se definirá la capacidad del individuo para resolver la situación en la que se encuentre.

En general, diversos autores tratan de identificar los factores personales que definen la influencia en el rendimiento académico; sin embargo, no son los únicos aspectos que definen el fracaso o éxito académico, como se mostrará en los siguientes apartados.

2.3.1.2. Condiciones fisiológicas

Se considera condición fisiológica a todo aquello que tiene que ver con el adecuado funcionamiento del cuerpo (salud). Se concibe la idea de que si el cuerpo funciona normalmente, entonces habrá mayores posibilidades de rendir académicamente; en cambio, si el cuerpo se encuentra en mal estado, habrá resultados negativos.

"La salud y la nutrición son predictores significativos del rendimiento académico" (Vélez y cols.; 2003: 9). Si hay descuido en la alimentación, ya sea por falta de tiempo, estética o por cuestiones económicas, entonces dicha circunstancia estará asociada estrechamente negativamente con el rendimiento académico. Como caso contrario, si un individuo está adecuadamente nutrido, obtendrá resultados favorables en su salud y por ende, académicamente tendrá una situación mejor.

Investigaciones recientes manifiestan que cualquier situación que afecte el funcionamiento del cuerpo, tiene repercusiones negativas (Tierno; 1993). Una mención especial merecen los desajustes que no son propiamente pasajeros, sino permanentes, como es el caso de los defectos físicos. Dentro de esta categoría entran las discapacidades visuales y auditivas, entre otras. Muchos alumnos padecen constantes burlas por padecer estos "defectos físicos", provocando en ellos un sentimiento de inferioridad y desencadenando efectos negativos en su rendimiento académico.

Además, Tierno (1993) menciona que la vista y el odio son los sentidos básicos que toda persona requiere para realizar el trabajo intelectual, puesto que estos son los principales canales de aprendizaje en el ser humano.

Otros factores que influyen en el rendimiento son las condiciones higiénicas. La naturaleza humana de todo individuo tiene dos estados fundamentales: la vigilia y el sueño. La primera se refiere a el estado de actividad; la segunda, es una necesidad tan importante como el alimentarse. Vigilia y sueño, se suceden uno al otro en el tiempo durante toda la vida (Tierno; 1993).

Los factores señalados anteriormente influyen de manera determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, reflejado en el rendimiento académico. La capacidad intelectual también se considera una condición fisiológica, pero merece un apartado diferente, ya que más que condición se considera como una herramienta que facilita la adquisición de conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.3.1.3. Capacidad intelectual

Existen indagaciones que establecen una correlación entre la capacidad intelectual y el rendimiento académico. La aptitud intelectual que posee cada individuo, es considerada como una herramienta que le facilita el trabajo académico dentro de una institución.

Avanzini (1985) indica que ambas variables se comportan igual o son correlacionales, es decir, a mayor inteligencia, mayor rendimiento; o bien, a menor inteligencia, menor rendimiento. Esta relación se considera positiva, desde este enfoque, el autor sugiere que, si un estudiante va mal académicamente, es en cierta medida porque no es inteligente.

"La inteligencia es un conjunto de capacidades y habilidades mentales (la atención, la memoria, el razonamiento, la fluidez verbal, las habilidades sociales y el autoconocimiento) que permiten al individuo adaptarse al mundo" (Guerrero; 2001: 13). De acuerdo con esta autora, quien retoma a Goleman, el individuo utiliza una serie de recursos intelectuales que definen el tipo de inteligencia que posee, sosteniendo que todas las personas son diferentes en el grado de cada tipo inteligencia y su combinación entre ellas.

Siguiendo el mismo orden de ideas, Tierno (1993) indica que existen personas superdotadas de inteligencia o deficientes mentales, ambos casos pueden ser motivo de fracaso escolar, puesto que no encajan en el sistema, de modo que estos alumnos difícilmente se adaptan y terminan desertando.

El caso de la deficiente intelectual, constituye limitaciones significativas con dificultades en la psicomotricidad y el comportamiento moral y social; mientras que los superdotados poseen un grado alto de inteligencia, lo cual les permite llegar a conclusiones con menor margen de error. En ambos casos, si la institución o los

docentes no están preparados para atender a dichos alumnos, estos terminarán abandonando la escuela.

Con lo anterior, se puede concluir que poseer un grado alto de inteligencia, no es sinónimo de éxito escolar. En este contexto, es tarea de los pedagogos identificar las características intelectuales que poseen los individuos, y así, utilizar una gama de estrategias educativas que permitan que todos los alumnos puedan poner en práctica todas sus habilidades cognitivas como: la intuición, la actitud práctica y reflexiva, la facilidad verbal, capacidad para organizar la información, entre otras.

2.3.1.4. Hábitos de estudio

Otro aspecto que está relacionado con el rendimiento académico, es el que tiene que ver con los hábitos de estudio. Un hábito es considerado como aquella acción que se realiza constantemente, con una frecuencia establecida o regular y por lo tanto, es algo predecible.

Haciendo uso del concepto anterior, enfocado en la educación, se puede decir que los hábitos de estudio pueden ser desarrollados por cualquier persona y sin embargo, es un área que no se explota adecuadamente en las instituciones (Solórzano; 2003). El mismo sistema educativo ha contribuido en la formación de alumnos que tienden al fracaso escolar, puesto que no se forman individuos capaces de pensar, observar, discernir, comparar, clasificar, inventar y, en general, realizar tomas de decisiones adecuadas.

“El hábito de estudio es un paso imprescindible para desarrollar la capacidad del aprendizaje del niño y para garantizar el éxito en las tareas escolares” (www.katalinerauso.org; 2011: 1). Sin embargo, si el alumno no logra los objetivos, es porque no tiene la constancia suficiente. Los alumnos que no tienen hábitos de estudio, suelen poseer menor rendimiento académico, aunque tengan una capacidad intelectual alta o una conveniente condición fisiológica.

Otro autor que coincide con la afirmación anterior es la Universidad de Granada (2005), al indicar que los hábitos de estudio son el mayor predictor del rendimiento académico, sin importar el grado de inteligencia. El autor, al igual que Solórzano (2003), añade que a los hábitos de estudio no se les da la importancia suficiente, de modo que el alumno tiene que adquirirlos por su cuenta a lo largo del proceso formativo, sobre todo en la educación básica, específicamente en la secundaria; sin la ayuda de padres de familia o de los mismos docentes.

La Universidad de Granada (2005), señala que para adquirir hábitos de estudio se puede realizar lo siguiente:

- Se deben conjugar tiempos: los de estudio con los de descanso.
- Las personas deben descansar lo suficiente.
- Después de estudiar, vale la pena levantarse y tomarse un micro descanso.
- Determinar el mejor lugar para estudiar, pues cada persona requiere de ciertas condiciones.

- Establecer un horario y dividir los trabajos muy extensos o complicados en sub-tareas.

En general, tanto los padres de familia y docentes, como la institución y el mismo sistema educativo, están interesados en que los alumnos aprendan, sin embargo, se cae en el error de que los alumnos obtienen bajas calificaciones porque no quieren estudiar. Con el paso del tiempo, poco a poco debe cambiar esta idea para dar paso a la concepción de que el docente tiene que aprender a educar y el alumno tiene que aprender a estudiar.

Como idea final, cada día se tiene más consciencia de la problemática relacionada con los hábitos de estudio y de la responsabilidad que los docentes tienen ante este hecho.

2.3.2. Factores pedagógicos

El segundo grupo de factores que se relacionan directamente con el rendimiento académico son los pedagógicos, considerados como todos aquellos que se ubican el proceso formal escolarizado y, por ello, tienen que ver directamente con la calidad de la enseñanza.

Todo plan, programas, organización, métodos o insumos, solo se materializan con el actuar del docente dentro de una institución. Dichos factores pueden tener su origen en la escuela, en la forma de dar clase (didáctica) y en las actitudes del profesor.

2.3.2.1. Organización institucional

La escuela es el segundo espacio de desarrollo del ser humano, en él se despliegan las habilidades intelectuales, la cooperación, la solidaridad, el trabajo en equipo, por mencionar algunos recursos. En este espacio vital se refuerza la educación que inicia en la familia (Buxarais, citada por la Fundación SM; 2010).

Toda institución se rige por planes y programas, “elaborados no en razón de la receptividad intelectual, sino conforme a una progresión lógica, establecida por el adulto que decide el orden en el que deben presentarse las nociones básicas” (Avanzini; 1985: 72).

Sin embargo, actualmente existe controversia en la diversidad de investigaciones realizadas sobre el tema, sobre todo, en cuanto a la funcionalidad de los planes y programas implementados dentro del sistema educativo nacional. Los factores que se analizan institucionalmente, de acuerdo con Avanzini (1985), son:

- La exigencia estricta, llevada de la mano con la planeación y una implementación adecuada.
- Proyectos por escuelas, elaborados no en razón de la receptividad intelectual de los alumnos, sino en pro del avance lógico, es decir, se establece una ruta de mejora de acuerdo con los problemas detectados en el examen de diagnóstico.

Los planes y programas de estudio son, en muchas ocasiones, responsables de algunos de los fracasos escolares. Una de las razones por las cuales se considera lo anterior, es la supuesta homogeneidad en la edad y en su nivel de desarrollo intelectual, suponiendo la equivalencia en la adquisición de los conocimientos (Avanzini; 1985).

