

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA
EDUCACION
CARRERA DE PSICOLOGIA



TESIS DE GRADO

ESTUDIO DEL SÍNDROME DE ANSIEDAD Y
RENDIMIENTO ESCOLAR EN JÓVENES DE 17 Y 18
AÑOS DE LA UNIDAD EDUCATIVA SAGRADO
CORAZÓN DE JESÚS – UN ENFOQUE COGNITIVO
COMPORTAMENTAL

POR: ROSMERY HIMELDA CARDENAS ALEGRIA

TUTOR: LIC. CARLA ANDRE MORALES CHAVEZ

LA PAZ- BOLIVIA

DICIEMBRE, 2019

RESUMEN

El presente estudio se enfocó en establecer la relación de la Ansiedad y Rendimiento Académico en estudiantes de la unidad educativa privada Sagrado Corazón de Jesús con un enfoque cognitivo comportamental, a partir del cual se analizó la correlación entre ansiedad y rendimiento académico, de los resultados obtenidos se determinó que los estudiantes presentan ansiedad con extrema gravedad con tendencia a un bajo rendimiento académico a mayores niveles de ansiedad menores son los niveles de rendimiento académico.

Actualmente se toma gran importancia al tema de Ansiedad y el impacto que pueda tener en el desarrollo personal del ser humano, muchos fueron los autores que trataron dicho tema.

La importancia de este tema, motivo realizar la presente investigación tomando en cuenta el ámbito psicoeducativo, fue con el fin de comprobar empíricamente la relación que existe entre la Variable Ansiedad y la Variable Rendimiento Académico, tomando en cuenta que el aspecto psicopedagógico es un factor determinante en cuanto a la formación de individuos plenos, íntegros y preparados para encarar los retos de una sociedad cada día más competitiva.

La presente investigación es de tipo correlacional, la cual fue realizada a los estudiantes de la unidad educativa privada Sagrado Corazón de Jesús.

Para medir la Variable Ansiedad se utilizó la ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA ANSIEDAD E.E.A. -2- RC (ADULTOS)* elaborado por el Dr. René Calderón Jemio, que fue validado para esta investigación obteniendo un nivel de confiabilidad significativa. La Variable Rendimiento Académico se midió a partir del examen trimestral de la gestión 2019, de la asignatura matemáticas.

DEDICATORIA

En memoria de mi madre Encarnación quien siempre con su sabiduría, entusiasmo y guía estuvo presente.

A Víctor, mi padre quien me apoya y hace todo lo posible para que pueda alcanzar mis sueños y metas.

A Lizbeth, Oscar y Jorge mis hermanos, que me motivaron y me dieron la mano cuando todo se hacía complicado.

AGRADECIMIENTOS

*A mi tutor revisor Dr. Rene Calderón Jemio que muy
pacientemente supo guiarme e instruirme durante este
proceso.*

*Y a todas aquellas personas que me apoyaron y
acompañaron con mucho amor.*

Simplemente muchas gracias.

INDICE

INTRODUCCION	1
CAPITULO I	3
1.1. Planteamiento de Problema	3
1.1.1. Descripción	3
1.1.2. Datos de institución	6
1.1.3. Definición del problema de investigación	6
1.2. Justificación	7
1.3. Objetivos	9
1.3.1. Objetivo General	9
1.3.2. Objetivos Específicos	9
CAPITULO II	10
2. Marco Teórico	10
2.1. Antecedentes Históricos	10
2.2. Ansiedad	16
2.2.1. Componentes de la Ansiedad	23
2.2.2. Ansiedad psicológica negativa	26
2.2.3. Procesos de activación de la ansiedad	32
2.3. Ansiedad Ante Exámenes	40
2.4. Los Rasgos de Personalidad	48
2.4.1. Naturaleza del autoconcepto	49
2.4.2. Desarrollo del Autoconcepto	50
2.5. Rendimiento Académico	54
2.5.1. El rendimiento académico y su relación con algunas variables psicológicas	56
2.5.2. Características del Rendimiento Académico	58
2.5.3. Factores que afectan el Rendimiento Académico	66
2.5.4. El bajo rendimiento nivel académico a nivel global	71

2.5.5. Fracaso o éxito Académico	76
2.6. Relación de Ansiedad y Rendimiento Académico	77
2.6.1. Ansiedad y relaciones interpersonales en la escuela	86
2.7. Definición Conceptual de Variables de Investigación	90
CAPITULO III	91
3. Método	91
3.1. Tipo de Investigación	92
3.2. Variables	92
3.2.1. Identificación de Variables	92
3.3. Operalización de Variables	92
3.3.1. Operalización de Variable 1	92
3.3.2. Operalización de Variable 2	96
3.3.3. Operalización Conceptual	96
3.4. Población	98
3.4.1. Sujetos	98
3.4.2. Selección de Muestra	99
3.4.3. Ambiente	99
3.5. Instrumento	99
3.5.1. Objetivo	99
3.5.2. Estructura	99
3.5.3. Sistema de Corrección	100
3.5.4. Forma de Aplicar	100
3.5.5. Validez de Instrumento	100
CAPITULO IV	101
4. Resultados	101
4.1. Presentación y Análisis de Resultados	101

CAPITULO V	111
5. Conclusiones y Recomendaciones	111
5.1. Conclusiones	111
5.2. Recomendaciones	118
BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA	120
ANEXOS	

INICE DE TABLAS

Tabla 1:		
	Niveles de bloqueo de concentración	101
Tabla 2:		
	Niveles de bloqueo de objetividad	102
Tabla 3:		
	Niveles de bloqueo de razonamiento	103
Tabla 4:		
	Niveles de sudoración según la edad	104
Tabla 5:		
	Niveles de taticardia	105
Tabla 6:		
	Niveles de tensión muscular según edad	106
Tabla 7:		
	Niveles de temblores	107
Tabla 8:		
	Niveles de hipo salivación según edad	108
Tabla 9:		
	Niveles de estremecimiento	109
Tabla 10:		
	Cálculo de correlación de variables	110

INICE DE GRAFICOS

Gráfico 1:		
	Niveles de bloqueo de concentración	104
Gráfico 2:		
	Niveles de bloqueo de objetividad	105
Gráfico 3:		
	Niveles de bloqueo de razonamiento	106
Gráfico 4:		
	Niveles de sudoración según la edad	107
Gráfico 5:		
	Niveles de taticardia	108
Gráfico 6:		
	Niveles de tensión muscular según edad	109
Gráfico 7:		
	Niveles de temblores	110
Gráfico 8:		
	Niveles de hipo salivación según edad	111
Gráfico 9:		
	Niveles de estremecimiento	112

INTRODUCCIÓN

En la actualidad en que vivimos la exigencia académica y los hábitos de trabajos adquiridos del sistema educativo, con constantes cambios y en donde la ansiedad, viene a ser un factor importante, trayendo consigo en que las personas tengan diversas complicaciones tanto físicas como psicológicas. El hecho de estar en el último año de colegio, básicamente conlleva nuevos aspectos que, para muchos, puede ser una importante fuente de ansiedad y factor que se asocie con el rendimiento académico.

La ansiedad se define como un estado de sentimientos de aprehensión, tensión que surge anticipadamente ante una amenaza, un hecho real o imaginario, por lo que el tipo de reacción y grado dependerán de la predisposición del individuo con inquietud y esta puede ser excesiva. Esta ansiedad puede jugar un papel estimulante o inhibidor del rendimiento académico, de acuerdo con los resultados del estudio y la revisión bibliográfica.

Por medio de esta investigación se pretende llegar a describir y relacionar los niveles de ansiedad con el rendimiento académico de los estudiantes de la unidad educativa privada Sagrado Corazón de Jesús; en este sentido el presente trabajo comprende los siguientes capítulos.

El primer capítulo da aspectos generales, se desarrolla el planteamiento del problema, la delimitación del problema, los objetivos y la justificación de la investigación.

El segundo capítulo está destinado al Marco Teórico, donde comprende las bases conceptuales de la investigación.

El tercer capítulo hace referente a la Metodología de la investigación, en la que se define el tipo de estudio, diseño, la población y el tamaño de la muestra, así como la hipótesis de la investigación. De igual forma se establecen

los instrumentos de relevamiento de la investigación. En el cuarto capítulo, se presentan los resultados de la investigación realizada.

El quinto capítulo, nos da a conocer las conclusiones y recomendaciones que benefician a los estudiantes de la unidad educativa privada Sagrado Corazón de Jesús.

Para llegar a las conclusiones se logrará identificar aspectos psicofisiológicos que pueden presentarse en los estudiantes que sufren de ansiedad y como afecta en su desempeño académico.

Para los objetivos planteados se usó la Escala de Evaluación de la Ansiedad E.E.A. -2- RC (Adultos) del René Calderón Jemio, analizando los resultados obtenidos por el programa estadístico SPSS 15, con los cuales se podrá identificar la relación que existe entre la ansiedad con el rendimiento académico y de esta manera a partir de los datos y de las conclusiones que se arriben se podrá facilitar estrategias para monitorear y regular a los estudiantes en situación de desarrollo académico y escolar para que los estados de ansiedad no interfieran el normal desarrollo escolar y académico en sus distintos procesos de aprendizaje y formación. ayudar en un futuro a los estudiantes de la unidad educativa privada Sagrado Corazón de Jesús.

CAPÍTULO I

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.1. Descripción

En el mundo que habitamos con constantes cambios y en donde los síntomas y síndromes de ansiedad van en un aumento considerable, trae consecuencias en la que las personas, pueden llegar a tener diversas complicaciones en su salud. Así mismo se pudo observar que la ansiedad no sólo afecta al individuo que trabaja, sino también al estudiante, lo cual genera una sobrecarga y se vuelve una fuente de ansiedad importante en la persona.

La ansiedad, además de ser una experiencia emocional desagradable, es una respuesta o patrón de respuestas que engloba aspectos cognitivos, de tensión y aprensión; aspectos fisiológicos, caracterizados por un alto nivel del sistema nervioso autónomo, y aspectos motores que suelen implicar comportamientos poco ajustados y escasamente adaptativos. Esta respuesta puede ser provocada, tanto por situaciones o estímulos externos, como por estímulos internos, tales como pensamientos, creencias, expectativas, atribuciones, entre otros, los cuales son percibidos por el sujeto como eventos amenazantes (Cano Vindel y Miguel-Tobal, 2001).

La influencia de las alteraciones de la ansiedad en el ámbito educativo ha sido de considerable interés para los docentes, quienes han observado que algunos de sus estudiantes tienen ejecuciones académicas bajas en situaciones caracterizadas por altos grados de ansiedad.

En cuanto al rendimiento académico, las más interesantes de las últimas décadas, al menos desde la parcela de la psicología que a nosotros nos ocupa el trabajo que vamos a presentar. Algunas de estas han servido para constatar que aspectos como los que se detallan a continuación: Miedo a repetir materias, ser sorprendido copiando un examen, sacar malas notas, y otros. factores que

con frecuencia puede influir como disparadores de los procesos de ansiedad en los estudiantes, si estos elementos los hacemos extensivos a la población escolar, nos encontraremos con que estos podrían ser causantes de la ansiedad, tales como: Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas, realización de un examen y otros.

Cuando se habla de rendimiento académico en la la unidad educativa privada Sagrado Corazón de Jesús, específicamente en estudiantes de ultimo año de colegiatura, se debe tener en cuenta, en primer lugar, que éste contiene varios significados para el estudiante: entre ellos los objetivos y la visión que la unida educativa tiene para los estudiantes, para una formación de futuros profesionales. Para esto se tiene diferentes actividades a los que pueden asistir los estudiantes como el dar talleres, seminarios, conferencias.

Por otro lado, el paso a un nuevo ciclo como la universidad, academias y otros, implica una serie de retos, preocupaciones por ingresar a la universidad privada u obtener becas académicas en universidades privadas, además del reconocimiento por parte de familiares y compañeros; generándose así la necesidad de alcanzar y mantener un rendimiento elevado en las diferentes asignaturas.

La exigencia de los profesores varía de acuerdo a la materia y metodología de cada uno, lo que puede generar un nivel de ansiedad en los estudiantes, puesto que entre estas exigencias están los trabajos grupales como individuales, exámenes sorpresas, trabajos de campo y actividades extracurriculares como atletismo, la banda del colegio, etc.

Es importante también mencionar que se encuentran aún en etapa de adolescencia en la que tienen mucha curiosidad por distintas actividades estar en el último año de colegiatura implica no solo nuevas responsabilidades sino también más libertad todos estos factores pueden ser también causa de un nivel de ansiedad y no tener un buen rendimiento académico.

Por otro lado, el estudiante muestra una especial sensibilidad para comprender el mundo y para entenderse a sí mismo. En este entorno, las demás personas toman una importancia especial y las propias apreciaciones y valoraciones sobre sí mismo cobran nuevas dimensiones que lo proyectan positiva o negativamente ante el mundo y sus tareas, específicamente en su rendimiento académico.

Los estudiantes presentan signos de ansiedad ante los exámenes, que se experimenta como una falta de habilidad para pensar de manera clara, que se manifiesta a pesar de que se hayan preparado de forma adecuada, e independiente a que evalúe su capacidad para salir adelante en esa situación de manera positiva.

El grado en que los trastornos de ansiedad pueden interferir la vida mental no es ninguna novedad para los profesores. Los estudiantes que se sienten ansiosos, enfurecidos o deprimidos en la mayoría de los casos, no llegan a asimilar los contenidos de estudio; es decir la gente que se ve atrapada en esos estados de ánimo no asimila la información de manera eficaz. Los pensamientos negativos poderosos desvían la atención hacia las propias concentraciones, interfiriendo el intento de concentrarse en otra cosa.

El estudiante que supera estos aspectos con éxito se ve a sí mismo de forma positiva, tiene un alto nivel de concepto de sí mismo, es optimista frente a su futuro y tiene confianza en su habilidad como estudiante y como persona.

Según Fernando Miralles menciona que la ansiedad tiene una estrecha relación con el rendimiento académico de los estudiantes, por la misma presión que estos sufren en épocas de evaluaciones académicas.

En cambio, un estudiante sin éxito académico, es más probable que tenga actitudes negativas respecto a sí mismo, un bajo concepto de sus habilidades y se perciba como poco apto en lo académico, poco adaptado en el aspecto social y presente menos confianza en sí mismo. El aprendizaje puede evaluarse entrenando repetidamente a un sujeto en una tarea y observando el cambio progresivo en su rendimiento. Esto proporciona una curva de aprendizaje, una evaluación de lo que aumenta el rendimiento con los ensayos de aprendizaje y con el tiempo.