Por lo tanto, se puede concluir que es de suma importancia llevar a cabo la evaluación de los objetivos no solo al inicio del ciclo escolar, sino de modo continuo a través de la evaluación en sus diferentes modalidades; diagnóstica, formativa y sumativa, para cumplir eficientemente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, los planes y programas no son los únicos factores pedagógicos que influyen en el rendimiento académico, como se enuncia a continuación.

2.3.2.2. La didáctica

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario que el docente utilice los métodos más adecuados y eficaces para conducir al educando a la progresiva adquisición de hábitos, técnicas, conocimientos y, en general, una formación integral.

Desde esa perspectiva, “se puede afirmar que la función docente o enseñanza es un mecanismo que tiene la finalidad de apoyar a los alumnos en el proceso de la adquisición e interiorización de herramientas” (Crespo y cols.; 2008: 19).

La interacción entre el alumno y el docente debe llevar a una enseñanza cognitiva, conocida como mediación. Con ella no solo se transmiten conocimientos, sino que se establece una serie de actividades que orientan el aprendizaje, desarrollando nuevas capacidades en los alumnos (Crespo y cols.; 2008).

Las actividades que dirigen el proceso de enseñanza aprendizaje, son reguladas y establecidas por los docentes, en función de que ellos “llevan la iniciativa del discurso, marcan rutas, conceden turnos para hablar, marcan la estructura de la tarea y evalúan las intervenciones de los alumnos” (Leal y Arias; 2009: 113). Esta es una característica de la didáctica tradicional.

La mayoría de los docentes solo se remite a la mera transmisión de conocimientos, de ahí que los docentes se lamenten de tener en sus grupos, alumnos sumamente pasivos que no preguntan ni son reflexivos (Leal y Arias; 2009). El tener alumnos activos depende en gran medida de los recursos y actividades que el docente proponga. Para combatir este problema, se ha optado por la pregunta generadora de ideas (pregunta constructiva), para acostumbrar a los alumnos a pensar e investigar y motivarlos a adquirir nuevos esquemas mentales, que les ayuden en la búsqueda de nuevas explicaciones.

Cabe mencionar que la didáctica se puede confundir con las actitudes del profesor, pero no se habla de lo mismo. Mientras que la primera área se refiere a la serie de actividades planeadas en una secuencia, sesión o unidad temática, las

actitudes hacen referencia al comportamiento y apariencia observable del docente.

2.3.2.3. Actitudes del profesor

Las actitudes de los docentes, en apariencia, no representan un factor pedagógico, sin embargo, debe considerarse que se puede enseñar más con lo que se hace que con lo que se dice.

El profesor es un partícipe fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Él, más que un jefe dentro del salón de clase, debe ser un guía que ayude en la adquisición de aprendizajes significativos. Aparece como factor de fracaso escolar cuando su personalidad no estimula el deseo de trabajar o el deseo de identificación con él (Avanzini; 1985).

La forma de trabajo en cada materia o disciplina, determina el gusto o disgusto por la misma. Avanzini (1985) menciona que el docente es una agente cultural y todo lo que proyecta le llega al alumno, dejando huella en él, sin importar si está o no de acuerdo con lo que dice el profesor.

El mismo autor menciona que la función del docente no es propiamente la de transmitir conocimientos, sino propiciar el deseo por aprender, generando inquietud en el alumno de aprender por su cuenta, porque se sabe que es necesario para enfrentar los retos de la vida cotidiana y no solo porque se va a calificar.

Algunas características positivas del docente que ayudan en la obtención del éxito académico pueden ser:

- La escolaridad: no del grado académico, más bien encaminado al perfil que el docente recibió anteriormente, definiendo el enfoque con el cual enseña.
- Su experiencia: no siempre define el éxito o fracaso escolar, puesto que, en ocasiones la experiencia es sinónimo de rutina y poco a poco se va perdiendo el entusiasmo.
- La cercanía del lugar donde vive hasta el lugar de trabajo.
- Si se tiene conocimiento del tema, entonces, reflejará dominio sobre el mismo y esto enganchará a los alumnos.
- El uso de material didáctico, para motivar a los alumnos y cumplir con los objetivos planteados en la planeación (Vélez y cols.; 2003).

"El crecimiento personal de los alumnos implica como objetivo último, ser autónomos para actuar de manera competente en los diversos contextos en que han de desarrollarse" (Zabala; 2000: 104).

De acuerdo con lo expuesto a lo largo de este apartado, se puede decir que el docente influye de forma determinante en el rendimiento académico obtenido por los alumnos. Su capacidad para comunicar, las relaciones que establece con el alumno y las actitudes que adopta hacia él, juegan un papel determinante tanto el comportamiento como en el aprendizaje del estudiante.

Otro aspecto que es importante aclarar, es la diferencia que existe entre la didáctica y las actitudes del profesor. Dicha diferencia radica en que didáctica se refiere a todo lo que se puede observar dentro del salón de clase (planeaciones, dinámicas, enfoques) y las actitudes del profesor se refieren a su forma de actuar o comportarse.

2.3.3. Factores sociales

Otro grupo de factores que influyen en el rendimiento académico, cuyo origen no es el propio alumno ni el sistema educativo, son los componentes sociales. Sus causas residen en la escuela, la familia y los amigos.

En la actualidad, existe una gran diversidad de investigaciones que se dirigen a buscar las causas que provocan el bajo rendimiento académico. Entre los factores que definen el éxito o fracaso académico, ese encuentra la situación social. "Es responsabilidad de la sociedad proporcionar un sistema escolar en el que el éxito sea no solo posible, sino probable" (Glasser, citado por Edel; 2003: 9).

2.3.3.1. Condiciones de la familia

La familia es el primer modelo con el que el ser humano entra en contacto no solo en patrones de conducta, también en destrezas y habilidades para resolver problemas a los que se enfrentan cotidianamente (Buxarais, citada por la Fundación SM; 2010).

Por tal motivo, se considera que la familia es otro de los factores que influyen en el rendimiento académico. Dentro de este componente existen dos características estrechamente ligadas al desempeño académico del alumno: el estrato socioeconómico y el nivel cultural.

Coleman (citado por Powell; 1975), informa en una de sus investigaciones que el nivel cultural de la familia influye directamente en el rendimiento de los alumnos. El grado de escolaridad de los padres, los hábitos de trabajo , la orientación y el apoyo académico, las actividades culturales que realizan, los libros que leen, la exploración para discutir ideas, así como las expectativas sobre el nivel de estudios que pueden alcanzar los hijos, son factores que tienen una influencia muy importante en la educación de los alumnos.

De ahí que, si en una familia se le da prioridad a la educación, los hijos tienden a sobresalir académicamente, en cambio, si en una familia la educación no es importante, el hijo no se interesa por mejorar académicamente, pues no hay exigencia dentro del núcleo familiar, es decir, el nivel cultural se manifiesta a través del clima que haya en la misma.

El nivel socioeconómico de cada familia es otro factor que influye en el rendimiento académico, pues dependiendo del mismo así es la atención que se presta a los hijos; por ejemplo, las familias de nivel socioeconómico medio, están más tiempo con sus hijos, ayudándolos en sus tareas o actividades extraescolares. Además de que pasan más tiempo conviviendo en familia, otorgando armas para enfrentar con

éxito los problemas a los que se pueden enfrentar día a día (Bustos, citado por Andrade y cols.; 2001).

En el interior de las familias, algunos padres de familia suelen cambiar patrones de conducta, con el objetivo de dar el mejor ejemplo, reconociendo los defectos con el fin de que los hijos no los aprendan (Andrade y cols.; 2001). Esto implica un cambio en el estilo de vida de los padres que repercutirá en los demás integrantes de la familia.

En general, la familia reproduce un orden social y si dentro de ella existen problemas que afecten a los miembros, entonces, por consecuencia, el rendimiento académico también se verá afectado, o viceversa, si la familia reúne las condiciones idóneas para el desarrollo estable del ser humano, entonces, el rendimiento académico será exitoso.

Entonces, debe existir cooperación entre la escuela y la familia, complementarse una institución con la otra, ya que si en la escuela no se le da la continuidad a lo comenzado en la familia, habrá rechazo por parte de los alumnos al trabajo requerido dentro de la institución o, si la institución no cuenta con el apoyo de la familia, en este caso de los padres, entonces, el rendimiento tenderá a ser bajo.

2.3.3.2. Los amigos y el ambiente

El ser humano, por naturaleza, busca la pertenencia a un grupo social, que le brinde seguridad, protección, bienestar, sentido de pertenencia o simplemente, la aceptación.

En la vida diaria, continuamente se forman redes sociales, con el simple hecho de vivir en un lugar definido, por un periodo de tiempo determinado, sirve para construir un sinnúmero de relaciones sociales que de alguna manera influyen en la toma de decisiones (Requena; 1998).

Cada individuo elige el grupo de amigos; en caso de los estudiantes, los grupos escolares son usados como técnicas de afrontamiento ante el estrés. En compañía, las situaciones son más llevaderas. Las redes sociales apoyan, pero en general, en ocasiones presionan a los integrantes para hacer o decir algo, aunque no estén de acuerdo y muchas veces los limitan o exigen (Requena; 1998).

Además, "en una red social pueden existir vínculos potenciales. Es decir, no todos los vínculos que una persona puede tener, tienen que estar activados en todos los momentos. Estos pueden permanecer durante un tiempo indeterminado o en estado latente" (Requena; 1998: 147). Cuando un integrante de la red social tiene un vínculo muy fuerte y le da prioridad al grupo, llega a la conclusión de que no le importa nada, con tal de no ser expulsado del grupo.

Al igual que las redes sociales, el medio ambiente tiene gran influencia en el desarrollo del sujeto, su personalidad se moldea con la continua interacción con el medio en el cual de desenvuelva. Si las condiciones ambientales son favorables, entonces esto se verá reflejado en cualquier ámbito, incluyendo el académico (Tapia; 2009).

La relación entre los factores mencionados tiene como objetivo primordial la formación de individuos libres, responsables, solidarios y sobre todo, capaces de responder a las necesidades de la sociedad en la que se desarrollan. Esto solo se logra con la cooperación entre las instituciones (familia, escuela) porque las responsabilidades educativas corresponden a la familia y los trabajos escolares son propios de la escuela (Buxarais, citada por la Fundación SM; 2010).

El rendimiento académico es el resultado de la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, entrando en juego interacciones de las áreas personales, sociales e institucionales en las que se desenvuelve el estudiante, cuyos resultados se les atribuye un valor determinado por una calificación, que podría dar como resultado el éxito, el fracaso o incluso el abandono escolar.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo contiene dos apartados. En el primero se expone la estrategia metodológica empleada, que fue determinada en función del objetivo general de la indagación. Se hace una descripción tanto del enfoque como del tipo, diseño y alcance del estudio; asimismo, se describen los instrumentos con los cuales se hizo la recolección de los datos de campo. También se hace mención de la población y muestra seleccionada para la presente indagación. Finalmente se da cuenta del proceso de trabajo que se siguió a lo largo de todo el estudio.

En la segunda parte del presente capítulo, se exponen los resultados obtenidos la medición de las variables el estrés y rendimiento académico. Se analizan los resultados de manera individual, se correlacionan y también se exponen los resultados de la correlación entre ambos fenómenos. En este último apartado se realizan las interpretaciones teóricas o conceptuales y estadísticas relevantes.

3.1. Descripción metodológica

En este punto se describe el proceso metodológico que se llevó a cabo para recoger la información y los datos obtenidos con el fin de alcanzar los objetivos establecidos.

La investigación "es el conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema" (Hernández y cols.; 2014: 4). A lo largo de la historia, se han planteado diferentes rutas para llegar a la construcción del conocimiento, sin embargo, en el siglo XX se definieron dos enfoques que facilitan la búsqueda de conocimientos: cualitativo y cuantitativo.

El enfoque cualitativo surgió en el continente europeo y se aplica ampliamente en el continente africano, con este método, el investigador usa la observación y la entrevista como medio para obtener información; mientras que el enfoque cuantitativo, surgió en Europa y E.U.A, este utiliza una gran diversidad de técnicas para medir los fenómenos y no para describirlos, como lo hace el enfoque cualitativo.

3.1.1 Enfoque cuantitativo

La presente investigación se llevó a cabo bajo el enfoque cuantitativo. Donde cada etapa procede a la siguiente sin brincarse u omitir pasos, el orden es riguroso. De acuerdo con Hernández y cols. (2014), tiene las siguientes características: al inicio de la investigación se plantea un problema delimitado y muy concreto; después, se consideran las investigaciones hechas con anterioridad (revisión de literatura), desarrollando así el marco teórico, el cual es el sustento de la investigación; posteriormente, se plantea una o varias hipótesis, las cuales son sometidas a prueba, utilizando la recolección de datos para probar o rechazar la hipótesis, para ello, se utilizan instrumentos estandarizados, aceptados por la comunidad científica, para que los resultados sean veraces y creíbles.

La medición se representa a través de datos numéricos y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y comprobación de teorías.

Más adelante, se aplican instrumentos para obtener los resultados, respetándolos tal como se obtengan, es decir, el investigador debe ser objetivo, no deben intervenir creencias, deseos o tendencias que influyan en los resultados del estudio.

Toda investigación define el enfoque de acuerdo con lo que se desea obtener al final del estudio, lo importante es saber a dónde se quiere llegar para así, definir claramente cuál es la forma en que se desea investigar.

3.1.2. Investigación no experimental

Como ya se mencionó en el apartado anterior, la presente investigación se llevó a cabo bajo el enfoque cuantitativo. Existen dos tipos de diseño de investigación: el experimental y el no experimental. A continuación se describe este, por ser el usado en esta indagación.

De acuerdo con Hernández y cols. (2014), la investigación no experimental es aquella en la que el investigador no interviene directamente en el proceso, es decir, no manipula ninguna de las variables. En este caso: el nivel de estrés y el rendimiento académico.

Es por ello que, de acuerdo con esta modalidad de estudio, el investigador acude al ambiente natural donde ocurren los fenómenos a estudiar, no tiene control sobre las variables ni se pueden manipular, pues los fenómenos ya sucedieron, al igual que sus efectos, por lo tanto, solo se observan los hechos para analizarlos.

La importancia de aplicar este tipo de investigación radica en que la información obtenida es veraz, de acuerdo con el contexto donde se llevó a cabo la indagación, sin la manipulación de datos. No se puede afirmar que la investigación experimental sea mejor que la no experimental, o viceversa, todo va a depender de lo que el investigador pretenda lograr.

3.1.3. Diseño transversal

Las investigaciones no experimentales se pueden clasificar en transversales o transeccionales, y longitudinales.

Los diseños transversales o transeccionales tiene la característica de que los datos se recolectan en un solo momento y en un tiempo único. Puede abarcar varios grupos o subgrupos de personas, pero siempre en un solo momento (Hernández y cols.; 2014).

Este tipo de diseño, a su vez, se divide en cuatro tipos de alcance: exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos.

3.1.4. Alcance correlacional

En este tipo de investigación se busca fundamentalmente determinar el grado de relación entre dos o más variables. Es por ello que el alcance correlacional es idóneo para el presente estudio.

El alcance correlacional supone la medición de dos o más variables de estudio, midiendo cada una de ellas. Posteriormente se cuantifica y analiza la vinculación entre ellas. Estas correlaciones se sustentan en las hipótesis sometidas a prueba (Hernández y cols.; 2014).

La correlación entre variables puede ser francamente positiva, francamente negativa o nula (inexistente). Si es positiva, significa que ambas variables siguen la misma dirección, por ejemplo, si una aumenta su índice la otra también lo hace, si una baja la otra lo hace; si es negativa, ambas variables siguen direcciones opuestas, una sube y otra baja o viceversa. Cuando se habla de una correlación nula o inexistente entre las variables, “indica que fluctúan sin seguir un patrón sistemático común” (Hernández y cols.; 2014: 94), es decir, aquí no se puede predecir nada.

“La utilidad principal de los estudios correlacionales es saber cómo se puede comportar un concepto o una variable al conocer el comportamiento de otras variables vinculadas” (Hernández y cols.; 2014: 94).

Para establecer la relación entre variables, se tiene que seleccionar los sujetos de estudio de acuerdo con el objetivo planteado en la investigación, posteriormente se eligen la o las técnicas e instrumentos de recolección de datos. Para medir las variables, se puede utilizar una variedad de técnicas e instrumentos, las cuales se describirán en el siguiente apartado.

3.1.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Hacer una investigación requiere, como ya se ha mencionado, de una selección del tema, de un acertado planteamiento del problema y de la definición del método de investigación. Aunado a esto se requiere de técnicas y herramientas que auxilian al investigador en la obtención de datos. Las técnicas que se utilizaron en la presente investigación son: las pruebas e inventarios estandarizados o pruebas psicométricas y datos secundarios o registros académicos.

Las pruebas psicométricas fueron utilizadas para medir los niveles de estrés, mientras que los registros académicos ayudan a recolectar las calificaciones de los alumnos.

En la actualidad, existe una gran variedad de pruebas e inventarios estandarizados, los cuales tienen su propio método de aplicación, codificación e interpretación de datos. Las pruebas deben ser válidas y confiables y no cualquier persona está capacitada para su aplicación; por ello, se debe ser muy cuidadoso al

momento de elegir las pruebas de acuerdo con el contexto y necesidades del investigador.

Dentro de la gran variedad de pruebas psicométricas, se encuentran instrumentos como la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños, Revisada (CMAS-R) creada por Reynolds y Richmond en 1997, la cual consta de 37 reactivos; mide los niveles ansiedad en niños y adolescentes de 6 a 19 años. De los 37 reactivos, 9 se ubican en la subescala de mentira. Esta sirve para identificar a los sujetos que no son sinceros al momento de contestar la prueba, dando pauta de desechar esos sujetos y no considerarlos dentro de los resultados obtenidos. Dicha prueba fue la elegida para recabar los datos referentes a los niveles de estrés.

Para medir o cuantificar los datos relacionados con el rendimiento académico se usaron los registros de datos, específicamente, la recolección de las calificaciones correspondientes al primer bimestre del ciclo escolar 2015-2016. Las calificaciones fueron variadas de acuerdo con el grado y grupo que componen la muestra, esto se debe a la forma específica de evaluar de cada una de las docentes frente a grupo.

Entre los rasgos que considera cada una de las profesoras, se encuentran los siguientes: examen, participación, tareas, portafolios, exposiciones, rúbricas, entre otros. A cada uno de los rasgos, se les otorga un porcentaje diferente en cada grupo, a criterio de la profesora, sin embargo, todas cumplen con los rasgos que establece el Acuerdo 696 relacionado con la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica (Chuayffet; 2013).

Lo antes expuesto, representa uno de los problemas relacionados con la asignación de la calificación, pero, esto no depende de la autora del estudio, sino de los juicios emitidos por los profesores. Los resultados se tomaron tal como fueron reportados por las profesoras de cada grado y grupo.