En la etapa escolar necesitan que sus acciones sean reconocidas, por lo que muchas veces su rendimiento está determinado por las opiniones de los demás. Por ejemplo, cuando el joven ingresa a dicha institución ya tiene un concepto de sí mismo, el que esta modelado por las experiencias que tiene a su alrededor, por lo que algunas reacciones estarán condicionadas.

Por otro lado el objetivo final de todo estudiante es ingresar y terminar una carrera Universitaria, técnica u otras, hecho que se puede ver frustrado al no lograr este objetivo quizá en el tiempo previsto, debido a su bajo Rendimiento Académico en el colegio provocado en algunos casos por la ansiedad.

1.1.2. Datos de la Institución

El presente trabajo se realizó en la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús ubicado en la zona 16 de Julio (primera sección) c. Montaña N° 474, c. Quintanilla N° 459 de la ciudad de El Alto.

1.1.3. Delimitación del problema de investigación

La siguiente interrogante es:

¿Cuál es la relación entre síndrome de ansiedad y rendimiento escolar en jóvenes de 17 y 18 años de la Unidad Educativa Privada Sagrado Corazón de Jesús?

1.2. JUSTIFICACIÓN

El presente estudio pretende aportar al ámbito educativo demostrando la importancia que tiene la ansiedad en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, puesto que muchas veces, en nuestro País, este elemento no es tomado en cuenta en el aprendizaje por los jóvenes en Bolivia.

El rendimiento académico es un indicador que demuestra un adecuado o inadecuado aprendizaje, pero éste se puede ver afectado por diversos problemas entre los cuales se consideran los problemas psicológicos tales como la ansiedad y otros.

Los trastornos de ansiedad afectan aproximadamente a 40 millones de adultos estadounidenses de 18 años de edad o más (aproximadamente el 18%) cada año, llenando a personas de miedo e incertidumbre.

Nuestro país no es ajeno a este problema, los datos estadísticos de hospitales de tercer nivel y los psiquiátricos de toda Bolivia en 2015 determinan que las principales causas de internación más frecuentes son seis: trastornos mentales y de comportamiento, debido al consumo de sustancias (28,2%); esquizofrenia (28%); trastornos mentales orgánicos, como la demencia y otros (17,8%); trastornos del humor (13,5%); trastornos de ansiedad (6,9%), y trastornos de la personalidad y del comportamiento adulto (2,9%).

Según otras investigaciones que hacen referencia de la relación de ansiedad con el rendimiento académico, nos indican que un 40% de estudiantes universitarios sufren de ansiedad ante el miedo a fracasar en las fechas claves para pruebas académicas.

Existen numerosas definiciones de ansiedad, Spielberger (1980) señala que la ansiedad es una reacción emocional desagradable producida por un estímulo externo, que es considerado por el individuo como amenazador, produciendo ello cambios fisiológicos y conductuales en el sujeto.

Navas (1989) define la ansiedad como un estado emocional, por lo tanto hay una mezcla de sentimientos, conductas y reacciones o sensaciones fisiológicas. Papalia (1994) define la ansiedad como un estado que se caracteriza por la presencia de sentimientos de aprensión, incertidumbre y tensión que surgen como consecuencia de que el sujeto anticipa una amenaza real o imaginaria.

El tipo de reacción y grado dependerán de la predisposición del individuo y la amenaza ante la que se encuentran expuestos. Esta ansiedad es vivenciada por el individuo con inquietud.

Tomando en cuenta que la ansiedad es un elemento que cotidianamente esta presente en las actividades que realizan las personas, sin embargo estos problemas también pueden tener en jóvenes estudiantes, puesto que en sus vidas del mismo están expuestas a la acumulación de tareas, excesivas responsabilidades, lo que suele afectar en las actividades comunes de su vida.

Por consiguiente, con los resultados que se tiene de la investigación se puede dar a conocer con mayor certeza que existe una relación directa entre ansiedad y rendimiento académico de los estudiantes de

17 y 18 años de la Unidad Educativa Privada Sagrado Corazón de Jesús.

Esta ansiedad en los estudiantes podría generar que sus energías se debiliten, mientras realizan y distraen su atención hacia actividades autodestructivas como la preocupación y la autocrítica. Entonces es indudable que la ansiedad influye en el desempeño de cualquier actividad y es uno de las nuevas enfermedades del siglo.

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo General

Evaluar el estado y los niveles del síndrome de ansiedad y el rendimiento escolar en estudiantes de 17 y 18 años de edad en la Unidad Educativa Privada Sagrado Corazón de Jesús

1.3.2. Objetivos Específicos

- Identificar el estado y los niveles de ansiedad en los estudiantes de 17 y 18 años de edad en la Unidad Educativa Privada Sagrado Corazón de Jesús
- Identificar el grado de rendimiento escolar de los estudiantes de 17 y 18 de edad en la Unidad Educativa Privada Sagrado Corazón de Jesús.
- Evaluar, Analizar y explicar la relación del síndrome de Ansiedad con respecto al Rendimiento Escolar de los estudiantes de 17 y 18 años de edad en la Unidad Educativa Privada Sagrado Corazón de Jesús

CAPÍTULO II

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes Históricos

En la Universidad de Alicante (España), Castejón Costa y cols. (1998), realizaron un estudio con la finalidad de establecer la existencia de toda una serie de factores diferenciales entre los alumnos repetidores y no repetidores que puedan ser explicativos del diferente rendimiento académico de unos y otros, haciendo hincapié en la percepción que el alumno poseía de su ambiente familiar, escolar y social, sin dejar de lado la inteligencia y el autoconcepto.

Entre sus resultados lograron pronosticar, a través del análisis de regresión múltiple, el rendimiento académico de los alumnos en virtud de su pertenencia a uno u otro grupo. De otro lado Andrade, Miranda, y Freixas (2000) realizaron un estudio entre cuyas conclusiones se ratificó el poder influyente que aporta la familia sobre los rendimientos académicos, además de las inteligencias múltiples, y las condiciones para motivar los aprendizajes

También Alvarez y Barreto (1996) analizaron la relación entre la metacognición y el rendimiento académico en química general de estudiantes universitarios, encontrando, a través del coeficiente de correlación de Spearman Brown, que hay correlación positiva entre las variables, lo que permitió concluir que la metacognición de los estudiantes universitarios está correlacionada con el rendimiento académico en química general.

En la Universidad de Girona, Viñas Poch y Caparrós Caparrós (2000), realizaron un estudio con el objetivo de analizar la posible relación entre las

estrategias utilizadas por 120 estudiantes universitarios para afrontar la situación o período de exámenes y los síntomas somáticos autoinformados. Para ello, evaluaron las estrategias de afrontamiento (estado) utilizadas durante las dos semanas correspondientes a la primera convocatoria de exámenes de febrero. Paralelamente, los estudiantes autoinformaban de los diferentes tipos de quejas y manifestaciones somáticas experimentadas durante dicho período y en las dos semanas consecutivas. Los resultados obtenidos son coincidentes con los datos correspondientes a otros estudios, en los que se observa que las estrategias de afrontamiento focalizadas en el problema (afrontamiento activo de la situación) están relacionadas con un mayor bienestar físico. Por el contrario, aquellos sujetos que preferentemente utilizan estrategias paliativas, como es el afrontamiento centrado en las emociones, o el escape conductual o cognitivo, manifestaban un mayor malestar.

Bauermeister (1989) realizó un estudio para la Universidad de Puerto Rico, con el propósito principal de examinar las manifestaciones de la ansiedad ante examen e identificar las asignaturas y el tipo de examen que constituyen fuentes de estrés para estudiantes puertorriqueños de escuelas secundarias.

Las puntuaciones de las mujeres en el Inventario de Autoevaluación sobre Exámenes (IDASE) y en la subescala de emocionalidad fueron significativamente más altas que las de los varones. Sin embargo, no se obtuvieron diferencias de puntuación significativas entre los varones y las mujeres en la subescala de preocupación. El grupo de estudiantes de ambos sexos, cuya predisposición a la ansiedad ante el examen es alta, informó un número significativamente mayor de reacciones emocionales y de preocupación. Además, identificó un mayor número de tipos de exámenes como provocadores de ansiedad, que el grupo cuya predisposición es moderada o baja.

Estos resultados fueron analizados en el contexto de las teorías contemporáneas de ansiedad ante examen. Para todos los estudiantes, los

exámenes que más provocan nerviosismo y confusión fueron los de ciencias, los de matemáticas, los exámenes de ensayo y los orales.

Area (1992) exploró la ansiedad ante el examen en estudiantes de las escuelas de primaria y de secundaria de menores. Fueron examinados un total de 5,937 estudiantes japoneses de 2do - 6to grado y 1331 de 7mo - 9no grado, usando una versión japonesa de la Escala de Ansiedad ante el Examen para Niños. Las niñas marcaron más alto que los muchachos en todos los grados.

Los puntajes de ansiedad siguieron una curva de V inversa para los estudiantes de la escuela de primaria, con pico máximo en el 4to grado. Para los estudiantes de la escuela secundaria de menores, los puntajes de ansiedad siguieron una curva V, que tuvo su punto más bajo en el 8vo grado. La ansiedad ante el examen correlacionó negativamente con el rendimiento académico para los estudiantes de las escuelas de primaria y de secundaria de menores.

Hernández y Coronado (2008), estudiaron la relación entre rendimiento académico y ansiedad escolar medida conductualmente, con el fin de corroborar si las relaciones entre esas variables y el sentido de las mismas, corresponde a las documentadas. Este estudio se realizó con la participación de 22 estudiantes de una universidad pública, sometidos a 25 evaluaciones académicas semestrales y a tres de auto-reporte, que produjeron respectivamente un promedio y un índice de estudio. Los resultados señalaron que los alumnos con los promedios más bajos presentaron los indicadores más elevados de ansiedad.

Adicionalmente, se encontró que los alumnos que de manera sistemática se ubicaron en el rango más bajo en su índice de estudio, mostraron mayor ansiedad escolar y el desasosiego emocional registrado mediante el monitoreo fisiológico se manifestó a partir de la presión sistólica, previa o posterior a

la prueba conductual, según se tratara de los índices de estudio bajos, o del promedio bajo en los exámenes, respectivamente.

Se concluye que el empleo de indicadores conductuales y fisiológicos corrobora las tendencias reportadas en la literatura sobre la relación inversa entre ansiedad y rendimiento académico.

Agudelo y Casadiegos (2007), investigaron y pretendieron identificar las características ansiosas y depresivas de un grupo de estudiantes universitarios, mediante las puntuaciones obtenidas en los cuestionarios del BDI, ST/DEP y STAI en una muestra de 259 estudiantes de primero a séptimo semestre de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana seccional Bucaramanga, con un método no experimental, transversal, de tipo descriptivo.

La conclusión señala que la ansiedad y depresión afectan en gran medida a los estudiantes y los llevan a adoptar comportamientos poco adaptativos que repercuten en su desempeño en general.

Chen y Chang, (2009) estudiaron la relación entre tres variables: carga cognitiva, ansiedad hacia el idioma extranjero y, rendimiento en las tareas. Haciendo referencia a la carga cognitiva como la carga que lleva la memoria de trabajo mientras se realiza una tarea en específico. Los autores señalan que la ansiedad resta recursos a la memoria de trabajo, dejando reducida capacidad para las actividades cognitivas, e impidiendo así la eficacia.

Para el estudio se eligieron 88 estudiantes matriculados en carreras de cuatro años en una universidad técnica de Taiwán. La Foreign Language Classroom Anxiety Scale [Escala de ansiedad en el aula de idioma extranjero] se utilizó para evaluar sus niveles de ansiedad; la Cognitive Load Subjective Rating Scale [Escala para el baremo subjetivo de la carga cognitiva] se utilizó para medir la carga cognitiva mientras realizaban una tarea de comprensión oral en inglés.

La conclusión señala que los estudiantes que sufren más ansiedad incurren en una mayor carga cognitiva y consiguen peores resultados en sus exámenes.

Pérez y Rodríguez (2003), analizaron la influencia y relación existente entre el estrés (tanto experimentado en el pasado, por ejemplo, muerte de un familiar cercano, accidentes de tráfico, etc., como en el presente, por ejemplo, hábitos de conducta insanos, síntomas de estrés, etc.) y el rendimiento académico.

Emplearon una muestra constituida por 141 alumnos que cursaban la asignatura de Intervención Psicológica en Medicina, la que se imparte en quinto curso de la Licenciatura de Psicología.

La conclusión señala que, aunque el nivel de estrés (pasado y presente) soportado por los alumnos no influía directamente en sus calificaciones académicas, éstas correlacionaron con la sobre activación actual, con determinadas características del patrón de conducta y la edad.

Tejedor y García (2006), realizaron una investigación a lo largo de tres años, para el Consejo Social de la Universidad de Salamanca y subvencionada por este organismo. Presentaron las opiniones de profesores y alumnos sobre las causas del bajo rendimiento universitario de forma comparativa, de modo que se pudo apreciar la distinta valoración que unos y otros mantienen sobre el tema. Se tomo una muestra de 508 profesores y 2 172 alumnos que rellenaron una serie de cuestionarios.

Se concluye en el estudio que las causas del bajo rendimiento se han clasificado en tres categorías: institucionales, relacionadas con el profesor y relacionadas con el alumno teniendo cada una de ellas sus particularidades.

Furlan y Sánchez (2009), estudiaron el elevado nivel de ansiedad frente a los exámenes el cual se asocia a la baja habilidad para el estudio y al uso de estrategias superficiales de procesamiento de la información, existiendo influencias recíprocas entre dichas variables. De acuerdo a esta perspectiva, se evaluó el uso de estrategias de aprendizaje en 816 estudiantes universitarios

con elevada, media o baja ansiedad frente a los exámenes. Adicionalmente, se analizaron las relaciones entre las cuatro dimensiones de la ansiedad y las estrategias de aprendizaje.

En el estudio se llegó a la siguiente conclusión: Los estudiantes con elevada ansiedad utilizaron más frecuentemente estrategias de repetición y búsqueda de ayuda académica y los de baja ansiedad, estrategias de estudio reflexivo. La falta de confianza correlacionó negativamente con estrategias de estudio reflexivo, repetición, búsqueda de ayuda académica y regulación del tiempo y esfuerzo. En sentido opuesto, la preocupación se asoció positivamente con tres de estas estrategias.

FERNÁNDEZ (2009), analizaron en primer lugar, la posible presencia de agresividad durante la realización de exámenes en una muestra de estudiantes universitarios. Paralelamente fue de interés establecer una posible relación entre horas de sueño la noche anterior y agresividad. Un segundo objetivo se centra en determinar si diferentes niveles de agresividad pueden relacionarse con ansiedad a los exámenes. En tercer lugar intentaron determinar si variables como el género, la edad, la ansiedad y la duración del sueño, pueden predecir diferencias en agresividad.