3.2. Población y muestra

Dentro de toda investigación, es importante establecer la población, la cual constituye el objeto de estudio de la indagación, esta debe poseer características en común. También resulta relevante delimitar la muestra estadística que es parte de la población, es decir, un número de individuos seleccionado, que cumpla con las condiciones requeridas para el estudio realizado.

A continuación se definirán cada uno de estos conceptos, además de, describir las características de la muestra seleccionada para la presente indagación.

3.2.1 Delimitación y descripción de la población

Desde el punto de vista estadístico, la población, también denominada universo, “es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Lepkowski, citado por Hernández y cols.; 2014: 174).

La población está íntimamente ligada con lo que se pretende estudiar, siendo entonces el centro de la investigación, pues de ella se extrae la información requerida para el estudio respectivo.

Es importante mencionar que la población no solo puede estar compuesta por individuos (hombres, mujeres, adolescentes, niños o niñas), pueden ser instituciones, animales, objetos físicos, entre otros, sin embargo, en la presente indagación, la muestra está conformada por individuos adolescentes.

Los sujetos que componen la población de estudio son la totalidad de alumnos inscritos en la Escuela Telesecundaria ESTV16-116, del ejido de Zumpimito, municipio de Uruapan, Michoacán; dicha matrícula consta de 230 alumnos cuyas edades oscilan entre los 11 y 15 años de edad, repartidos en los tres grados: 1° A, B y C, 2° A, B y C, 3° A y B. El nivel socioeconómico es medio-bajo. Todos los alumnos comparten características como la edad, asignaturas cursadas, misma institución, por mencionar algunas.

Se debe elegir la población de acuerdo con los objetivos planteados en la investigación y determinar el número de unidades que la determinan para elegir la muestra con la que se trabajó específicamente.

3.2.2. Proceso de selección de la muestra

“La muestra es un subconjunto de elementos de ese conjunto definido en sus características al que llamamos población”” (Hernández y cols.; 2014: 175).

Existen dos tipos de muestra: la probabilística y no probabilística. En la primera, todos los sujetos que conforman una población tienen las mismas oportunidades de ser elegidos, mientras que en la modalidad no probabilística, también llamada muestra dirigida, se sigue un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico que busque la generalización de resultados, es decir, el investigador decide con qué sujetos quiere trabajar, lo cual depende del juicio del investigador. En la presente indagación se optó por este segundo tipo de muestreo, dados los recursos, tiempo y propósitos de la investigadora.

En el caso del presente estudio (sujetos seleccionados y evaluados) estuvo conformado por 144 alumnos a quienes se aplicó la prueba, que cursan el 2° grado A, B, y C, además de los estudiantes del 3° grado grupo A y B de la Escuela Telesecundaria ESTV16-116. El 2° “A” con 27 alumnos; 2° “B”, con 26; 2° “C”, con 21; 3° “A” con 36 y finalmente, el 3° “B” con 34 alumnos. Las edades comprendidas en la muestra son de 12, 13, 14 y 15 años. 71 alumnos son varones y 73 son mujeres.

Una vez establecido el marco muestral representativo de la población, se desecharon 12 sujetos, ya que en la prueba psicométrica CMAS-R obtuvieron un

puntaje de 14 y más en la subescala de mentira, quedando entonces la muestra de 132. Como la muestra rebasa los 100 individuos, se considera que el resultado arrojado por esta es válido y confiable, pues entre más grande sea, mayor validez y confiabilidad tendrá.

Se eligió el muestreo por cuestiones de tiempo, recursos y esfuerzos.

3.3. Descripción del proceso de investigación

En este apartado se describe el proceso metodológico que se siguió en la investigación. Para llevarla a cabo, se establecieron lineamientos que rigieron todo el proceso.

Esta indagación se fundamentó en un planteamiento del problema, establecimiento de objetivos, planteamiento de hipótesis, una de trabajo y otra nula, así como un marco de referencia, en este caso, la Escuela Telesecundaria ESTV16-116.

Además, se desarrollan dos capítulos en los que se describen las variables con las que se trabajó: el estrés y el rendimiento escolar. Cada capítulo aborda los respectivos conceptos, antecedentes y otros factores que intervienen en cada una de las variables.

La investigación cuenta con un enfoque cuantitativo, investigación no experimental, de tipo transversal, con un alcance correlacional ya que permitió obtener información sobre el estado actual del fenómeno en interés y establecer la relación entre las variables. Se estableció el concepto de población, así como el de muestra. Posteriormente, se describió tanto la población como la muestra de estudio.

Después, se hizo el trabajo de campo, acudiendo al lugar donde se desarrollan los hechos. Se eligió la muestra con la cual se trabajó. Se aplicó la prueba psicométrica CMAS-R, con la cual se miden los niveles de estrés en los alumnos de 2° y 3° grado de la Escuela Telesecundaria ESTV16-116, previó permiso de la dirección, de acuerdo con el horario establecido por la institución. Previa presentación e indicaciones, se procedió a hacer la entrega de la prueba. La prueba se aplicó de forma colectiva, en horario de clase; el tiempo de aplicación fue variado de acuerdo con el grupo donde se aplicó, osciló entre 15 y 25 minutos en cada caso.

Para la variable rendimiento académico, se recopilaron las calificaciones obtenidas de los grados antes mencionados del primer bimestre correspondiente al ciclo escolar 2015-2016.

Una vez recolectados los datos, estos se calificaron de forma manual usando la plantilla indicada en el test. Se obtuvieron los puntajes T de ansiedad, así como los puntajes en ansiedad fisiológica, inquietud/hipersensibilidad, preocupaciones sociales/concentración y la escala de mentira; esta última con el fin de descartar a los individuos que no fueron sinceros al contestar el instrumento. Posteriormente, se

realizó el procesamiento de datos en una hoja de cálculo electrónica del programa Excel. Se usó la estadística como herramienta para encontrar la moda, media y mediana de cada uno de los datos vertidos por los alumnos y profesores de la institución.

Estas herramientas, sirven para localizar el punto medio en el cual se desenvuelve la muestra seleccionada. Como estas medidas de tendencia central, solo dan a conocer el punto medio, es necesario usar la desviación estándar para identificar que tan homogéneo o heterogéneo es el grupo respecto a la media, en relación a las variables estudiadas.

Asimismo, se establece la correlación entre variables por medio de la prueba estadística denominada “r” de Pearson. Además, se usó la medida de correlación que indica el porcentaje en que una variable es influida por la otra, este índice de correlación se llama varianza de factores comunes (Elorza; 2007). Con los datos obtenidos, se elaboraron gráficas que demuestran la correlación entre variables de forma clara y sencilla.

Finalmente, con los datos ya procesados, se llegó al análisis e interpretación de resultados, los cuales se describen en el siguiente apartado.

3.4. Análisis e interpretación de resultados

En el presente apartado, se analizan los resultados obtenidos al término de la investigación, tanto teóricamente como de campo. Se describe la realidad encontrada respecto a cada una de las variables en la muestra estudiada, esto con el fin de establecer una conclusión general del trabajo, es decir, se plantea la relación existente entre las variables estudiadas.

3.4.1. Descripción de la variable estrés de la Escuela Telesecundaria ESTV16-116

De acuerdo con el enfoque interaccionista individuo-entorno, el estrés es definido como “la respuesta adaptativa (ante cambios del entorno), mediada por las características individuales y/o los procesos psicológicos, la cual es al mismo tiempo consecuencia de una acción, situación o evento externo que plantea a las personas especiales demandas físicas o psicológicas”. (Ivancevich y Matteson; 1985: 23).

Respecto a los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la prueba CMAS-R (subtitulada “Lo que pienso y siento”), en los alumnos de la Escuela Telesecundaria ESTV16-116 del ejido de Zumpimito, se muestran los puntajes T y puntajes escalares, tanto el nivel de ansiedad total como el de las distintas escalas.

La media en el nivel de ansiedad total fue de 62. La media es la suma de un conjunto de datos dividida entre el número de medidas (Elorza; 2007).

De igual modo, se obtuvo la mediana, que es el valor medio de un conjunto de valores ordenados: el punto abajo y arriba del cual cae un número igual de medidas. (Elorza; 2007). Este valor fue también de 62.

De acuerdo con Elorza (2007), la moda se define como la medida que ocurre con más frecuencia en un conjunto de observaciones. En cuanto a esta escala, la moda fue de 62.

También se obtuvo el valor de una medida de dispersión, específicamente de la desviación estándar, la cual se define como la raíz cuadrada de la suma de las desviaciones al cuadrado de una población, dividida entre el total de observaciones. (Elorza; 2007). El valor obtenido en la escala de ansiedad total fue de 12.

Particularmente, se obtuvo el puntaje escalar de la subescala de ansiedad fisiológica, encontrando una media de 14, una mediana de 14 y una moda representativa de 14. La desviación estándar fue de 3.

Asimismo, en la escala de inquietud /hipersensibilidad se encontró una media escalar de 13, una mediana de 13 y una moda de 12. La desviación estándar fue de 2.

Por último, en la escala de preocupaciones sociales/concentración se obtuvo una media escalar de 11, una mediana de 11 y una moda de 10. La desviación estándar fue de 3.

En el anexo 1 quedan demostrados gráficamente los resultados de la media aritmética de cada una de las subescalas mencionadas anteriormente.

A partir de los resultados estadísticos obtenidos mediante la aplicación del instrumento, se puede interpretar que los niveles de estrés, en términos generales, son altos, ya que esta escala maneja puntajes T de 40 a 60 como parámetros normales. En la investigación las medidas de tendencia central obtenidas son de 62, por lo tanto, la muestra de alumnos estudiados se encuentra dentro de los rangos altos de niveles de estrés. Asimismo, la desviación estándar obtenida, muestran que los datos tienen poca dispersión, lo que habla de homogeneidad en los puntajes de los sujetos.

Con el fin de mostrar un análisis más detallado, a continuación se presentan los porcentajes de los sujetos que obtuvieron puntajes altos en cada subescala, es decir, índices preocupantes.

En la escala de ansiedad total, el 60% de los sujetos se ubican con puntajes altos; en la subescala de ansiedad fisiológica el porcentaje es de 52%; mientras que en la subescala de inquietud/hipersensibilidad es de 36%; finalmente, en la subescala de preocupaciones sociales/concentración es de 20%. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el anexo número 2.

Los resultados anteriormente mencionados, indican que existe una cantidad elevada de sujetos con problemas de estrés, sobre todo, manifestado en la escala de

ansiedad total. De acuerdo con los resultados arrojados, dentro de la Escuela Telesecundaria ESTV16-116, existe un foco rojo en cuanto a los niveles de estrés.

3.4.2. Descripción de la variable rendimiento académico

De acuerdo con lo señalado por Puche (citado por Sánchez y Pirela; 2006: 11), el rendimiento académico “es un proceso multidisciplinario donde interviene la cuantificación y la cualificación del aprendizaje en el desarrollo cognitivo, afectivo y actitudinal que demuestra el estudiante en la resolución de problemas, asociado al logro de los objetivos programáticos propuestos”.

Respecto a los resultados obtenidos en rendimiento académico de los alumnos de 2° A, B y C, así como 3° A y B, de la Escuela Telesecundaria ESTV16-116, se encontró que:

En la materia de Español se encontró una media de 6.7, una mediana de 6.8, una moda de 6 y una desviación estándar de 1.1.

Respecto a la materia de Lengua Extranjera, se encontró una media de 6.6, una mediana 6.5, una moda de 5 y una desviación estándar de 1.4.

En la materia de Matemáticas se encontró una media de 6.4, una mediana de 6.1, una moda de 5 y una desviación estándar de 1.1.

En la materia de Ciencias se encontró una media de 6.4, una mediana de 6.1, una moda de 6 y una desviación estándar de 1.

En la materia de Tecnología se encontró una media de 7.3, una mediana de 7, una moda de 6 y una desviación estándar de 1.6.

En la materia de Historia se encontró una media de 6.6, una mediana de 6.4, una moda de 5 y una desviación estándar de 1.3.

En la materia de Formación Cívica y Ética se encontró una media de 7.5, una mediana de 7.7, una moda de 8 y una desviación estándar de 1.1.

Respecto a la materia de Educación Física, se encontró una media de 8.9, una mediana de 9 y una moda de 10 y una desviación estándar de 1.

Referente a la materia de Educación y Expresión Artística, se encontró una media de 8.3, una mediana de 8, una moda de 10 y una desviación estándar de 1.4.

En cuanto al promedio general, se obtuvo una media de 7.2, una mediana de 7.2, una moda de 7.6 y una desviación estándar de 0.8.

Los datos obtenidos de las medias aritméticas en cada una de las asignaturas, se muestran en el anexo 3.

De acuerdo con los resultados presentados, se puede afirmar que el rendimiento académico en los alumnos de 2° A, B y C, 3° A y B de la Escuela Telesecundaria ESTV16-116, es bajo, ya que el promedio es de 7.

Con el fin de mostrar un análisis más detallado, a continuación se presentan los porcentajes de los sujetos que obtuvieron puntajes bajos en las distintas materias, es decir, por debajo de la calificación de 7.

En la materia de Español, el 52% de los sujetos obtuvo menos de 7; en la materia de Lengua Extranjera, el 58% de los sujetos registró una calificación menor que 7; en la materia de Matemáticas, el 64% de los sujetos; en la materia de Ciencias, 68%; en la asignatura de Educación Tecnológica, el 45%; en la materia de Historia, el 58%; en la materia de Formación Cívica y Ética, el 23%; en la materia de Educación Física, el 2% y por último, en la materia de Educación y Expresión Artística, el 14% de los sujetos obtuvieron una calificación menor que 7.

Finalmente, en cuanto al promedio general, el 42% de los sujetos presentaron un nivel inferior al 7. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el anexo 4.

Los resultados mencionados anteriormente son muy altos, ya que 56 alumnos de 132, obtuvieron calificaciones menores a 7. Lo cual implica una urgente necesidad de atender esta problemática.

3.4.3. Relación entre el estrés y el rendimiento académico

Existen diversas investigaciones que abordan la relación existente entre los niveles de estrés y el rendimiento académico. Una de las investigaciones es la realizada por Caldera y cols., en 2007, esta se llevó a cabo en la carrera de Psicología del Centro Universitario de los Altos (CUALTOS), en Jalisco. La población estudiada abarcó el 100 por ciento de la matricula equivalente a 115 alumnos. El método utilizado fue descriptivo, correlacional y transversal. Al término de la investigación, el resultado obtenido con dicha muestra, indicó que no hay relación significativa entre el nivel de estrés y el rendimiento académico de los alumnos.

En la investigación realizada en la Escuela telesecundaria ESTV16-116 del ejido de Zumpimito, de acuerdo con las mediciones y su posterior tratamiento estadístico, se obtuvieron los siguientes resultados:

Entre la variable estrés y la materia de Español existe un coeficiente de correlación de -0.04, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson.

Esto significa que entre el estrés y el rendimiento académico en la materia de Español, existe una ausencia de correlación.

Para conocer la influencia que tiene el estrés en el rendimiento académico, se obtuvo la varianza de factores comunes (r^2), donde mediante un porcentaje, se indica el grado en que las variables se relacionan. Para obtener esta varianza se eleva al

cuadrado el coeficiente de correlación obtenido mediante la “r” de Pearson. Esta es una prueba estadística para analizar la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o razón (Hernández y cols.; 2014).

El resultado de las varianza de factores comunes fue de 0.00, lo que significa que el estrés se relaciona en un 0% con la asignatura de Español.

Por otra parte, entre el nivel de estrés y el rendimiento académico en la asignatura de Lengua Extranjera se obtuvo un coeficiente de correlación de -0.05. Esto significa que entre el estrés y el rendimiento académico en dicha materia, existe una ausencia de correlación.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.00, lo que significa que el estrés se relaciona en un 0% con la asignatura de Lengua Extranjera.

De mismo modo, entre el nivel de estrés y el rendimiento académico en la asignatura de Matemáticas, se obtuvo un coeficiente de correlación de -0.08. Esto significa que entre el estrés y el rendimiento académico en esta materia, existe una ausencia de correlación.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa que el estrés se relaciona en un 1% con la asignatura de Matemáticas.

Además, entre el nivel de estrés y el rendimiento académico en la asignatura de Ciencias, se obtuvo un coeficiente de correlación de -0.06. Esto significa que entre el estrés y el rendimiento académico en la materia referida, existe una ausencia de correlación.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.00, lo que significa que el estrés se relaciona en un 0% con la asignatura de Ciencias.

De igual manera, entre el nivel de estrés y el rendimiento académico en la asignatura de Tecnología, se obtuvo un coeficiente de correlación de 0.00. Esto significa que entre el estrés y el rendimiento académico en tal materia, existe una ausencia de correlación.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.00, lo que significa que el estrés se relaciona en un 0% con la asignatura de Tecnología.

Asimismo, entre el nivel de estrés y el rendimiento académico en la asignatura de Historia, se obtuvo un coeficiente de correlación de -0.10. Esto significa que entre el estrés y el rendimiento académico en la materia de historia, existe una ausencia de correlación.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa que el estrés se relaciona en un 1% con la asignatura de Historia.

Por otra parte, entre el nivel de estrés y el rendimiento académico en la asignatura de Formación Cívica y Ética, se obtuvo un coeficiente de correlación de -0.13. Esto significa que entre el estrés y el rendimiento académico en la materia mencionada, existe una correlación negativa débil.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.02, lo que significa que el estrés se relaciona en un 2% con la asignatura de Formación Cívica y Ética.

Por otra parte, entre el nivel de estrés y el rendimiento académico en la asignatura de Educación Física, se obtuvo un coeficiente de correlación de -0.04. Esto indica que entre el estrés y el rendimiento académico en dicha materia existe una ausencia de correlación.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.00, lo que significa que el estrés se relaciona en un 0% con la asignatura de Educación Física.

Por otra parte, entre el nivel de estrés y el rendimiento académico en la asignatura de Educación y Expresión Artística, se obtuvo un coeficiente de correlación de 0.01. Esto indica que entre el estrés y el rendimiento académico en la materia indicada, existe una ausencia de correlación.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.00, lo que significa que el estrés se relaciona en un 0% con la asignatura de Educación y Expresión Artística.

Finalmente, entre el estrés y el promedio general de calificaciones existe un coeficiente de correlación de -0.07, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto permite afirmar que entre el estrés y el rendimiento académico existe una ausencia de correlación entre las variables.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.00, lo que significa que el estrés se relaciona en un 0% con el rendimiento académico, de forma general.

Los resultados de la correlación entre variables se pueden observar gráficamente en el anexo 5.

Cabe señalar, que para considerar una relación significativa entre variables, el porcentaje de relación debe ser de al menos 10%.

En función de lo anterior, se puede corroborar que el nivel de estrés no se relaciona de manera significativa con ninguna de las materias, es decir, no existe una correlación entre las variables estudiadas, así se corrobora la hipótesis nula para la relación entre el estrés con todas las materias referidas.