Participaron 143 estudiantes con edades comprendidas entre 19 a 48 años. La agresividad se evaluó con la versión española reducida del Aggression Questionnaire (AQ). Para la valoración de la ansiedad se utilizó la versión española del cuestionario de Ansiedad Estado- Rasgo de Spielberger (STAI), aplicándose únicamente la escala de evaluación de la ansiedad-estado. Adicionalmente se les pidió a los participantes que anotaran las horas de sueño que habían dormido la noche anterior al examen.

Se concluye que existe la tendencia a reducir las horas de sueño en los estudiantes universitarios, encontrándose un cierto grado de agresividad latente

ante la realización de pruebas de evaluación. Se observan diferencias significativas en la cantidad de sueño la noche anterior al examen, siendo ésta menor en los sujetos más agresivos.

2.2. Ansiedad

Davidson y Neale (1991), citando a Maher y Lang, consideran que la ansiedad es una estructura hipotética, una ficción o estado inferido conveniente que media entre una situación amenazante y la conducta observada en un organismo. Postulan también que esta estructura es multifacética o multidimensional, y que cada faceta no es necesariamente evocada por determinada situación que produzca angustia ni se manifiesta siempre en un mismo grado, explicándose así las bajas inter correlaciones existentes entre las medidas de ansiedad.

Engler (1996), citando a May (1977) señala que la ansiedad es la aprensión caracterizada por una amenaza a algún valor que el individuo considera esencial para su existencia como persona. Además, la ansiedad es una característica inevitable del ser humano, algo determinado. La ansiedad no tiene objeto debido a que ataca a esa base de la estructura psicológica en la que ocurre la percepción de uno mismo como distinto del mundo de los objetos. De tal forma que, en la ansiedad, se da una ruptura en la distinción que hay entre uno mismo y el objeto. Goldman (1992) define la ansiedad como un estado emocional desagradable, cuyos orígenes no son fáciles de identificar. Acompañado frecuentemente de síntomas fisiológicos que pueden conducir a la fatiga o al agotamiento. La intensidad de la ansiedad tiene varias gradaciones, partiendo de escrúpulos menores hacia temblores perceptibles y aun pánico completo, la forma más extrema de ansiedad.

Endler (1996), indica que de acuerdo con la teoría del constructo personal de Kelly, la ansiedad es el reconocimiento de que los eventos con que

nos enfrentamos se encuentran afuera del rango del sistema de constructos propios. Es decir, nos sentimos ansiosos cuando ya no podemos entendernos a nosotros mismos y a los eventos de nuestras vidas en términos de las propias experiencias pasadas. Esta discrepancia puede conducir al cambio de constructo. El potencial para la ansiedad es innato, aunque los acontecimientos particulares que pueden volverse amenazadores son aprendidos. El temor es la expresión de la ansiedad en una forma objetivada específica. Para Sarason y Sarason (1996) la ansiedad es un sentimiento de miedo y aprensión confuso, vago y muy desagradable.

La persona ansiosa se preocupa mucho, sobre todo por los peligros desconocidos. Además, el individuo ansioso muestra combinaciones de los síntomas siguientes: ritmo cardiaco acelerado, respiración entrecortada, diarrea, pérdida del apetito, desmayos, mareo, sudoración, insomnio, micción frecuente y estremecimientos. Todos estos síntomas físicos se presentan tanto en el miedo como en la ansiedad. El miedo se diferencia de la ansiedad porque las personas que tienen miedo pueden decir con facilidad a qué le temen. Por otra parte, quienes se sienten ansiosos no están conscientes de las razones de sus temores. De modo que, aún cuando el miedo y la ansiedad comprenden reacciones similares, la causa de preocupación es aparente en el primero de los casos, pero no es clara en el segundo.

Navas (1989) define la ansiedad como un estado emocional, o sea, que es un compuesto o mezcla de sentimientos, conductas y reacciones o sensaciones fisiológicas. En el aspecto subjetivo, la ansiedad es un sentimiento o emoción única que es cualitativamente diferente de cualquiera de otros estados emocionales tales como tristeza, depresión, coraje o pesadumbre. Se caracteriza por varios grados de sentimientos de aprensión, temor, terror o nerviosismo. En el lado más objetivo o conductual, la ansiedad es indicada por una elevada actividad del sistema nervioso autónomo y por síntomas tales

como palpitations cardíacas, sudoración, perturbaciones respiratorias, y tensión muscular.

Para Mischel (1990), el significado o definición de la ansiedad no puede reducirse a una sola concepción. Este autor sostiene que cada individuo tiene un conjunto de amenazas personales, diferente al de otros, que le provoca la mayor ansiedad. Puesto que cada persona puede conceptualizar los estados de excitación emocional de un modo distinto, las experiencias que pueden etiquetarse como ansiedad pueden ser casi infinitas, y van desde los traumas del nacimiento hasta los temores a la muerte. Así, la manera más simple de definir la ansiedad es como un temor adquirido (aprendido).

Papalia (1994) llega a definir la ansiedad como un estado caracterizado por sentimientos de aprensión, incertidumbre y tensión surgidas de la anticipación de una amenaza, real o imaginaria. Los individuos reaccionan con grados de ansiedad variables, que dependen de su propia predisposición a padecer ansiedad y del tipo de amenaza a la que responden. La ansiedad se define como normal o neurótica, según que la reacción del individuo sea o no apropiada a la situación que la causó.

Por otro lado, Spielberger (1980) señala que la ansiedad es una reacción emocional desagradable producida por un estímulo externo, que es considerado por el individuo como amenazador, produciendo ello cambios fisiológicos y conductuales en el sujeto.

En síntesis, la ansiedad es una reacción de tipo emocional que se genera ante la expectativa creada por la inminencia o presencia de un objeto o una determinada situación; tal ansiedad llega a su culminación cuando el objeto o la situación ansiógena se dan, se concretizan y, por lo tanto, ya no representan un elemento de amenaza para la persona.

La ansiedad se estudió históricamente como un elemento incluido en el tradicional concepto de neurosis. El término de neurosis fue utilizado por

primera vez por el profesor de Edimburgo William Cullen, quien bajo la influencia de Newton estableció una interpretación vitalista de la enfermedad; considero que la "irritabilidad" del sistema nervioso se asociaba al "tono" general del organismo, estando ambos factores determinados por un fluido que llena el sistema nervioso (Pinillos, Lopez- Piñero y Garcia 1966).

En las primeras décadas del siglo XX, en la literatura psicológica se consideró la ansiedad como una respuesta emocional paradigmática que ha ayudado a la investigación básica en el ámbito de las emociones. Estas investigaciones se han desarrollado a lo largo de la historia con dos problemas fundamentales: la ambigüedad conceptual del constructo de ansiedad y las dificultades metodológicas para abordarla.

Estos problemas dieron lugar a que las distintas corrientes psicológicas (psicodinámica, humanista, existencial, conductista, psicométrica y, las más recientes, cognitiva y cognitivo-conductual) se ocuparan del abordaje de la ansiedad y de las similitudes y diferencias con otros conceptos, dada la gran confusión terminológica con la angustia, el estrés, temor, miedo, tensión, entre otros. Esta confusión conceptual ha sido objeto de diversos estudios.

Por otro lado, la distinción entre los conceptos de ansiedad y estrés, actualmente, se considera una tarea laboriosa debido al uso frecuente de ambos como procesos equiparables, agrupando una gran cantidad de elementos comunes; en esta línea, Endler (1988) defiende que el concepto de estrés superpone al de ansiedad, usándose los dos términos indistintamente, mientras que Lazarus y Folkman (1984), partidarios de usar el término estrés, resaltan que, en los libros, aún aparecen títulos que confunden el estrés al sustituirlo por el término ansiedad.¹

Actualmente los trastornos de ansiedad ocupan el primer lugar a nivel mundial entre los trastornos del comportamiento más destacados. Según el

¹ Lazarus R.L. Folkman. Estrés y Procesos Cognitivos. Ed.Martínez-Madrid 1986 pg. 64

Diccionario de la Real Academia Española (vigésima primera edición), el término ansiedad proviene del latín *anxietas*, refiriendo un estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo, y suponiendo una de las sensaciones más frecuentes del ser humano, siendo ésta una emoción complicada y displacentera que se manifiesta mediante una tensión emocional acompañada de un correlato somático (Ayuso, 1988; Bulbena, 1986) ²

En general, el término ansiedad alude a la combinación de distintas manifestaciones físicas y mentales que no son atribuibles a peligros reales, sino que se manifiestan ya sea en forma de crisis o bien como un estado persistente y difuso, pudiendo llegar al pánico; no obstante, pueden estar presentes otras características neuróticas tales como síntomas obsesivos que no dominan el cuadro clínico. Si bien la ansiedad se destaca por su cercanía al miedo, se diferencia de éste en que, mientras el miedo es una perturbación cuya presencia se manifiesta ante estímulos presentes, la ansiedad se relaciona con la anticipación de peligros futuros, indefinibles e imprevisibles (Marks, 1986)³

Después de la década de los años sesenta, las variables cognitivas empiezan a cobrar importancia en el ámbito de la Psicología, dando lugar al enfoque cognitivista. Las formulaciones de Lazarus, Beck y Meichenbaum, centradas en el concepto de estrés y los procesos de afrontamiento, acentúan la importancia de los procesos cognitivos. La mayor aportación del enfoque cognitivo ha sido desafiar el paradigma estímulo-respuesta, que se había utilizado para explicar la ansiedad.

Desde este enfoque, el individuo percibe la situación, la evalúa y valora sus implicaciones; si el resultado de dicha evaluación es amenazante, entonces se iniciará una reacción de ansiedad modulada por otros procesos cognitivos;

² Ayuso, 1988; Bulbena, 1986

³ Marks, 1986

situaciones similares producirán reacciones de ansiedad parecidas en su grado de intensidad⁴

Es así que Lázarus (1976), tratando de superar las definiciones de ansiedad en términos de estímulo o respuesta, predominantes, la define como una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar. En estos términos, los procesos críticos de la relación medio-individuo son la evaluación cognitiva y el afrontamiento.

A partir de la década de los años setenta, se empieza a considerar que la ansiedad constituye un estado emocional no resuelto de miedo sin dirección específica, ocurriendo tras la percepción de una amenaza (Epstein, 1972).

Otro autor importante de esta década fue Wolpe, que propuso a partir de la psicopatología experimental una definición operacional; éste viene a definir la ansiedad como una respuesta autónoma de un organismo individual concreto después de la presentación de un estímulo nocivo y que, de forma natural, posee la facultad de provocar dolor y daño en el individuo (por ejemplo, una descarga eléctrica); en términos de aprendizaje, la ansiedad sería tanto una respuesta condicionada como una respuesta incondicionada, pudiendo ser las respuestas de ansiedad ante los estímulos condicionados superiores incluso a las producidas ante los estímulos incondicionados (Wolpe, 1979)⁵

Lewis (1980) señala que, en primer lugar, constituye un estado emocional experimentado como miedo o algo similar cualitativamente y distinto a la ira; en segundo lugar, es una emoción desagradable (sentimiento de muerte o derrumbamiento); en tercer lugar, se orienta al futuro, relacionándose con algún tipo de amenaza o peligro inminente; en cuarto lugar, en ella no

⁴ BECK, A. T. "Cognitive therapy and the emocional disorders" Nueva York: International Universities Press. 1976

⁵ Wolpe, 1979

aparece una amenaza real y, si la hay, el estado emocional sugerido resulta desproporcionado a ésta; en quinto lugar, se señala la presencia de sensaciones corporales que causan molestias durante los episodios de ansiedad⁶.

A partir de los años noventa, se propone que la ansiedad es un estado emocional que puede darse solo o sobreañadido a los estados depresivos y a los síntomas psicósomáticos cuando el sujeto fracasa en su adaptación al medio (Valdés y Flores, 1990).⁷

Tras realizar una revisión de las distintas orientaciones, Miguel-Tobal (1990) propone que “la ansiedad es una respuesta emocional, o patrón de respuestas, que engloba aspectos cognitivos, displacenteros, de tensión y aprensión; aspectos fisiológicos, caracterizados por un alto grado de activación del sistema nervioso autónomo, y aspectos motores, que suelen implicar comportamientos poco ajustados y escasamente adaptativos.

La respuesta de ansiedad puede ser generada, tanto por estímulos externos o situacionales, como por estímulos internos al sujeto, tales como pensamientos, ideas, imágenes, que son percibidos por el individuo como peligroso y amenazante. El tipo de estímulo capaz de evocar la respuesta de ansiedad vendrá determinado en gran medida por las características del sujeto”.

Posteriormente, Miguel-Tobal (1996) resume la definición anterior en lo siguiente: la ansiedad es una reacción emocional ante la percepción de un peligro o amenaza, manifestándose mediante un conjunto de respuestas agrupadas en tres sistemas: cognitivo o subjetivo, fisiológico o corporal y motor, pudiendo actuar con cierta independencia.⁸

⁶ Lewis (1980)

⁷ Valdés y Flores, 1990

⁸ Miguel-Tobal (1996)

La ansiedad es un fenómeno humano universal, es decir, que se da en todas las personas cuyo rango, en palabras de Ayuso (1988), oscila desde una respuesta adaptativa a un trastorno incapacitante.

En la mayoría de casos no requiere tratamiento alguno, sólo cuando se hace suficientemente intensa como para construir un problema de salud, desbordar la capacidad adaptativa del sujeto o interferir en la vida diaria debe considerarse el tratamiento.

Normalmente, la función de la ansiedad sería movilizar, activar, al individuo frente a situaciones consideradas amenazantes de forma que pueda neutralizarlas, abordarlas o asumirlas satisfactoriamente. En algunos casos, en función de la estrategia defensiva, puede actuar no como promotor de la acción sino como inhibidor.⁹

2.2.1. Componentes de la Ansiedad

Habría cierto consenso en admitir que la ansiedad es un estado afectivo aversivo anticipatorio de una situación de peligro. La respuesta de ansiedad, desde un punto de vista conductual, se caracteriza por ser una reacción excesiva o desproporcionada, involuntaria, irracional, persistente, no adaptativa y dependiente del contexto del individuo. En la actualidad se ha abandonado progresivamente la idea de que la ansiedad es un fenómeno unitario, para adoptar otra noción que sostiene que la respuesta de ansiedad está compuesta por tres sistemas: motor, fisiológico y cognitivo, que se provoca por determinadas variables antecedentes que bien pueden ser estímulos o respuestas del individuo que actúan como estímulos.