CONCLUSIONES

En la presente investigación, uno de los aspectos relevantes es efectuar un cierre con respecto a la corroboración de las hipótesis formuladas en la parte inicial de la presente indagación. Se encontraron evidencias empíricas y mediciones de campo que permiten corroborar la hipótesis nula para la relación entre la variable niveles de estrés y el rendimiento académico de los alumnos de la Escuela Telesecundaria ESTV 16-116, del ejido de Zumpimito, Municipio de Uruapan, Michoacán. Se rechaza entonces la hipótesis de trabajo.

También se puede mencionar que los objetivos de carácter conceptual referidos a la variable estrés, fueron alcanzados en el capítulo teórico número 1. Ahí se trató la definición dicha variable estrés, su importancia en el ámbito educativo de la investigación y su relevancia en la disciplina pedagógica.

A su vez los objetivos 4 y 5, también de naturaleza teórica, referidos a la segunda variable rendimiento académico, fueron abordados con suficiencia y la profundidad adecuada en el capítulo número 2.

La investigación de campo, efectuada una vez elaborado el marco teórico, permitió la evaluación de las dos variables de las que se ocupó la investigadora. Es decir, los objetivos particulares relacionados con la indagación empírica fueron alcanzados con suficiencia.

De acuerdo con investigaciones anteriores, que abordan la relación existente entre las variables estudiadas en la presente indagación, se corrobora lo dicho en ellas: no existe relación significativa entre ambas variables, lo cual pone en duda lo establecido por diversos autores que estudian el fenómeno del estrés y el rendimiento académico.

Es importante mencionar que la medición de la variable niveles de estrés en la muestra antes descrita, indica que su presencia debe ser foco de atención por parte tanto de las autoridades escolares, como de los padres de familia, ya que se encontraron niveles preocupantes de estrés en la comunidad estudiantil estudiada.

La valoración de la variable rendimiento académico, indica que su presencia es preocupante en la población investigada, ya que existe un alto porcentaje de alumnos que obtuvieron calificaciones menores a 7. Por lo tanto, las autoridades educativas deben poner especial atención a esta problemática, investigando el origen del rezago educativo para comenzar con medidas remediales, de manera que los niveles de rendimiento académico se eleven.

Es recomendable que las dos variables mencionadas anteriormente sean investigadas en grupos no incluidos en el presente estudio, para identificar el origen del estrés y después apoyar a la institución con posibles alternativas de solución. Tal indagación permitirá una comprensión más íntegra e incluyente en la institución que fue escenario de la presente investigación.

Finalmente, la investigadora responsable del presente estudio contribuye, con sus resultados, en la labor científica de entender la presencia de las variables referidas, en un contexto específico.

BIBLIOGRAFÍA

Aisrasian, Peter. (2003)
La evaluación en el salón de clases.
Editorial McGraw-Hill. México.

Alves de Mattos, Luiz. (1990)
Compendio de didáctica general.
Editorial Kapelusz. Argentina.

Avanzini, Guy. (1985)
El fracaso escolar.
Editorial Herder. España.

Cascio, Andrés; Guillén, Carlos (Coords.). (2010)
Psicología del trabajo.
Editorial Ariel. Barcelona.

Crespo Michel, Blanca Margarita; Enríquez Echeverría, Felipe de Jesús; Rivera Alcalá, Silvia Esthela. (2008)
La mediación docente para el desarrollo de competencias cognitivas en primaria.
Editorial ITESO. Guadalajara, México.

Crozier, Ray W. (2001)
Diferencias individuales en el aprendizaje.
Editorial Narcea, S. A. Madrid, España.

Díaz-Barriga Arceo, Frida; Hernández Rojas, Gerardo. (2005)
Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.
Editorial McGraw-Hill, México.

Elorza Pérez-Tejada, Aroldo. (2007)
Estadística para las ciencias sociales, del comportamiento y la salud.
Editorial Cengage Learning. México.

Fontana, David (1992)
Control del estrés.
Editorial Manual Moderno. México.

Fundación SM. (2010)
¿Cómo favorecer el aprendizaje en la escuela primaria?
Editorial SM. México.

Guerrero Núñez, Teresa Isabel. (2011)
Análisis y Causas del Fracaso escolar.
Editorial ADICE. Granada.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar. (2014)
Metodología de la Investigación.
Editorial McGraw-Hill México.

Ivancevich, John; Matteson, Michael. (1985)
Estrés y trabajo.
Editorial Trillas. México.

Lazarus, Richard S.; Lazarus, Bernice N. (2000)
Pasión y Razón: la comprensión de nuestras emociones.
Editorial Paidós. España.

Leal, Margarita; Arias, José Luis. (2009)
Práctica docente y tecnología en el aula.
Editorial ITESO. Guadalajara, México.

Mejía Hurtado, Flor Adriana. (2010)
Niveles de estrés y rendimiento académico en el nivel primaria.
Tesis inédita de la Escuela de Pedagogía, de la Universidad Don Vasco A.C. Uruapan, Michoacán, México.

Mincítar, Sara. (2013)
Influencia del estrés en el rendimiento académico de los alumnos de la Escuela Jaime Torres Bodet de Nuevo Parangaricutiro, Michoacán.
Tesis inédita de la Escuela de Pedagogía, de la Universidad Don Vasco A.C. Uruapan, Michoacán, México.

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

Powell, John. (1998)
Plenamente humano, plenamente vivo.
Editorial Diana. México.

Powell, Marvin. (1975)
La psicología de la adolescencia.
Editorial FCE. México.

Reynolds, Cecil R.; Richmond, Bert O. (1997)
Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños (Revisada) CMAS-R.
Editorial Manual Moderno. México.

Sánchez, María Elena. (2007)
Emociones, estrés y espontaneidad.
Editorial Ítaca. México.

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

Tapia Pavón, Adelfo. (2009)
Estudio del fracaso escolar.
Editorial ITESO. Guadalajara, México.

Tierno Jiménez, Bernabé. (1993)
Del fracaso al éxito escolar.
Editorial Plaza y Janes. Barcelona.

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

Zabala Vidiella, Antoni. (2000)
La práctica educativa. Cómo enseñar.
Editorial Graó. Barcelona.

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

MESOGRAFÍA

Andrade G., Miguel; Miranda J., Cristian; Freixas S., Irma. (2001)
"Rendimiento académico y variables modificables en alumnos de 2do Medio de Liceo Municipales de la Comuna de Santiago".
Recuperado de
http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/aprendizaje_rendimiento_academico_2_medio_santiago.

Barraza Macías, Arturo. (2003)
"Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior".
Revista PsicologiaCientifica.com, 7(9).
Recuperado de
http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-19-1-caracteristicas-del-estres-academico-de-los-alumnos-de-educa.html

Caldera Montes, Juan Francisco; Pulido Castro, Blanca Estela; Martínez González, Ma. Guadalupe. (2007)
"Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos."
Revista Educación y Desarrollo. Octubre-Diciembre 2007. Pp.77-82.
Recuperado de
http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Caldera.pdf

Chuayffet Chemor, Emilio. (2013)
"Acuerdo 696 por el que se establecen las normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica"
Recuperado de
http://www.dof.gob.mx./nota_detalle.php?codigo=5314831&fecha=20/09/2013

Edel Navarro, Rubén. (2003)
"El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo."
REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2003, Vol. 1, No. 2. Pp. 1-3, 12-13.
Recuperado de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf

Oliva Flores, María de la Paz. (2010)
"Evaluación continua y rendimiento académico."
Tesis de maestría no publicada.
Recuperado de
http://www.cervantesvirtual.com/obra/evaluacion-continua-y-rendimiento-académico

Requena Santos, Félix. (1998)
“Género, redes de amistad y rendimiento académico.”
Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Sociología”
Santiago de Compostela, España.
Recuperado de http://www.ddd.uab.es/pub/papers/02102862n56p233-242.pdf

Reyes Tejeda, Yesica Noelia. (2008)
“Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes de primer año de Psicología de la UNMSM” Tesis digitales UNMSM.
Recuperado de
http://www.sisbid.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Salud/Reyes_T_Y/cap2.pdf

Sánchez Gallardo, Marhilde; Pirela de Faría, Ligía. (2006)
“Motivaciones sociales y rendimiento académico en estudiantes de educación.”
Recuperado de http://www.serbi.luz.edu.ve/pdf/rcs/v12n1/art_13.pdf

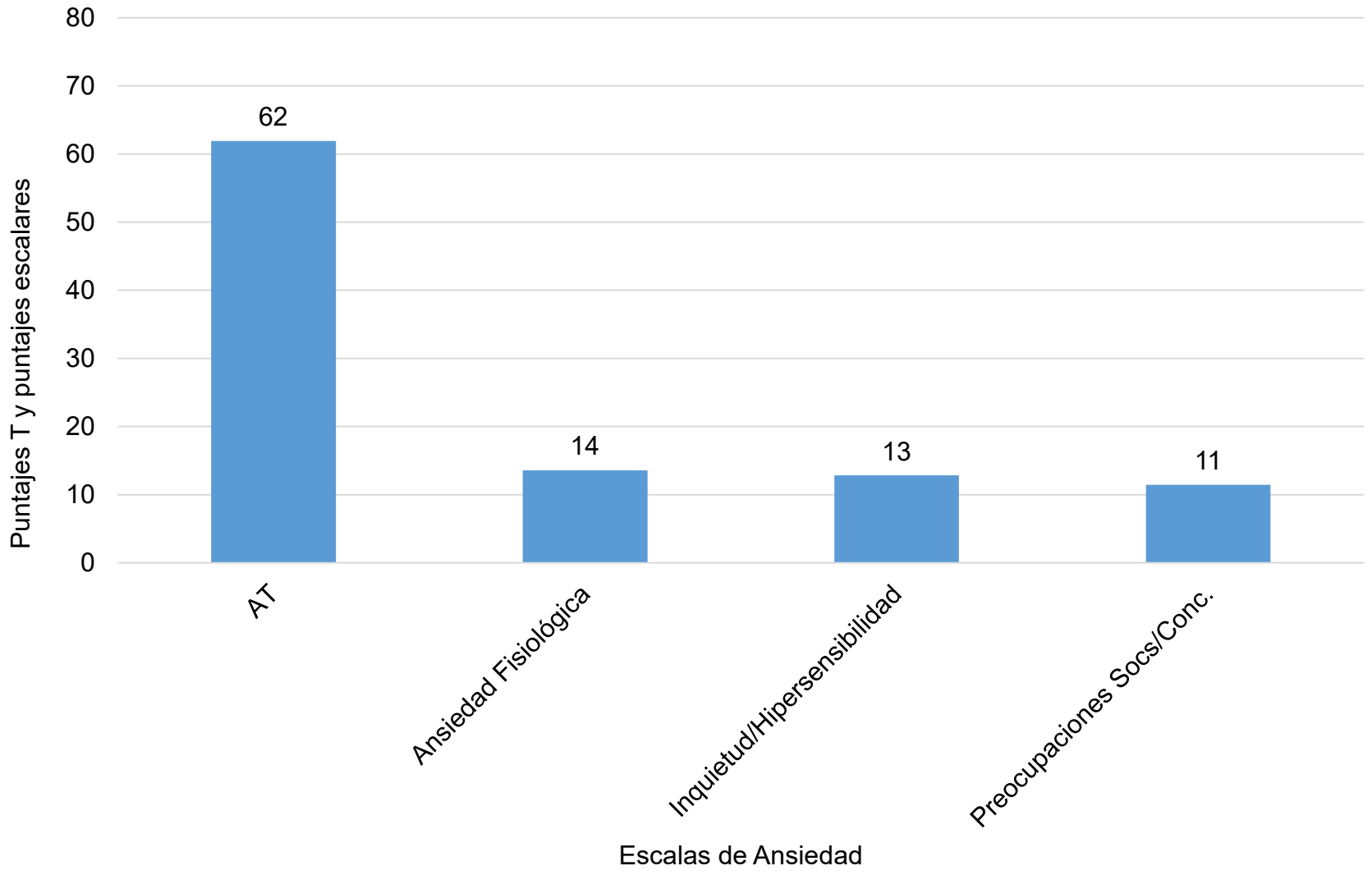
Sin Autor. (2011)
“El hábito de estudio.”
Recuperado de http://www.katalinerauso.org/habitoestudioc.html

Universidad de Granada. (2005)
“Hábitos de estudio”
Recuperado de www.ugr.es/uve/pdf.estudio.pdf

Vélez, Eduardo; Schiefelbein, Ernesto; Valenzuela, Jorge. (2003)
“Factores que afectan el rendimiento en la educación primaria”
(Revisión de la Literatura de América Latina y el Caribe)
Recuperado de http://www.oei.es/calidad2/Velezd.PDF