En definitiva, se produce un planteamiento en términos de análisis funcional que ayuda a delimitar con claridad cómo se produce la respuesta de ansiedad, qué

⁹ Ayuso (1988)

características tiene tal respuesta y cuáles son las consecuencias de la misma sobre la vida del individuo. Además, otros autores, destacan la utilidad de un planteamiento de estas características en función de que permite la diferenciación entre la ansiedad crónica y la ansiedad fóbica, posibilita la medida y cuantificación de los diferentes componentes de la ansiedad, da la oportunidad de establecer modelos de adquisición de la conducta fóbica y, por último, guía el futuro tratamiento de la conducta de ansiedad en función del predominio de cada uno de sus componentes.

La ansiedad no es un fenómeno unitario (Sandin y Chorot, 1986a). Desde hace bastante tiempo se conoce que la ansiedad, al igual que cualquier otra emoción, implica al menos tres componentes, modos o sistemas de respuesta: subjetivo (o cognitivo), fisiológico (o somático) y motor (o conductual). De forma resumida, el contenido de la ansiedad según estos sistemas es la siguiente:

a) Cognitivo. También denominado verbal-cognitivo, es el componente de la ansiedad relacionado con la propia experiencia interna. Incluye un amplio espectro de variables relacionadas con la percepción y evaluación subjetiva de los estímulos y estados asociados con la ansiedad. Así, por ejemplo, a esta dimensión pertenecen las experiencias de miedo, pánico, alarma, inquietud, preocupación, aprehensión, obsesiones, pensamientos intrusivos, etc. La persona con ansiedad experimenta subjetivamente un estado emocional desagradable cualitativamente diferente de la ira y tristeza y semejante a la experiencia conocida comúnmente como miedo. A nuestro juicio, el componente subjetivo es el elemento central, ya que sin el difícilmente la ansiedad puede tener algún valor clínico.

Las manifestaciones cognitivas, por regla general, se traducen en una preocupación excesiva reflejada en pensamientos e imágenes negativas sobre la situación, el propio sujeto, las respuestas ante esa situación y las consecuencias de la misma que el individuo percibe como incontrolables por su parte. Esta negatividad implica la evaluación negativa de los

estímulos, la imaginación de la ejecución de respuestas de evitación, la preocupación excesiva e irrealista sobre sus síntomas físicos y los de las personas que las rodean, el temor a las críticas por parte de los demás y la continua anticipación de consecuencias desfavorables y desagradables.

b) Fisiológico-somático. La experiencia de ansiedad suele acompañarse de un componente biológico. Los cambios fisiológicos más característicos consisten en un incremento de la actividad del sistema nervioso autónomo, que puede reflejarse tanto en cambios externos (sudoración, dilatación pupilar, temblor, incremento de la tensión muscular, palidez facial), como internos (aceleración cardiaca, descenso de la salivación, aceleración respiratoria), algunos pertenecen a funciones corporales que pueden ser controladas voluntariamente (agitación, defecación, respiración) y otros a funciones involuntarias o parcialmente voluntarias (palpitaciones, vómitos, temblor). La experiencia subjetiva de estos cambios orgánicos suele ser percibida de forma molesta y desagradable, pudiendo contribuir de esta manera a conformar el estado subjetivo de ansiedad.

Con respecto al sistema psicofisiológico se constata un fenómeno de hiperactividad vegetativa que se traduce en un aumento de la actuación del simpático que lleva una serie de consecuencias a nivel fisiológico. Tales manifestaciones son, según el DSM-III-R (APA, 1987), las siguientes: dificultad para respirar o sensación de ahogo; palpitaciones o ritmo cardíaco acelerado; sudoración o manos frías y húmedas; sequedad de boca; mareos o sensaciones de inestabilidad; náuseas, diarreas u otros trastornos abdominales; sofocos o escalofríos; micción frecuente; dificultades para tragar o sensación de tener un nudo en la garganta. De entre todas estas manifestaciones se han encontrado correlaciones positivas entre la actividad electrodermal, la tasa cardíaca y el volumen sanguíneo que junto con los trastornos digestivos, son los elementos más comunes, desde un punto de vista fisiológico, en la ansiedad.

c) Motor-conductual. Corresponde a los componentes observables de conducta que, aparte de implicar variables como la expresión facial y movimientos o posturas corporales, fundamentalmente hacen referencia a las respuestas instrumentales de escape (huida) y evitación.¹⁰

Dentro del sistema motor, las manifestaciones van a depender fundamentalmente de si el sujeto está sometido a la situación ansiógena o de si, por el contrario, no tiene por qué enfrentarse a ella. En el segundo de los casos, se producirán respuestas de evitación que pueden ser activas si el individuo ejecuta comportamientos que impiden la aparición del estímulo que provoca la ansiedad (tales como cruzarse de acera si se tiene fobia a los perros) o pasivas si implican que el sujeto no realice una acción potencialmente evocadora de ansiedad (no aceptar invitaciones, no enfrentarse con las dificultades). Cuando la persona está sometida por obligación a la situación, primero de los supuestos, pueden aparecer perturbaciones en la conducta motora verbal, tales como, temblor de la voz, repeticiones, quedarse en blanco, y en la no verbal, fundamentalmente tics y temblores.

El resultado, es tanto en uno como en otro supuesto, que se amplíe el conjunto de situaciones potencialmente evocadoras de ansiedad y que se produzca una progresiva pérdida de confianza en uno mismo y, por tanto, de la autoestima.

2.2.2. Ansiedad Psicológica Negativa

Se define como proceso emocional y psicológico en que la ansiedad impide la actividad normal de la persona e interrumpe su capacidad para realizar las tareas habituales de la vida diaria.

La ansiedad negativa se produce porque el cerebro piensa que hay un peligro para la persona a través de los pensamientos, cuando la realidad es que

¹⁰ Sandin B.;Belloch A, Ramos Manual de Psicopatología Ed. McGraw Hill. España.1995.Págs. 56-57

no hay nada de que esté poniendo en peligro su vida. Por muy seguro que sea el ascensor, si la persona piensa que se va a caer y el cerebro interpreta que esos pensamientos son ciertos, inmediatamente enviará síntomas de ansiedad y la conducta será de huida o de evitación.

Podríamos decir que hay dos tipos de ansiedad: la ansiedad positiva, que es consecuencia de peligros reales, y la ansiedad negativa, que responde a miedos que sólo están en nuestra imaginación. La primera es buena porque nos moviliza y nos lleva a buscar una solución, mientras que la segunda es negativa porque nos bloquea y nos impide sacarle gratificación a la vida.

La ansiedad se produce siempre como consecuencia de dificultades a la hora de adaptarnos a los cambios que se van produciendo en nuestra vida.

El cerebro tiene una forma concreta de funcionar. Cuando algo tiene especial importancia para él, el cerebro produce una respuesta emocional. Sea buena o mala, el cerebro repite esa misma respuesta una y otra vez ante el mismo estímulo. Por ejemplo, ¿qué pasa por tu cabeza siempre que escuchas aquella canción especial o cuando hueles un aroma familiar? La canción o el aroma hacen que vengan a la cabeza, no sólo el recuerdo de lo que ocurrió, sino también las sensaciones que el cerebro tiene relacionadas con aquella situación.

La ansiedad funciona de la misma manera, se queda "enganchada" y se activa cada vez que algo se lo recuerda al cerebro. Muchas veces, la ansiedad se produce por un motivo real (un susto, por ejemplo), pero se sigue manteniendo una vez que ha pasado el peligro real, ya que queda asociado el suceso que la motivó con la respuesta de miedo.

La ansiedad provoca de forma inmediata una serie de síntomas en el sistema nervioso con la finalidad de poner a salvo la vida.

La ansiedad puede conceptualizarse como rasgo, cuando se expresa como respuesta emocional crónica, relativa propensión ansiosa y tendencia marcada a percibir las situaciones como amenazadoras, manifestando efectos en cualquier tipo de situación, o como estado, es decir como la susceptibilidad transitoria a presentar reacciones emocionales sólo en determinadas situaciones específicas (Spielberger, 1979; Bermúdez, 1986). Estudiar la ansiedad y su relación con el rendimiento académico implica tener en consideración esta distinción, pues explica por qué la ansiedad afecta el rendimiento académico de unos estudiantes mientras que en otros no.

Se ha encontrado que las personas con una orientación hacia el aprendizaje manejan la ansiedad de una manera diferente de aquellos que están motivados por la búsqueda de juicios positivos o por el miedo al fracaso. Los estudiantes orientados hacia metas de aprendizaje intrínsecamente se plantean objetivos relacionados con la búsqueda de conocimiento y con la adquisición y perfeccionamiento de ciertas habilidades; los errores son asumidos como instancias inherentes al aprendizaje y como oportunidades de aprendizaje, sin presentar estados de ansiedad que bloqueen el proceso. En cambio, los estudiantes motivados por la búsqueda de juicios positivos - extrínsecamente- ven los errores como fracasos y cualquier situación de incertidumbre es considerada como una amenaza, lo que redundando en estados de mayor ansiedad (Huertas, 1997).

En el contexto educativo, otra variable que también se ha relacionado con el rendimiento académico es la autoeficacia, la que guarda una asociación compleja y bidireccional con la ansiedad, esto es, baja percepción de autoeficacia se relaciona con la obtención de pobres resultados, y éstos a su vez producen ansiedad como una respuesta emocional debida a la incapacidad de enfrentar determinados eventos académicos. Así mismo, estados psicológicos asociados, como el temor o la inseguridad, se relacionan con un

bajo concepto de autoeficacia aumentando estados emocionales como la ansiedad (Pervin, 1997).

La autoeficacia ha sido considerada una variable psicológica determinante y fuertemente predictora del logro académico (Pajares 1997, 2001). Este constructo psicológico, propuesto por Bandura (1986), se definió como la capacidad percibida de hacer frente a situaciones específicas; involucra la creencia acerca de las propias capacidades para organizar y ejecutar acciones para alcanzar determinados resultados.

La investigación empírica ha demostrado ampliamente que la autoeficacia resulta ser más predictiva del rendimiento académico que otras variables cognitivas (Bandura, 1982), también que logra predecir el éxito posterior (Bandura, 1997; Pajares et al., 2001) y que es un importante mediador cognitivo de competencia y rendimiento (Valiante, 2000) en cuanto favorece los procesos cognoscitivos (Pintrich y De Groot, 1990).

En el contexto educativo, Pajares (2002) indica que el papel mediacional de la autoeficacia en la conducta se desarrolla a partir de la experiencia de dominio (los estudiantes que obtienen calificaciones altas desarrollan un sentido fuerte de confianza de sus capacidades en dicha área) la experiencia delegada (efectos producidos por las acciones de otros), las persuasiones sociales (mensajes que se reciben de otros favoreciendo las creencias de autoeficacia), y estados fisiológicos asociados con la ansiedad, tensión, excitación, fatiga y estados de ánimo (los individuos estiman su confianza, en parte, por el estado emocional que experimentan cuando realizan una acción).

De esta manera, las creencias de autoeficacia ejercen influencia en la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en la elección y metas propuestas, y en el esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas para lograr dicha meta, fomentando patrones de pensamiento y reacciones emocionales favorables (Pintrich & García, 1993; Bandura, 2000). La autoeficacia incide también en la motivación para compro-

meterse en aquellas tareas en las que los estudiantes se sienten más competentes y seguros y esto, a su vez, depende de sus propios juicios acerca de lo que ellos creen que pueden lograr (Bandura, 1986). En líneas generales, se puede afirmar que a más alta sensación de competencia, mayores exigencias, aspiraciones y dedicación (Bong, 2001; Huertas, 1997).

No obstante, es importante destacar que demasiada confianza puede resultar en una sobrestimación de las capacidades propias y tornarse, por lo tanto, disfuncional para el éxito académico (Pajares, 1996b), una valoración de la autoeficacia funcional sería aquella que supere ligeramente el desempeño real, lo cual serviría para afianzar el esfuerzo y la perseverancia (Bandura, 1996; Pajares, 1996a).

Para apreciar su autoeficacia, el estudiante sopesa y combina las percepciones que sostiene acerca de su capacidad, la dificultad de la tarea, la cantidad de esfuerzo requerido, la ayuda externa recibida, el número y las características de las experiencias de éxito o de fracaso (Schunk, 1995); estas últimas constituyen una fuente muy importante de autoeficacia y confirman las creencias que el individuo tiene al respecto.

Zeldin (2000) considera que estas creencias juegan un importante papel mediacional, actuando a manera de filtro entre los logros anteriores y la conducta posterior, por ello se deben evitar de manera continua las actividades en las cuales los individuos se consideran incapaces, pues les impide la adquisición de habilidades relevantes para alcanzar el dominio, mientras que las experiencias en actividades en las cuales se juzgan competentes producen un creciente nivel de competencia. En este sentido, el éxito repetido en determinadas tareas aumenta las evaluaciones positivas de autoeficacia, mientras que los fracasos repetidos las disminuyen, especialmente cuando los fracasos no pueden atribuirse a un esfuerzo insuficiente o a circunstancias externas.

Dado que una fuerte seguridad en la propia habilidad para dominar nuevas actividades puede operar de manera generalizada ante diferentes tipos de desafíos (Bandura, 2000), el ambiente educativo se constituye potencialmente en una fuente de satisfacción importante para el joven si le permite ejercitar y poner a prueba sus capacidades y habilidades, favoreciendo la percepción de control sobre las situaciones e incrementando las expectativas de autoeficacia y su autoestima (Haquin, Larraguibel y Cabezas, 2004).

Delors (1996) sostiene, en este sentido, que el fracaso escolar constituye un problema grave a nivel humano, moral y social, que a menudo genera exclusiones que marcarán a los jóvenes durante toda su vida. Las personas que dudan de sus capacidades pueden creer que las cosas son más difíciles de lo que realmente son, creencia que genera tensión, depresión y una visión estrecha para resolver problemas (Pajares y Schunk, 2001). Se ha evidenciado que un bajo nivel de autoeficacia puede ser responsable no sólo de disminución del rendimiento escolar e interés hacia el estudio, sino también de comportamientos inadaptados en jóvenes (Hackett, 1995), de ahí la importancia de que la educación fortalezca el desarrollo de la competencia académica en el estudiante y fomente habilidades que le permitan creer en sus propias capacidades (Pajares, 2001).

Por otra parte, Bandura (1982) destaca el papel de las expectativas de eficacia, las cuales se refieren a la creencia que tiene una persona de ser capaz de realizar comportamientos, a los que les seguirán determinadas consecuencias. Éstas pueden diferir en magnitud (grado de dificultad de una tarea determinada), generalidad (grado en que una experiencia dada crea expectativas generales), e intensidad (facilidad o dificultad con que una expectativa puede perderse ante una experiencia adversa) (Bandura, 1997).