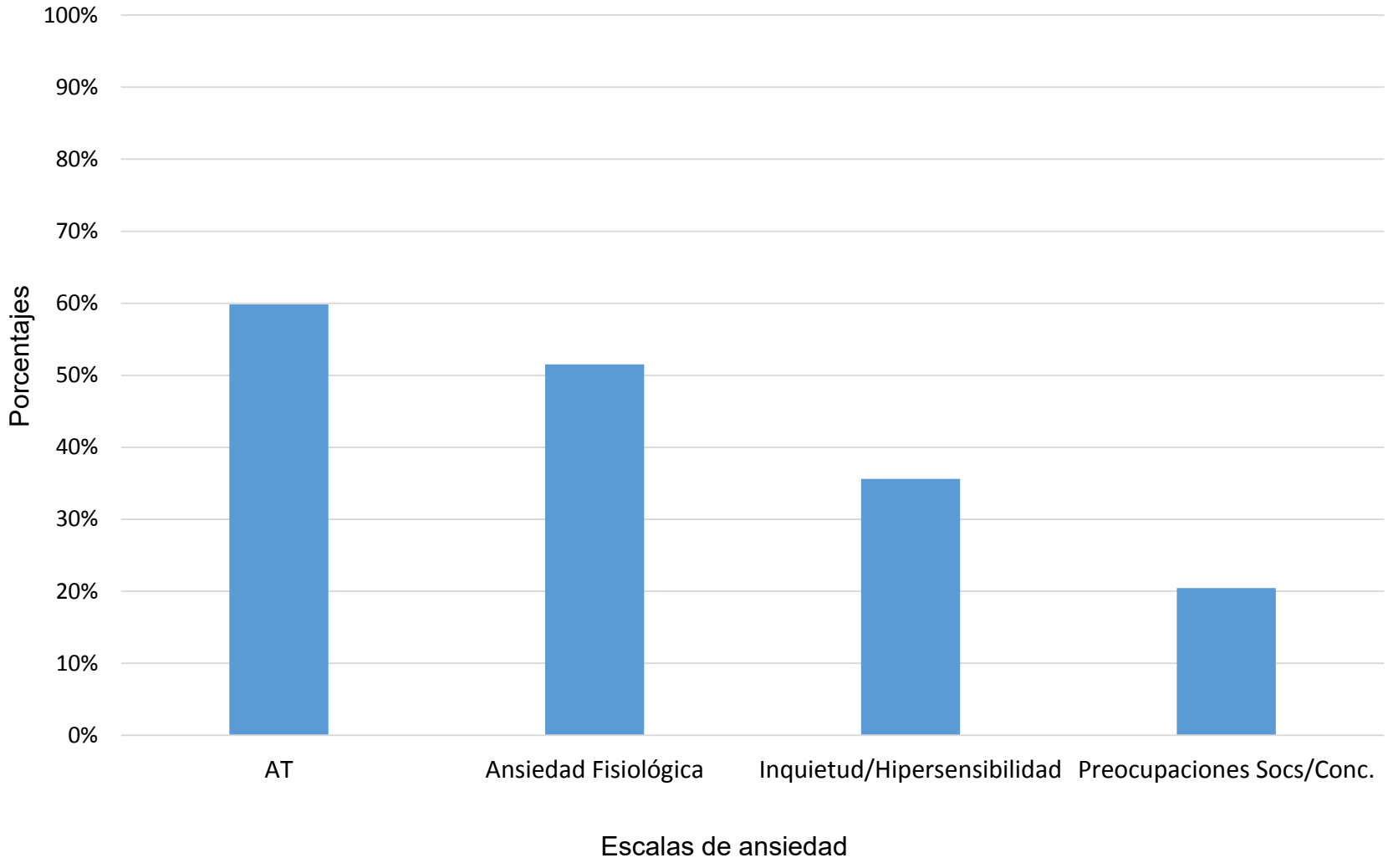
ANEXO 1

Media aritmética de las escalas de ansiedad



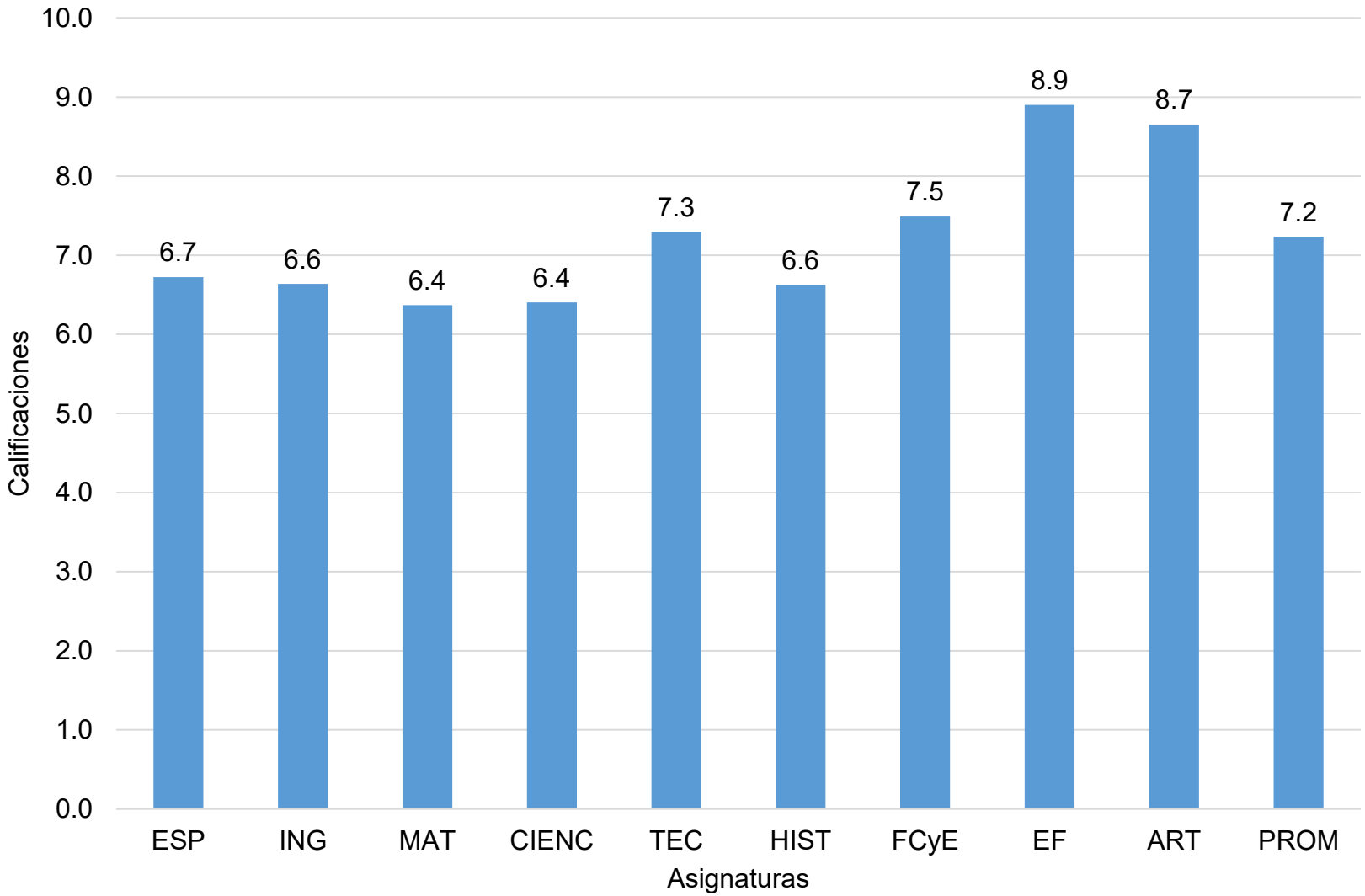
ANEXO 2

Porcentajes de sujetos con puntajes preocupantes en la variable estrés



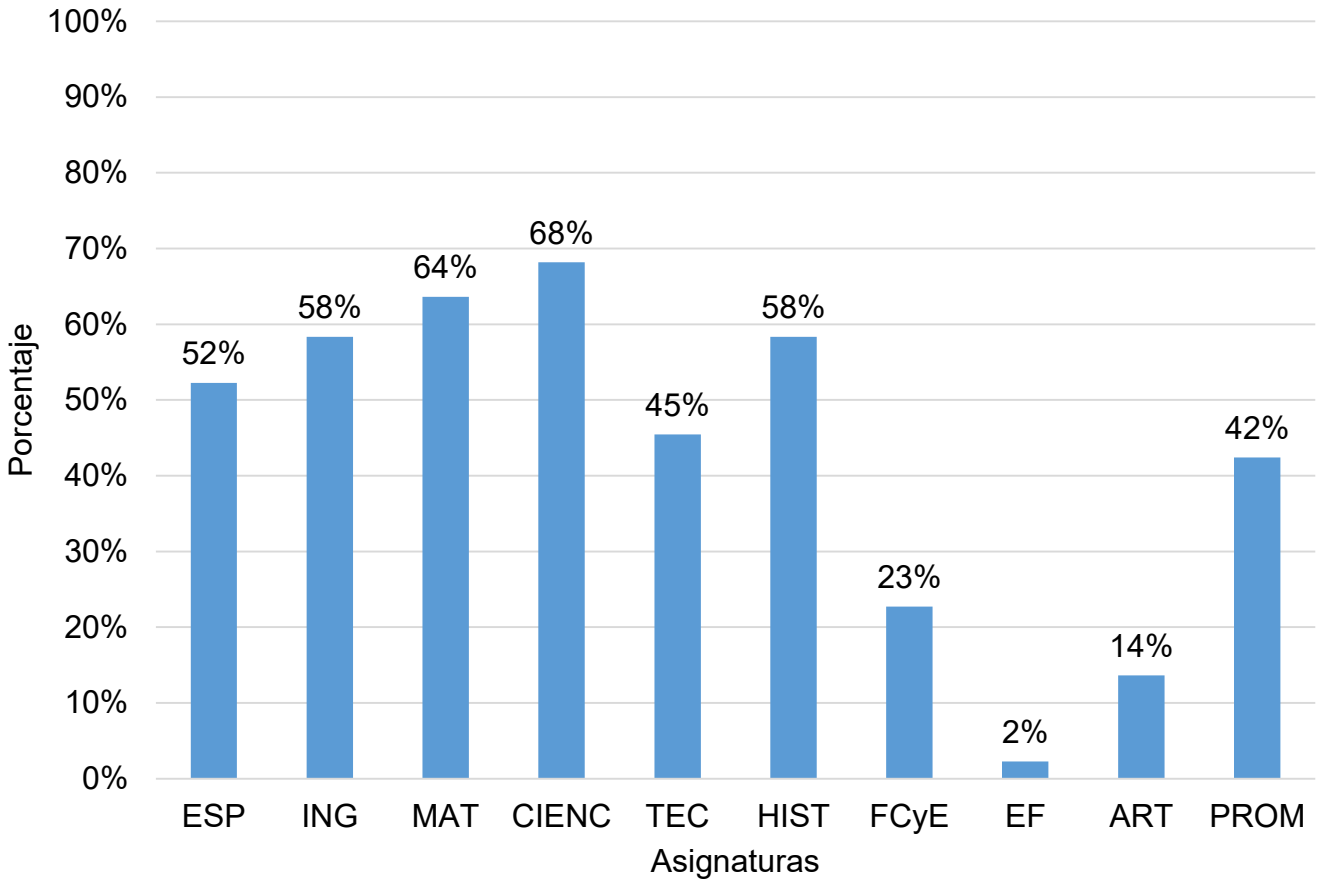
ANEXO 3

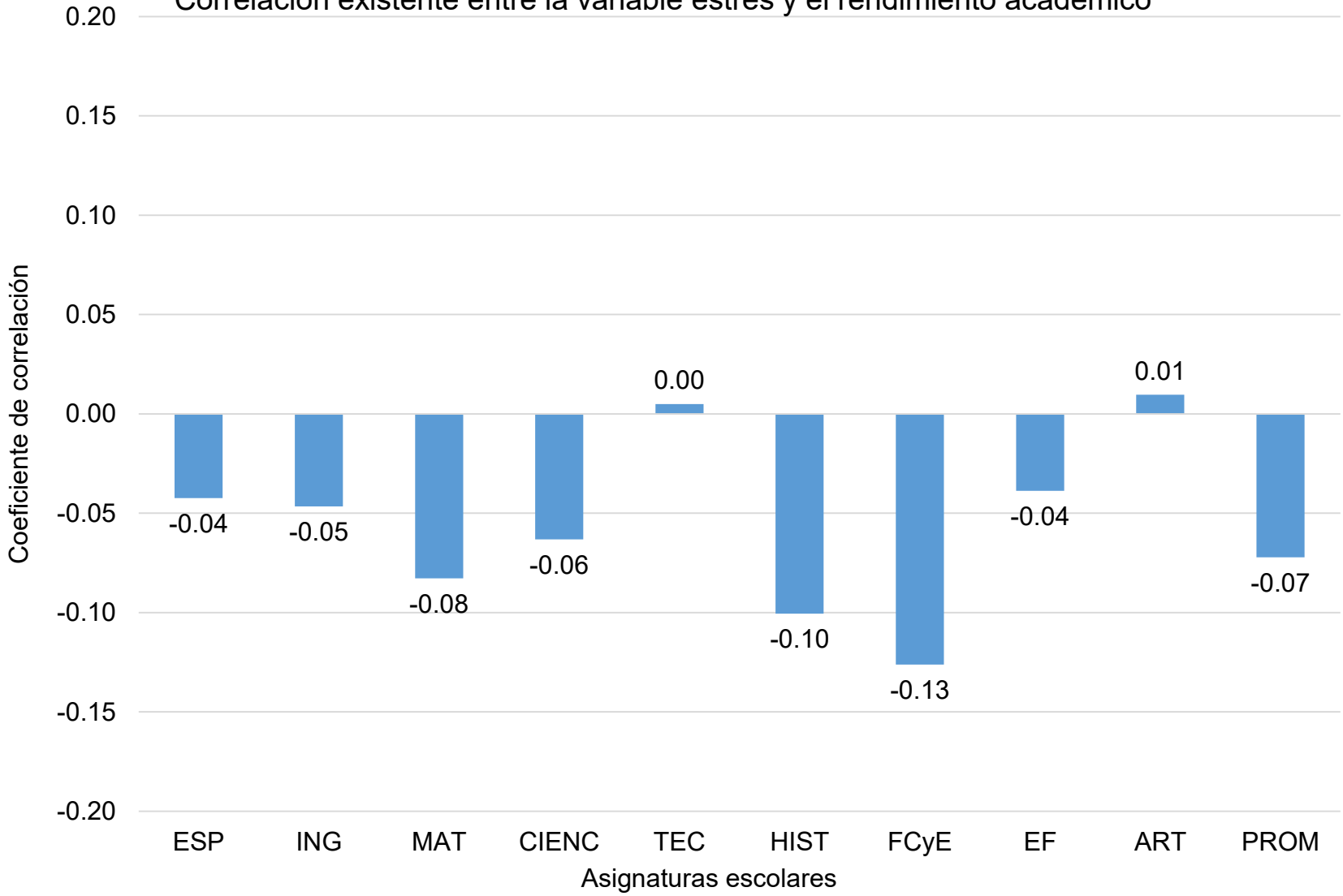
Media aritmética de las calificaciones obtenidas en las asignaturas



ANEXO 4

Porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes en la variable rendimiento académico



ANEXO 5

Correlación existente entre la variable estrés y el rendimiento académico