Los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica, obtienen mejores resultados, son capaces de

autorregular eficazmente su aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca cuando aprenden (González y Tourón, 1992).

Dado que la mejora en las expectativas de autoeficacia puede incrementar la motivación y el rendimiento en tareas de aprendizaje, los esfuerzos educativos deben enfocarse hacia el aumento los sentimientos de autovaloración y competencia de los estudiantes, fortaleciendo la autoestima y el autoconcepto, lo que a su vez favorecerá la motivación hacia el logro, las relaciones interpersonales y en general la forma particular de desenvolverse frente a diversas tareas y de- safíos que se les presenten (Bandura, 1987; Roa, 1990).

En términos generales, un sentido fuerte de eficacia no sólo refuerza el nivel de logro, sino que proporciona bienestar al individuo. Los estudiantes seguros se acercan a las tareas difíciles percibiéndolas como desafíos para ser superados en lugar de verlos como amenazas que deben ser evitadas (Bandura, 1997). Los estudiantes que tienen confianza en su capacidad de éxito en una tarea, aceptan el desafío que ésta les plantea y persisten en su esfuerzo para realizar- la con éxito (Fabri dos Anjos, 1999).

2.2.3. Proceso de Activación de la Ansiedad

Es necesario, en el estudio de la ansiedad, apelar a la evaluación cognitiva para la evaluación, retroacción y corrección del proceso. También a la representación como un conjunto de reglas, mediante las cuales se puede conservar aquello experimentado (aprendido) en diferentes acontecimientos:

Podemos representar algunos sucesos por las acciones que requieren, mediante una imagen, mediante palabras o con otros símbolos. La representación provee de señales con valor predictivo, sobre cuya información

el individuo dirige sus actos de acuerdo con los juicios anticipados que ha realizado sobre las consecuencias probables (Bandura, 1986).¹¹

La ansiedad tiene que ver con el estar, o sentirse en riesgo. Cuando un daño, amenaza o pérdida se consuma afecta más bien al estado de ánimo. La ansiedad que pueda persistir se relaciona con otras áreas en peligro, algunas de ellas como consecuencia de la consumación de la primera. En la figura siguiente presentamos un esquema de interrelación de variables operativas para el estudio de la Ansiedad, cuya definición sería la siguiente.

La ansiedad se presenta como un funcionamiento de los sistemas de activación y terminación de las respuestas defensivas frente a la amenaza. En ocasiones las respuestas pueden ser catalogadas como inapropiadas en lugar de una respuesta acertada.

1. Amenaza: Se refiere aquellos daños o pérdidas que todavía no han aparecido pero que se prevén y evalúan como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo.

2. Anticipación: Se refiere a un proceso cognitivo de evaluación sobre un acontecimiento que todavía no ha ocurrido, respecto del cual, el individuo calcula posibles riesgos, cómo se producirían o no, y cómo podrían prevenirse o afrontarse.

3. Activación biológica: Sobre – activación y sobre – estimulación interna del organismo frente a una situación considerada amenazante. La ansiedad es entendida a partir del funcionamiento total del organismo. Los síntomas que van asociados a la ansiedad responden a las funciones específicas de sistemas y subsistemas, cognitivo, afectivo, conductual y psicológico. Lo que a su vez integran un sistema principal, el psico- biológico, o la totalidad organísmica.

¹¹ Bandura, 1986

La ansiedad es un componente afectivo apresura la reacción intensificando el sentido de urgencia; el componente conductual se ocupa de los patrones de activación e inhibición; el componente psicológico se ocupa de movilización somática.

Las respuestas que el organismo presenta frente a la ansiedad pueden ser ubicadas dentro de tres tipos principales de reacción. La que prepara al hombre para la acción y defensa en la *movilización*, aquella que nos permite crear una estrategia, ganar tiempo a modo de reducir las conductas de riesgo es la inhibición y finalmente la que nos desactiva es la *desmovilización*. La movilización, fisiológicamente estaría representada por el sistema de acción dirigida a ser observada en sistemas como:

4. Cognitivo

En el caso de los síntomas cognitivos que presenta muchas veces son versiones intensificadas del funcionamiento normal de la persona, como la autoconciencia y la hipervigilancia. Algunos de los síntomas, al parecer son el resultado de inhibiciones a nivel de funcionamiento normal: otros denotarán desgaste del control voluntario, que ordinariamente se halla bajo el control.

La evaluación cognitiva es un proceso evaluativo que determina por qué y hasta qué punto una relación determinada o una serie de relaciones entre el individuo y el entorno es estresante o amenazante.

En el sujeto también se presenta un bloqueo selectivo de muchas funciones, en especial cuando está siendo evaluada. **La concentración, la objetividad, el razonamiento** y la perspectiva, se ven bloqueadas por lapsos variados. Cuando hablamos de bloqueos nos referimos a las limitaciones, constricciones y/o restricciones propias del conservadurismo y de los

conocimientos y experiencias adquiridas. Es el no uso de la imaginación, el apego a la lógica, la excesiva familiaridad con un tema, el abandono de los sueños, ideas irracionales.

Las ideas irracionales, son de carácter automático, de esta forma debe tener un poco de cuidado. Identificar esas ideas negativas como las que expusimos y convertirlas en positivas.

Otros aspectos que son importantes en el área cognitiva son:

a) *Bloqueo de Concentración*

Se puede definir a la capacidad de concentración como el proceso en el que se inhibe las tomas de información irrelevante y se focaliza en las tomas de información hacia lo relevante. (Adaptado de Pineda y Lopera, 1997)

La capacidad o la potencia de la atención (concentración) esta relacionada con la cantidad de información que se recibe, la relación entre estas es inversamente proporcional (Adaptado Rubenstein 1982). Así mismo el esfuerzo requerido para la máxima concentración es proporcional a la información que se recibe. Así también la posibilidad de concentración es inversamente proporcional a las tomas de información que sean relevantes.

La capacidad de atención o concentración esta estrechamente relacionada con el estrés y la empatía hacia lo que se hace.

Para Rubenstein (1982) la atención modifica la estructura de los procesos psicológicos, haciendo que estos aparezcan como actividades orientadas a ciertos objetos, lo que se produce de acuerdo al contenido de las actividades planteadas que guían el desarrollo de los procesos psíquicos, siendo la atención una faceta de los procesos psicológicos.

Mirke (1966) define la concentración como la organización disciplinada de la atención por el yo con el fin de proyectar y realizar determinadas tareas.

La atención, la energía y la vitalidad favorecen la atención. En cambio, la fatiga, la saciedad, las carencias corporales o psíquicas, la avalancha de estímulos limitan la capacidad de concentración, como también la limitan la falta de interés y circunstancias ambientales negativas¹².

b) Bloqueo de Objetividad

El bloqueo de objetividad es la dificultad para ser objetivo al momento para emitir un juicio. Objetividad quiere decir mente abierta, dúctil y ágil, libre de prejuicios, automatismos y fijaciones.

Una mente despejada de nieblas sentimentales y pasionales, capaz de captar con limpieza lo que tiene ante sí y de adaptarse con facilidad al entorno y a las exigencias de este planeta. Ver objetivamente las cosas significa desprenderse de aquellas trabas que dificultan la percepción, aprehensión o captación de lo real. Para conseguir esa visión objetiva y realista se debe superar cualquier forma de cerrazón mental o bloqueo psíquico.

d) Bloqueo de Razonamiento

Los estados de ansiedad ante una amenaza producen una dificultad para pensar y analizar una determinada tarea. Estas capacidades cognitivas que se ven afectadas pueden verse implicada en las dificultades de razonamiento. La focalización del temor, la pérdida de control y la inhabilidad para la competencia son expresiones del establecimiento cognitivo del peligro y la vulnerabilidad.

5. Componentes del Área Afectiva

Los síntomas pueden variar, desde el nerviosismo hasta el terror; éste factor dependerá del tipo de relaciones que establezca la persona a lo largo de su vida, para esto es importante que se encuentre en un clima afectivo

¹² Fridrich D. Diccionario de Psicología Ed. Herber Barcelona 1994 Pág. 137

adecuado tanto en el hogar, como en cualquier tipo de ambiente en el que se desenvuelva.

En el ámbito afectivo los síntomas que se presentan varían de acuerdo a la naturaleza del problema. La ansiedad es uno de los mecanismos con los que contamos para competir con el peligro: a nivel cualitativo la experiencia de ansiedad varía de una persona a otra y de un momento a otro. Puede presentarse como un problema crónico o ser una experiencia aislada.

6. Conductual

Toda conducta humana tiene una causa; este principio implica que cada uno de nosotros es el producto de sus propias cualidades innatas y de la singularidad de su propia cultura. Por lo tanto, para comprender a otro ser humano, debemos conocer sus antecedentes, comprender en qué forma respondió dicho individuo a lo que le ha sucedido y qué ha sentido sobre los acontecimientos de su vida. La conducta es la interacción entre el organismo y el campo en el que vive. Mientras crecemos tratando de alcanzar la verdad, aprendemos muchas cosas que posteriormente no resultan ciertas.

Por medio del lenguaje el hombre retiene, recuerda, transmite y comparte los significados de sus experiencias. Se incrementa la actividad muscular aunque la persona este sentada, frecuente movimiento de manos y del resto del cuerpo, puede presentarse además el hábito de fumar, temblores, suspiros y estremecimientos. El movimiento se inhibe, en especial los músculos faciales, puede presentarse también rigidez a nivel general, espasmos musculares.

Existe por lo tanto, en las personas que presentan ansiedad una predisposición a manifestar respuestas de ansiedad en situaciones en la que los individuos son o se sienten evaluados. Esta predisposición hacia la ansiedad significa que estos estudiantes tienen una forma determinada de

interpretar la situación para aprobar el curso. Dichos estudiantes realizan una evaluación negativa de su rendimiento y tienden a atribuirse los fracasos y a responsabilizar a otros de sus éxitos. A nivel conductual las reacciones más comunes son de inhibición, conducta inquieta, temblores, agitación y estremecimiento

7. Fisiológico

Los síntomas fisiológicos reflejan la preparación del organismo para la autoprotección. A nivel orgánico se observa un incremento de la actividad simpática, como los siguientes indicadores fisiológicos:

a) Sudoración: El sudor es producido generalmente como un medio de refrigeración corporal conocido como transpiración. El sudor también puede ser causado por una respuesta física a la excitación y el miedo, ya que estos estímulos aceleran el pulso cardíaco y causan una mayor producción de calor.

b) Taquicardia: La taquicardia (del griego “ταχύς” tachys; rápido o acelerado y “καρδία” kardia; del corazón), es el incremento de la frecuencia cardíaca. Es la contracción demasiado rápida de los ventrículos. Se considera taquicardia cuando la frecuencia cardíaca es superior a cien latidos por minuto en reposo. Las personas que padecen de taquicardia poseen una vida normal, ya que no es una enfermedad grave, aunque puede acortar la vida del corazón debido a su mayor trabajo.

Esta enfermedad es más común en las mujeres que en los hombres. Este aceleramiento en el corazón puede ser causado por factores como tabaquismo, alcoholismo, drogas o funcionamiento deficitario de la

glándula tiroides. También es derivada en ocasiones dependiendo de las emociones, dolor, y pensamientos que tenga la persona.

La taquicardia puede ser causada por varias razones como por ejemplo: insuficiencia renal, depresión, alguna infección de órgano, nerviosismo, entre otras. Si la taquicardia no es un síntoma frecuente, puede ser sólo estrés, pero si ésta aparece todos los días o varias veces al día puede ser un síntoma de alguna otra enfermedad. Un electrocardiograma puede registrar la actividad eléctrica del corazón lo que permite detectar posibles arritmias. En algunos casos, se necesita recurrir a la colocación un monitor de Holter, dispositivo que se adosa al cuerpo del paciente y permite registrar la actividad eléctrica del corazón.

c) *Tensión Muscular:* Una tensión muscular excesiva es a la vez una reacción al estrés y una fuente de estrés. Dado que el síndrome de lucha o huida es una manifestación muscular, bajo los efectos de un estrés prolongado, tendemos a extenuar nuestros músculos. Un acontecimiento estresante o el simple hecho de pensar o imaginar algo que desencadena el estrés, prepara inconscientemente a nuestro cuerpo para la acción. La recurrencia de tales pensamientos crea situaciones permanentes a las que el cuerpo se adapta manteniendo un estado de tensión crónica.

Una situación estresante, real o imaginaria, provoca no sólo una reacción inmediata al estrés, si no que deja también un residuo de tensión en el cuerpo. Como el estrés se acumula, esta tensión aumenta en el curso del día. La incapacidad de disipar la tensión residual, a la que se agregan agentes estresantes suplementarios, provoca una super actividad del sistema neurovegetativo, creando un círculo vicioso emoción-acción.

- d) Temblores:** Son movimientos involuntarios, rítmicos, oscilatorios, ocasionados por la contracción de varios músculos, ya sea de manera sincrónica o alternante. El temblor es un movimiento hasta cierto punto normal, todos llegamos a presentarlo, en menor o mayor grado, ya que representa la acción fina de los músculos que se contraen. Por lo general es más evidente en las partes más distantes de las extremidades, aunque puede presentarse en la cabeza, el cuello e incluso las cuerdas vocales, dando una voz característica.
- e) Hipo salivación:** Disminución del flujo de saliva que puede estar asociada a deshidratación, radioterapia de la región de las glándulas salivares, ansiedad, utilización de fármacos, como la atropina y los antihistamínicos, deficiencia de vitaminas, varias formas de parotiditis o diversos síndromes, como el síndrome de Plummer-Vinson.
- f) Estremecimiento:** Se define como temblor o afligirse por algo, asustarse.

2.3. Ansiedad Ante Exámenes

Los exámenes son percibidos por muchos estudiantes en función de apreciaciones subjetivas e interpretaciones individuales como situaciones amenazantes y en consecuencia productoras de ansiedad, cuya intensidad es proporcional a la magnitud de la amenaza percibida por cada sujeto. Así, se sostiene que hay personas más propensas a la ansiedad (temor) en las situaciones de examen, entonces esa ansiedad ante el examen se conceptualiza como un rasgo de personalidad específico frente a esa situación (Bauermeister, 1989).

También se afirma que en muchas personas, la percepción de la situación de examen como potencialmente amenazante y causante de ansiedad se relaciona

con el hecho de que fallar en ella puede interferir con el alcanzar metas importantes; por ejemplo, aprobar la asignatura, o porque frente a una ejecución pobre tienden a bajar su sentido de autovalía (Spielberger, 1980). Esta teoría también considera que el nivel del estado de ansiedad es más alto durante los exámenes percibidos como difíciles, que durante los fáciles, y que cualquier examen estricto somete a los alumnos a dos desventajas: la dificultad intrínseca de las preguntas y el posible nivel distorsionador de la ansiedad. Mientras que un incremento moderado en el nivel del estado de ansiedad, puede ser útil si motiva al estudiante a incrementar sus esfuerzos y enfocar su atención en el contenido del examen, un mayor incremento de la ansiedad puede producir resultados insatisfactorios (Spielberger, 1980).

Ahora bien, es un hecho que la ansiedad, el temor y/o la ansiedad/temor, previa y durante las situaciones de examen, es una experiencia ampliamente difundida, lo cual se traduce muchas veces en consecuencias negativas, tales como pobres calificaciones, deserción y una inhabilidad general para lograr metas que de otra manera serían realísticamente alcanzables (Navas, 1989).

En la actualidad se aceptan dos componentes en la ansiedad producida por los exámenes: la preocupación y la emotividad. La preocupación se describe como los pensamientos acerca de las consecuencias del fracaso. La emotividad se refiere a las sensaciones desagradables y a las reacciones fisiológicas provocadas por la tensión del examen. Tanto la preocupación como la emotividad parecen contribuir a la reducción del rendimiento de los estudiantes muy ansiosos en las pruebas de inteligencia y en las tareas relacionadas con el aprendizaje: los pensamientos de preocupación distraen la atención del individuo y las reacciones emocionales intensas conducen a errores y causan una represión que obstruye la memoria. Respecto a esto último, Navas (1989) reporta que se ha encontrado consistentemente que los niveles altos de

ansiedad impiden y desorganizan la ejecución, por ejemplo, se pierde la concentración y se desatienden aspectos importantes de la tarea o examen.

Para los fines de la presente investigación, consideramos a la ansiedad ante los exámenes como aquella reacción emocional del alumno, generada por la cercanía de un examen, que se experimenta antes, durante y después de la situación de evaluación; la misma que trae como consecuencia en el sujeto, mientras éste estudia para (o rinde) la prueba, una distracción de su atención hacia pensamientos negativos recurrentes, que interfieren en una adecuada preparación para el examen o el desempeño en el mismo.

La ansiedad ante los exámenes produce en algunos alumnos una serie de reacciones emocionales negativas que pueden inhibir la ejecución de los estudiantes de acuerdo con su potencial académico (Onyeizogbo, 010). El miedo a los exámenes no es un miedo irracional; no en vano, la actuación en ellos determina gran parte del futuro académico de la persona. Pero como ocurre la mayoría de las veces con la ansiedad, es cuando se da a niveles muy elevados, cuando puede interferir seriamente en la vida de la persona. Según Rosario et. Al. (2008), la ansiedad ante los exámenes es un comportamiento muy frecuente, sobre todo entre la población escolar que afronta una presión social muy entrada en la obtención de un gran éxito académico. Asimismo, Conde (2004) afirma que los alumnos al ser evaluados se sienten amenazados, por lo que pueden llegar a padecer ansiedad perjudicial. Tobal (1996),

La mayoría de estudiantes experimentan una elevada ansiedad en época de exámenes. Esta elevada activación no sólo repercute negativamente en el rendimiento ante los exámenes, sino que puede llegar a desequilibrar la salud de los alumnos ante este tipo de situaciones. Así, antes de que comiencen los exámenes, el alumnado con ansiedad, comienza a padecer trastornos físicos muy diversos (insomnio, dolores de cabeza, náuseas, vómitos, etc.), agravándose conforme se van acercando los días para el examen. Otro ejemplo de carácter más general, lo representa el trabajo de Fisher y Hood (1987),

quienes un estudio longitudinal realizado con estudiantes universitarios escoceses reveló un incremento significativo en niveles de depresión, síntomas obsesivos y pérdida de concentración tras seis semanas de permanencia en la Universidad, tiempo en el cual no tuvieron oportunidad de realizar exámenes.

Esto indica que el fenómeno del estrés académico no debe unirse exclusivamente a la realización de exámenes, aun siendo éste un elemento de suma importancia. Existen numerosas definiciones de ansiedad, pero se van a recoger aquí algunas de las más concluyentes y clarificadoras: Spielberger (1980) señala que la ansiedad es una reacción emocional desagradable producida por un estímulo externo, que es considerado por el individuo como amenazador, produciendo ello cambios fisiológicos y conductuales en el sujeto.

Navas (1989) define la ansiedad como un estado emocional, por lo tanto hay una mezcla de sentimientos, conductas y reacciones o sensaciones fisiológicas. Papalia (1994) define la ansiedad como un estado que se caracteriza por la presencia de sentimientos de aprensión, incertidumbre y tensión que surgen como consecuencia de que el sujeto anticipa una amenaza real o imaginaria.

Asimismo, se ha de diferenciar lo que es la ansiedad normal, que todos tenemos ante cualquier situación importante estando más activados física y mentalmente y más preparados para responder, de la ansiedad que aparece de forma continua y excesiva descontrolando conductas y pensamientos. Dicha ansiedad, sí supone un problema porque nos impide alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto: estudiar, ir al examen, aprobar, Esta ansiedad puede ser “anticipatoria” si el sentimiento de malestar se produce a la hora de estudiar o al pensar en

qué pasará en el examen, o “situacional” si ésta acontece durante el propio examen.

Además, la ansiedad ante los exámenes puede ser considerada como un rasgo de personalidad o como un estado. Así hay personas más propensas a la

ansiedad (temor) en las situaciones de examen, entonces esa ansiedad ante el examen se conceptualiza como un rasgo de personalidad específico frente a esa situación (Bauermeister, 1989). En cambio, otras personas perciben la situación de examen como potencialmente amenazante por el hecho de que fallar en ella puede interferir con el alcanzar metas importantes, y esto les genera un estado de ansiedad que una vez pasado el mismo desaparece, pudiendo estar presente sólo en aquellos exámenes que el sujeto percibe como muy difíciles (Spielberger, 1980).

Según la Teoría Tridimensional de la Ansiedad (Lang, 1968, citado en Oblitas, 2004), la reacción emocional de la ansiedad puede observarse a un triple nivel: cognitivo subjetivo, haciendo referencia a la experiencia; fisiológico, haciendo referencia a los cambios corporales; y motor, haciendo referencia a las conductas claramente observables.

A nivel cognitivo, la ansiedad se manifiesta en sentimientos de malestar, preocupación, hipervigilancia, tensión, miedo, inseguridad, sensación de pérdida de control, dificultad para decidir, presencia de pensamientos negativos sobre uno mismo, pensamientos negativos sobre nuestra actuación ante los otros, temor a que se den cuenta de nuestras debilidades, dificultades para pensar, estudiar, concentrarse, percepción de fuertes cambios fisiológicos, entre otros.

A nivel fisiológico, la ansiedad se manifiesta a través de la activación de diferentes sistemas, principalmente el Sistema Nervioso Autónomo y el Sistema Nervioso Motor, aunque también se activan otros como el Sistema Nervioso Central, el Sistema Endocrino y el Sistema Inmune. De estos cambios o alteraciones los sujetos sólo perciben algunos como son el aumento en la frecuencia cardíaca (palpitaciones), el aumento en la frecuencia respiratoria, presencia de sudoración, tensión muscular, temblores musculares, dificultad respiratoria, sequedad de la boca, dificultad para tragar, sensaciones gástricas, entre otros. A su vez, estos cambios fisiológicos, pueden acarrear una serie de

desórdenes psicofisiológicos transitorios, tales como dolores de cabeza, insomnio, náuseas, mareos, disfunción eréctil, contracturas musculares, disfunciones gástricas, etc.

A nivel motor, la ansiedad se manifiesta como: hiperactividad, movimientos repetitivos, dificultades para la comunicación (tartamudez), evitación de situaciones temidas, elevado consumo de alimentos o sustancias (como café y/o tabaco), llanto, tensión en la expresión facial, quedarse en blanco, presencia de respuestas de evitación de la situación que produce la ansiedad.

A tenor de los datos, aproximadamente entre el 15 - 25% de los estudiantes de primaria y secundaria en España presentan niveles elevados de ansiedad ante los exámenes (Escalona y Miguel nado por Hernández (2005), sobre una muestra de 28.559 alumnos de 16 universidades españolas, que representan la mayoría de las titulaciones de la comunidad universitaria española.

En este estudio se destaca que un 20,84% informa tener una importante manifestación de ansiedad a la hora de enfrentarse a los exámenes y podría necesitar ayuda especializada. En esta misma línea, Álvarez (2009), en una investigación reciente sobre la evaluación educativa y la relación con el rendimiento de los alumnos, encontró un importante porcentaje de alumnos que afirmaban que el examen les provocaba una gran tensión y ansiedad.

En cuanto a la relación de la ansiedad y la variable sexo, existe numerosa literatura científica al respecto que señala niveles mayores de ansiedad en mujeres que en hombres. Así, por ejemplo, Fuentes (2001), señala en su estudio que existen diferencias significativas entre las variables sexo y ansiedad, y una correlación entre ansiedad y rendimiento académico global en las variables intervinientes sexo femenino. Por su parte, Rosario et al (2008) han encontrado reiteradas veces diferencias significativas en la ansiedad ante

los exámenes en función del sexo, siendo las chicas más ansiosas que los chicos. Teniendo en cuenta el curso académico, Martín (2007) indica que los escasos trabajos sobre el tema han demostrado la existencia de índices notables de estrés en las poblaciones universitarias, alcanzando mayores cotas en los primeros cursos de carrera y en los períodos inmediatamente anteriores a los exámenes (Muñoz, 1999) y siendo menor en los últimos.

Idénticos resultados fueron encontrados por Rosenthal y colaboradores (1987, citado en Martín, 2007). No encontrándose en ningún caso diferencias significativas en función de la titulación académica cursada.

En cuanto al tiempo de estudio y su relación con la ansiedad, Mas y Cuesta (2004), revelan como numerosos alumnos relatan tener pensamientos obsesivos acerca de la pérdida de tiempo que supone no estar estudiando continuamente y como consecuencia presentan una gran preocupación con mensajes del tipo: "No me va a dar tiempo", "vaya suspender". De este modo, continúan Mas y Cuesta, este grupo de alumnos presentan creencias desadaptativas del tipo: "Sin Ansiedad no rendiré lo suficiente", "Sin Ansiedad no puedo aprobar", "La Ansiedad me obliga a estudiar", "Tengo que aprovechar todo el tiempo para rendir más", "En épocas de exámenes no se puede disfrutar", cuando realmente no se encuentra evidencia empírica que apoyen estas creencias, como también indican en su estudio Furlan, Sánchez y Heredia (2009), quienes señalan que con respecto a la ansiedad ante los exámenes no se observan diferencias en las estrategias de organización ni tampoco en regulación del tiempo de estudio y esfuerzo.

La relación entre ansiedad y rendimiento académico en los diferentes estudios que se han realizado a lo largo del tiempo, no han dejado suficientemente claro que exista una relación directa e inequívoca entre ambas variables. Se pueden situar las primeras investigaciones en el año 1908 con los estudios de Yerks y Dodson (citados en Oblitas, 2004), quienes concluyeron que los sujetos con un

alto nivel de ansiedad se suelen centrar más en sus propios pensamientos y temores que en la tarea del examen.

Es decir, estos sujetos reparten su tiempo y su atención en atender las exigencias de la tarea y los indicadores de ansiedad. En cambio, los sujetos con un bajo nivel de ansiedad pueden concentrarse más en la tarea no resultándoles interferentes los indicadores de ansiedad. En esta misma línea Chávez de Anda (2004), señala la denominada teoría “Reducción o interferencia atencional” desarrollada principalmente por Sarason (1984) y Sarason, Sarason y Pierce (1990). Esta teoría expone que las personas que presentan elevados niveles de ansiedad prestan demasiada atención a los pensamientos rumiativos relacionados con evaluaciones irracionales sobre la situación generadora de ansiedad, así como a las manifestaciones fisiológicas productos de estas, por lo que la atención se desvía de la tarea perdiendo la persona la concentración en esta, perjudicando así su rendimiento en la misma.

Igualmente, los experimentos realizados por la escuela de Iowa (citado en Hernández, Pozo y Polo, 1983) con individuos que puntúan alto y bajo en el rasgo ansiedad, concluyeron que el rendimiento está en función de la interacción que se produzca entre el nivel de ansiedad del sujeto y la naturaleza o dificultad de la tarea. Para ellos, la ansiedad facilita el rendimiento en las tareas fáciles y lo empeora en las difíciles. Otros estudios, en cambio, señalan que cuando a la situación de examen se le añade presión, los sujetos que presentan un nivel de ansiedad elevado rendían peor, independientemente de la dificultad de la tarea. (Mandler y Saranson, 1952) Por su parte, Fernández - Castillo (2009), indica que los alumnos que obtienen una puntuación alta en los niveles de ansiedad, presenta bajos niveles de atención selectiva, mientras que unos niveles moderados de ansiedad se asocian a mejor rendimiento académico.

Dado que no queda suficientemente claro en la situación actual, en esta investigación se ha tratado de volver a relacionar estas dos variables

(ansiedad y rendimiento académico), a través de las propias notas medias, como referente del rendimiento académico.

En resumen, los estudios vienen a coincidir que una cierta cantidad de ansiedad es deseable y necesaria para la realización de las tareas que resultan importantes para los sujetos; pero a su vez, niveles altos de ansiedad, dificultan la ejecución de la tarea llevando a bajo rendimiento. Además, las causas de la ansiedad frente a los exámenes pueden tener que ver con factores externos como el tipo de examen, la forma de estudiar, el manejo del tiempo de estudio, la cantidad de evaluadores, o factores personales que tienen que ver con la valoración y la significación personal que hace el estudiante acerca de la situación de examen.

Todas estas cuestiones llevan a plantearse la necesidad de analizar hasta que punto hay manifestaciones de síntomas de ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la Universidad de Almería (España) y contrastar los datos con una serie de variables como son las notas medias (rendimiento académico), titulación, sexo, tiempo de estudio, etc. para así poder planificar una intervención psicopedagógica que posibilite una mejora del rendimiento en un futuro y que optimice y complete los programas realizados hasta el momento para la reducción de la ansiedad ante los exámenes.

2.4. Los Rasgos de Personalidad

Las teorías de los rasgos intentan describir la personalidad en función de una cantidad limitada de dimensiones. Estas dimensiones suponen por lo general que estos rasgos existen en mayor o menor grado en todas las personalidades y presentan algún contenido ideacional o emocional. Así, uno de los conceptos más importantes dentro de la teoría de Cattell es el rasgo, al cual considera una tendencia a reaccionar relativamente permanente y amplia. Por lo general los

rasgos se dividen en tres modalidades: habilidades, rasgos temperamentales y rasgos dinámicos. La habilidad se manifiesta en la forma de responder a la complejidad de una situación cuando el individuo ve claramente qué objetivo quiere alcanzar en esa situación. Un rasgo temperamental o general de la personalidad es normalmente estilístico, en el sentido que se refiere al ritmo, forma, persistencia, etc. y abarca una gran variedad de respuestas específicas. El rasgo dinámico se refiere a las motivaciones e intereses (Cattell, 1982a).

Se pueden diferenciar los rasgos comunes, referidos a aquellos que se manifiestan en forma muy parecida en las personas, de los rasgos únicos como específicos de un individuo. Además, se considera que los rasgos fundamentales operan como fundamento que yace bajo la conducta observada, siendo una especie de influencia unitaria que afecta a estructuras completas de respuestas. A diferencia de éstos, los rasgos superficiales están unidos por razón de la superposición de varias influencias y son perceptibles externamente. Finalmente, los rasgos generales afectan la conducta en muchas situaciones distintas y los específicos son fuentes particularizadas de las reacciones de la personalidad y operan en una situación únicamente.

De acuerdo con los propósitos de nuestro estudio consideramos el rasgo de personalidad como cualquier aspecto regulador de la conducta, distintivo y duradero, mediante el que un individuo difiere de otro.

2.4.1. Naturaleza del autoconcepto

Rogers (1994) señala que en la naturaleza del autoconcepto hay que considerar tres aspectos del yo:

(a) El aspecto evaluativo, el cual se refiere a la autoestima. La autoestima es el término que suele darse a la evaluación que una persona hace de sí misma. Por tanto, el autoconcepto es cómo pensamos que somos, mientras que la autoestima es el grado en que nos gusta lo que pensamos. Para determinar

nuestra autoestima no basta con calcular nuestros éxitos (parte de nuestro autoconcepto). Para producir un nivel de autoestima es necesario también elaborar nuestro autoconcepto en relación con nuestras pretensiones.

(b) El aspecto dinámico, procede de la naturaleza esencialmente defensiva del autoconcepto. La consistencia es la fuerza motivadora que subyace al autoconcepto, hasta el extremo de afirmar que una persona con un bajo autoconcepto preferiría escuchar comentarios sobre ella que se correspondan con su autoconcepto en vez de comentarios que presenten una imagen más favorecida, pero inconsistentes. Este dinamismo proporciona también el marco necesario para ciertas afirmaciones con respecto a algunos de los lazos que unen el autoconcepto y la conducta.

(c) El aspecto organizativo, aspecto en el que la complejidad de los seres humanos, su amplia gama de actividades, implica que las autodescripciones producidas por ellos serán también complejas. Para que estas definiciones complejas puedan manejarse, es necesario que se organicen de alguna forma. Se plantean, pues, dos modelos: el jerárquico y el concéntrico. El modelo jerárquico establece que se da un desarrollo del autoconcepto de lo general a lo específico; es decir, de lo supraordenado (autoconcepto general) a sus componentes subordinados como, por ejemplo, el autoconcepto académico; el cual, asimismo, se subdivide en otros componentes (por ejemplo, autoconceptos de habilidades matemática y artística, etc.).

El segundo modelo, el concéntrico, adopta un esquema compuesto de círculos concéntricos (de ahí su nombre), donde los elementos más centrales serían los más importantes y los que deberían defenderse con mayor intensidad. Los elementos de la periferia, en cambio, tendrían consecuencias menores en la conducta del sujeto, y por tanto una información inconsistente con ellos sería prácticamente ignorada. Es posible que durante la vida de una persona algunos elementos cambiaran su posición, acercándose o alejándose del centro.

Respecto a la naturaleza cognoscitiva del sí mismo, algunos autores sostienen que la base del sí mismo es social, pero la esencia de la adquisición de la conciencia de sí mismo es cognoscitiva, debido a que la autorreflexión acerca de los puntos de vista de los otros, que constituyen el entorno social, implica pensamiento; pensar en lo que creo de Mi y en lo que creo que los otros piensan de Mi. Esto supone un proceso de reflexión, una autopercepción o autoconciencia que permite a la persona controlar su propia conducta y conducirse ante los otros. En este sentido, la posición o modelo adoptado para explicar esta teoría, es el modelo E-O-R, según el cual en el acto individual se puede diferenciar entre lo que es interior y lo que es exterior, pues el organismo es un ente activo capaz de elaborar o construir internamente procesos mediadores como el pensamiento y la actitud, entre los estímulos y sus respuestas o acciones.

2.4.2. Desarrollo del Autoconcepto

El autoconcepto del niño es básicamente un reflejo de las actitudes que éste nota que los demás mantienen respecto a él, y tendrá un efecto determinante sobre su conducta. Resulta evidente que la manera en que un niño se describe a sí mismo cambia con la edad. Franco Besteiro (1993) menciona que Livesley y Bromley en 1973, no sólo investigaron sobre la naturaleza de las descripciones que los niños de diversas edades hacían de los demás, y sobre las descripciones que hacían de sí mismos. A medida que aumenta la edad, las autodescripciones se hacen más complejas y sofisticadas. Desde los siete hasta los quince años, las autodescripciones de los niños se van refiriendo cada vez menos a aspectos tales como su apariencia física, las posesiones y los miembros de la familia. Simultáneamente, las descripciones se dirigen cada vez más a aspectos relacionados con los atributos generales de personalidad, los intereses y aficiones, y las ideas, actitudes y valores. También se puede

observar un cambio en general de los rasgos físicos a los psicológicos en las descripciones que los niños se formulan con respecto a los demás.

Este cambio evolutivo puede considerarse como el producto de dos procesos distintos pero bastante relacionados: Por un lado, el niño se vuelve cada vez más observador, describiendo tanto a las demás personas como a sí mismo; y por otro lado, el niño se ve enfrentado a ámbitos sociales cada vez más amplios.

Es decir, los niños mayores tienen más intereses y actitudes de las que hablar que los niños más pequeños. Aquí es donde plantea la distinción entre el "Yo" y el "Mi".

Algunos autores han sostenido que el autoconcepto se desarrolla a través de una serie de estadios diferentes. Durante los distintos períodos de la infancia de una persona, el desarrollo está centrado en distintos aspectos del todo final que será el autoconcepto (Franco Besteiro, 1993). Inicialmente el niño está desarrollando únicamente un sentido del yo corporal, reconociendo los rasgos esenciales de su propio cuerpo y la separación física entre él y su entorno. Un cierto sentido de la autoestima parece desarrollarse relativamente pronto, antes de los cuatro años, mientras que la autoimagen como tal aparece durante los tres años siguientes. Los primeros estadios del desarrollo están dedicados al desarrollo del yo corporal y a un sentimiento básico de identidad del yo.

Luego se produce el desarrollo de la autoextensión (el sentido del yo como un ser que hace, aprende y conoce). El paso siguiente trata del desarrollo de la naturaleza, el sentido de la autoafirmación, el reconocimiento y la confirmación del impacto sobre los demás y el entorno. Y, por último, el desarrollo de la autoimagen, el sentido de las imágenes del yo basadas en los valores pasados y presentes: el sentido de un Yo Ideal basado en unos valores. Franco Besteiro, nos dice que dentro del modelo de Kasch y Borich no se considera que un

estadio se haya completado simplemente porque haya comenzado el siguiente; el desarrollo en cada nivel es continuo, el sentido del yo está continuamente abierto a su renovación.

Está bastante establecido que los niveles de autoestima o la naturaleza del autoconcepto no sólo están determinados de una manera directa por la pertenencia a una clase social o grupo étnico. Según Enríquez Vereau (1998), diversas investigaciones han mostrado que los miembros de grupos que tienen un bajo estatus social dentro de una sociedad no tienen necesariamente niveles de autoestima bajos. De manera concreta, los determinantes de la autoestima resultan ser de naturaleza más psicológica que económica. No se niega que ciertos tipos de condiciones socioeconómicas puedan hacer difícil el conseguir un clima psicológico apto para el desarrollo de niveles superiores de autoestima. Más bien, se afirma que no son las condiciones socioeconómicas por sí mismas las responsables directas del nivel final de autoestima.

Existen dos modelos generales que dan cuenta de los efectos de la conducta paterna sobre el niño pequeño. La teoría del modelado está asociada más con la teoría psicológica general de Bandura (citado por Enríquez Vereau, 1998). Mediante un proceso de imitación los niños acabarán pareciéndose a las demás personas que hay en su entorno, especialmente a aquellas que resultan particularmente importantes para ellos. Según este enfoque, los niños cuyos propios padres tienen un alto nivel de autoestima acabarán pensando igual con respecto a sí mismos. Y los niños cuyos padres tienen un bajo nivel de autoestima tendrán que imitar un modelo menos favorable, pero tenderán a imitarlo exactamente igual. El otro modelo es el alternativo, que corresponde al interaccionismo simbólico, esto es, que los padres proporcionan al niño una visión de sí mismos que el propio niño acaba reflejando. Así, si un niño tiene padres que tienen una alta estima por él, el propio niño acabará adoptando esa visión de sí mismo. Igualmente, si los padres tienden a devaluar al niño, el niño acabará devaluándose a sí mismo.

Por su parte, Mead (citado por Deutsch y Krauss, 1992) consideró el sí mismo como un fenómeno del desarrollo; destacó que el sí mismo no existe inicialmente, en el momento del nacimiento, sino que surge durante el proceso de la experiencia y las actividades sociales.

La posibilidad del hombre para utilizar el lenguaje le permite también desarrollar un sí mismo. La mismidad se distingue por la capacidad del hombre de ser un objeto para sí mismo y esta capacidad es inherente al mecanismo del lenguaje. En la medida en que una persona es capaz de asumir el rol de otros, puede responderse a sí misma desde la perspectiva de ellos y, por lo tanto, convertirse en objeto para sí mismo.

Asimismo, Franco Besteiro (1993) menciona que en 1974 Felker concedió una gran importancia al papel del propio lenguaje en el desarrollo de distintos niveles de autoestima. Sostiene que todos dependemos de nuestro lenguaje interno para formular nuestros autoconceptos, y concluye que el tipo de lenguaje autorreferente que un niño adquiere determinará su nivel de autoestima. El lenguaje autorreferente permite al niño reforzar su conducta, haciéndole de esta forma más independiente de las evaluaciones de los demás, al tiempo que aumenta la cantidad total de refuerzo recibido. Esta concepción implica que el tipo de lenguaje usado por las personas que constituyen el mundo social del niño tendrá una influencia importante sobre el tipo de lenguaje autorreferente que el niño adquiera y, por tanto, determinará el desarrollo de su autoestima.

2.5. Rendimiento Académico

Como ya sabemos la educación escolarizada es un hecho intencionado y, en términos de calidad de la educación, todo proceso educativo busca permanentemente mejorar el aprovechamiento del alumno. En este sentido, la variable dependiente clásica en la educación escolarizada es el rendimiento o

aprovechamiento escolar (Kerlinger, 1988). El rendimiento en sí y el rendimiento académico, también denominado rendimiento escolar, son definidos por la Enciclopedia de Pedagogía / Psicología de la siguiente manera: "Del latín reddere (restituir, pagar) el rendimiento es una relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo. Es un nivel de éxito en la escuela, en el trabajo, etc", " , al hablar de rendimiento en la escuela, nos referimos al aspecto dinámico de la institución escolar.

El problema del rendimiento escolar se resolverá de forma científica cuando se encuentre la relación existente entre el trabajo realizado por el maestro y los alumnos, de un lado, y la educación (es decir, la perfección intelectual y moral lograda por éstos) de otro", "al estudiar científicamente el rendimiento, es básica la consideración de los factores que intervienen en él. Por lo menos en lo que a la instrucción se refiere, existe una teoría que considera que el rendimiento escolar se debe predominantemente a la inteligencia; sin embargo, lo cierto es que ni si quiera en el aspecto intelectual del rendimiento, la inteligencia es el único factor", "... , al analizarse el rendimiento escolar, deben valorarse los factores ambientales como la familia, la sociedad y el ambiente escolar" (El Tawab, 1997; pág. 183).

Además el rendimiento académico es entendido por Pizarro (1985) como una medida de las capacidades respondientes o indicativa que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. El mismo autor, ahora desde una perspectiva propia del alumno, define el rendimiento como una capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos. Este tipo de rendimiento académico puede ser entendido en relación con un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación ante un determinado cúmulo de conocimientos o aptitudes (Carrasco, 1985). Según Herán y Villarroel (1987), el rendimiento académico se define en forma operativa y tácita afirmando que se

puede comprender el rendimiento escolar previo como el número de veces que el alumno ha repetido uno o más cursos.

Por su lado, Kaczynska (1986) afirma que el rendimiento académico es el fin de todos los esfuerzos y todas las iniciativas escolares del maestro, de los padres de los mismos alumnos; el valor de la escuela y el maestro se juzga por los conocimientos adquiridos por los alumnos.

En tanto que Nováez (1986) sostiene que el rendimiento académico es el quantum obtenido por el individuo en determinada actividad académica. El concepto de rendimiento está ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta, de factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación.

Chadwick (1979) define el rendimiento académico como la expresión de capacidades y de 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 período o semestre, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) evaluador del nivel alcanzado.

Resumiendo, el rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador. En tal sentido, el rendimiento académico se convierte en una "tabla imaginaria de medida" para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación. Sin embargo, en el rendimiento académico, intervienen muchas otras variables externas al sujeto, como la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo, etc., y variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, el autoconcepto del alumno, la motivación, etc. Es pertinente dejar establecido que aprovechamiento escolar no es sinónimo de rendimiento académico. El rendimiento académico o escolar parte del presupuesto de que el alumno es responsable de su rendimiento. En tanto que el aprovechamiento escolar está referido, más bien, al resultado del proceso

enseñanza-aprendizaje, de cuyos niveles de eficiencia son responsables tanto el que enseña como el que aprende.

2.5.1. El rendimiento académico y su relación con algunas variables psicológicas

El rendimiento académico en general, se ve unido a muchas variables psicológicas, una de ellas es la inteligencia, que se le relaciona de modo moderado a alto, en diversas poblaciones estudiantiles, como por ejemplo las de Inglaterra y Estados Unidos (Catell y Kline, 1982). Un panorama algo diferente presentan las correlaciones con las variables que Rodríguez Schuller (1987) denomina "comportamientos afectivos relacionados con el aprendizaje". Las correlaciones de la actitud general hacia la escuela y del autoconcepto no académico si bien son significativas son menores que las correlaciones de la actitud hacia una asignatura determinada y el autoconcepto académico (Comber y Keeves, 1973; cit. Enríquez Vereau, 1998). Por otro lado, la variable personalidad con sus diferentes rasgos y dimensiones, tiene correlaciones diversas y variadas según los rasgos y niveles de educación (Eysenck y Eysenck, 1987; cit. por Aliaga, 1998b).

En cuanto al rendimiento en algunas asignaturas como por ejemplo, la matemática, Bloom (1982) comunica resultados de estudios univariados en los cuales se hallan correlaciones sustanciales entre la inteligencia y el aprovechamiento en aritmética en estudiantes secundarios estadounidenses. También comunica correlaciones más elevadas del autoconcepto matemático en comparación con el autoconcepto general con asignaturas de matemática en el mismo tipo de estudiante.

Otra variable que se ha relacionado mucho con el rendimiento académico es la ansiedad ante los exámenes. Ayora (1993) sostiene que esta ansiedad antes, durante y después de situaciones de evaluación o exámenes constituye una

experiencia muy común, y que en algunos casos se traduce en experiencias negativas como bajas calificaciones, merma académica, abandono escolar y universitario, entre otras. Ya en los inicios de la década de 1950, Sarason y Mandler (citados por Spielberger, 1980) dieron a conocer una serie de estudios en los cuales descubrieron que los estudiantes universitarios con un alto nivel de ansiedad en los exámenes tenían un rendimiento más bajo en los tests de inteligencia, comparados con aquellos con un bajo nivel de ansiedad en los exámenes, particularmente cuando eran aplicados en condiciones productoras de tensión y donde su ego era puesto a prueba. Por contraste, los primeros tenían un mejor rendimiento comparados con los segundos, en condiciones donde se minimizaba la tensión.

Estos autores atribuyeron el bajo aprovechamiento académico, de los estudiantes altamente ansiosos, al surgimiento de sensaciones de incapacidad, impotencia, reacciones somáticas elevadas, anticipación de castigo o pérdida de su condición y estima, así como a los intentos implícitos de abandonar el examen. También los estudiantes con un alto nivel de ansiedad tendían a culparse a sí mismos por su bajo aprovechamiento, mientras que los de bajo nivel no lo hacían. Aparentemente, los primeros respondían a la tensión de los exámenes con intensas reacciones emocionales y pensamientos negativos egocéntricos, lo cual les impedía un buen desarrollo, mientras que los segundos reaccionaban con una motivación y concentración cada vez mayores.

McKeachie y cols. (1955; cit. por Anderson y Faust, 1991) afirmaron que muchos estudiantes llegan a ponerse ansiosos, airados y frustrados al verse sometidos a exámenes de cursos, particularmente cuando se encuentran con preguntas que consideran ambiguas o injustas. De acuerdo a esto, cabe esperar que estas emociones interfieran con el aprovechamiento; además, creen ellos que si a los alumnos se les da la oportunidad de escribir comentarios acerca de las preguntas que consideraban confusas, se disiparía la ansiedad y la frustración.

Con un enfoque univariado en el Perú se han realizado algunos estudios al respecto, en su mayoría tesis de Licenciatura, en las que se han relacionado variables psicológicas tales como la inteligencia y rasgos de personalidad, consideradas en forma individual, con el rendimiento académico general (p.e. Barahona, 1974; Bruckman, 1976; Carpio Toranzo, 1976; Gurmendi, 1979; Sacarpella, 1982; Benavides, 1993; García - Zapatero, 1988; Aliaga, Giove y Rojas, 1995; cit. por Aliaga y cols., 2001). Los resultados señalan consistentemente correlaciones positivas moderadas del rendimiento con la inteligencia y correlaciones negativas pequeñas pero significativas con la ansiedad. La correlación con otros rasgos de personalidad como la introversión-extroversión es cercana a cero o no significativa.

2.5.2. Características del rendimiento académico

García y Palacios (1991), después de realizar un análisis comparativo de diversas definiciones del rendimiento escolar, concluyen que hay un doble punto de vista, estático y dinámico, que atañen al sujeto de la educación como ser social. En general, el rendimiento escolar es caracterizado del siguiente modo: a) el rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno; b) en su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento; c) el rendimiento está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración; d) el rendimiento es un medio y no un fin en sí mismo; e) el rendimiento está relacionado a propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función al modelo social vigente.

Sin ninguna duda, son las investigaciones de Yerkes y Dodson (1908), que relacionan la ansiedad con el rendimiento académico, las más interesantes en

las últimas décadas, al menos desde la parcela de la psicología que a nosotros nos ocupa el trabajo que vamos a presentar. Algunas de estas han servido para constatar que aspectos como los que se detallan a continuación:

- Miedo a repetir materias.
- Ser sorprendido copiando un examen.
- Sacar malas notas.
- Suspender una asignatura.
- Cambio de carrera.

Estos son factores que con más frecuencia pueden influir como disparadores de los procesos de ansiedad en los estudiantes, si estos elementos los hacemos extensivos a la población universitaria, nos encontraremos con que estos podrían ser causantes de la ansiedad, tales como:

- Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas.
- Sobrecarga académica.
- Realización de un examen.
- Exposición de trabajos en clase.

A partir de aquí, vamos a intentar poner de manifiesto el como, si bien un nivel de ansiedad normal no sólo es necesario para la correcta ejecución de las tareas, actuando en la mayor parte de los casos como impulso canalizador y posibilitador de la acción, la ansiedad excesiva, es decir, la ansiedad que puede ser considerada como “patológica”, interfiere con los procesos de aprendizaje y con el posterior rendimiento en la ejecución, disminuyendo el rendimiento efectivo del alumno y dificultando el aprendizaje.

Centrándose un poco en las investigaciones que se han realizado en estos aspectos, desde la ya histórica de Yerkes y Dodson (1908), en la que se ponía

de manifiesto la existencia de una relación que adoptaba la forma de una “U” invertida entre el grado de ansiedad (excitación o motivación) y el nivel de rendimiento en la ejecución de la tarea: Son muchos los estudios que se han llevado a cabo, debiendo resaltar de entre ellas la de Saransón y Mandler, que aportan un nuevo concepto en el campo de investigación, al que denominan “test anxiety” y que los manuales al uso han traducido como “ansiedad de prueba” ó “ansiedad de ejecución”.

Esta “ansiedad de prueba”, se manifiesta generalmente en forma de respuestas que interfieren con el rendimiento ya que dan lugar, como veremos, a una disminución de los recursos cognitivos en el sujeto al momento en que debe centrar su atención en la realización de la tarea, sea esta de aprendizaje o ejecución.

La conclusión general que se obtiene en este tipo de investigaciones, es que aquellos sujetos que presentan una “ansiedad de prueba” elevada, lo que podríamos llamar una ansiedad patológica ante la ejecución, suelen presentar pensamientos de desvalorización de su propia persona, pensamientos negativos centrados en sí mismo, lo que les aparta de la tarea. Cuando se ha tratado de aislar los factores que posibilitan esta reacción ansiógena, se han encontrado como los más importantes:

Preocupación: que hace referencia a los procesos cognitivos del sujeto como consecuencia de las cogniciones negativas que le rodean y de las suyas propias: valoración negativa de sí mismo, consecuencias de la ejecución negativa de la prueba, etc.

Emocionalidad: que hace referencia a la percepción del proceso de activación fisiológica que se desata como consecuencia de la elevada ansiedad y que se manifiesta principalmente en forma de: incremento en tasa cardiaca palpitaciones, sudoración, tensión muscular, trastornos gastrointestinales, trastornos del sueño, etc.

La importancia de estos componentes, de ordinario se va acrecentando según se aproxima el momento clave de la ejecución de la prueba, jugando también un papel importante las expectativas que el sujeto pueda tener sobre su capacidad y eficacia en dicha situación.¹³

Otro modelo explicativo de la disminución del rendimiento debido a la ansiedad, lo encontraremos en las investigaciones de Wine (1971). En él, trata de explicar que la disminución en el rendimiento viene ocasionando por que el sujeto en la situación de prueba focalizada su atención en aspectos internos:

Pensamientos auto valorativos (negativos generalmente).

Pensamientos desvalorizantes y despreciativos hacia su persona.

Focalización en las reacciones automáticas propias de los estados de alta ansiedad.

En lugar de focalizarla en la ejecución de la tarea. A este modelo se le ha llamado de “interferencia cognitivo - atencional”. En realidad, lo que nos plantea de un modo más simple, es que la ansiedad imposibilita la recuperación de los trazos de memoria debido a que la atención se encuentra ocupada en otros menesteres, que no sólo carecen de importancia para resolver una situación, sino que además dificultan su correcta ejecución. A la hora de encontrar una solución a este problema, es decir a la hora de pensar en las técnicas de intervención, han existido dos caminos iniciales diferentes:

Los que se han centrado en la relación existente entre la ansiedad de prueba y las técnicas de estudio que el sujeto utiliza.

Las que se han centrado en como la ansiedad excesiva o patológica, dificulta no sólo el rendimiento en el momento de la prueba, sino que también lo hace con los hábitos de estudio, con los procesos de

¹³ Yerkes y Dodson (1908)

adquisición de conocimientos y con el almacenamiento de los mismos; dicho de otro modo, con todo el proceso de codificación y decodificación de la información y con el almacenamiento de la misma.¹⁴

Otro aspecto que ocasiona la ansiedad en los estudiantes son los exámenes que pueden llegar a influir en su rendimiento académico. Ayora (1993) sostiene que esta ansiedad antes, durante y después de situaciones de evaluación o exámenes constituye una experiencia muy común, y que en algunos casos se traduce en experiencias negativas como bajas calificaciones, merma académica, abandono escolar y universitario, entre otras.

Ya en los inicios de la década de 1950, Sarason y Mandler (citados por Spielberger, 1980) dieron a conocer una serie de estudios en los cuales descubrieron que los estudiantes universitarios con un alto nivel de ansiedad en los exámenes tenían un rendimiento más bajo en los tests de inteligencia, comparados con aquellos con un bajo nivel de ansiedad en los exámenes, particularmente cuando eran aplicados en condiciones productoras de tensión y donde su ego era puesto a prueba.

Por contraste, los primeros tenían un mejor rendimiento comparados con los segundos, en condiciones donde se minimizaba la tensión. Estos autores atribuyeron el bajo aprovechamiento académico, de los estudiantes altamente ansiosos, al surgimiento de sensaciones de incapacidad, impotencia, reacciones somáticas elevadas, anticipación de castigo o pérdida de su condición y estima, así como a los intentos implícitos de abandonar el examen.¹⁵

También los estudiantes con un alto nivel de ansiedad tendían a culparse a sí mismos por su bajo aprovechamiento, mientras que los de bajo nivel no lo hacían. Aparentemente, los primeros respondían a la tensión de los exámenes

¹⁴ Wine (1971).

¹⁵ Sarason G. I; Sarason B. "Psicología Anormal" - Ed. Printice Hall, Hispano-americana. México 1996

con intensas reacciones emocionales y pensamientos negativos egocéntricos, lo cual les impedía un buen desarrollo, mientras que los segundos reaccionaba con una motivación y concentración cada vez mayores.

McKeachie y Cols. (1955; cit. por Anderson y Faust, 1991) afirmaron que muchos estudiantes llegan a ponerse ansiosos, airados y frustrados al verse sometidos a exámenes de cursos, particularmente cuando se encuentran con preguntas que consideran ambiguas o injustas. De acuerdo a esto, cabe esperar que estas emociones interfieran con el aprovechamiento; además, creen ellos que si a los alumnos se les da la oportunidad de escribir comentarios acerca de las preguntas que consideraban confusas, se disiparía la ansiedad y la frustración.¹⁶

El estudio de Machanie (1962) sobre los estudiantes preparando sus exámenes, proporciona un ejemplo de la vida real de la complejidad cognitiva, desarrollada en los procesos de evaluación cuando existe un intervalo relativamente largo de anticipación del acontecimiento.

Los estudiantes sintieron la primera ola de ansiedad durante el primer año, la ansiedad era debida principalmente a la “socialización del examen” como función del observable que resultara para los alumnos más jóvenes el estrés experimentado por los que se preparaban para el examen y de los comunicados de la facultad sobre los exámenes que corroboraban su importancia.

Durante los tres meses anteriores al examen aumentaron las bromas, posteriormente empezaron de forma específica a aquellas personas que aumentarían su ansiedad. Los dolores de estomago y los síntomas de la sensación de cansancio se hicieron frecuentes y aparecieron otros síntomas psicósomáticos.

¹⁶ McKeachie Y Cols. (1955; Cit. Por Anderson Y Faust, 1991)

Algunos estudiantes utilizaron numerosas estrategias de afrontamiento para controlar sus emociones durante los periodos previos a los exámenes, entre ellos la búsqueda de apoyo social, la utilización de fármacos el uso de argumentos tranquilizadores. Sin embargo, a medida que los exámenes se fueron acercando, los efectos paliativos de las estrategias desaparecen, observándose indicaciones psicológicas y somáticas.¹⁷

Requena (1998), afirma que el rendimiento académico es fruto del esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante. De las horas de estudio, de la competencia y el entrenamiento para la concentración. El rendimiento académico como una forma específica o particular del rendimiento escolar es el resultado alcanzado por parte de los alumnos que se manifiesta en la expresión de sus capacidades cognoscitivas que adquieren en el proceso enseñanza - aprendizaje, esto a lo largo de un periodo o año escolar.

En tal sentido, el rendimiento académico se convierte en una tabla imaginaria de medida para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación.

El rendimiento académico de efectividad escolar se define como el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas escolares (Himmel, 1985 citado en Reyes, 2003). Este indicador es de tipo multidimensional ya que involucra variables de orden cognitivo, volitivo y emocional (Gimeno 1977).

a) Factores del Rendimiento Académico:

En el rendimiento académico, intervienen muchas otras variables externas al sujeto, como la empatía del docente, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo y variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, inteligencia, personalidad, el auto-concepto del estudiante, la motivación. En suma, el rendimiento académico del alumno

¹⁷ Machanie (1962)

depende de su situación material y social de existencia, que debe ser tomado en cuenta en el momento de evaluar su nivel de aprendizaje.

De acuerdo a estas aseveraciones el rendimiento académico verdadero es el resultado del sacrificio de uno mismo, éxito satisfactorio, compensación de la perseverancia, respuesta positiva al interés y consagración de uno.

Los factores del rendimiento académico son:

1. Nivel intelectual.
2. Personalidad,
3. La motivación,
4. Las aptitudes,
5. Los intereses,
6. Hábitos de Estudio,
7. Autoestima.

b) Indicadores del Rendimiento Académico:

Los indicadores del rendimiento académico están constituidos por el éxito y deserción.

c) Evaluación del Rendimiento Académico:

El proceso de evaluación en general, tiene como objetivo examinar la calidad del diseño curricular y la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las condiciones en que éste se desarrolla. Esta debe ser una actividad permanente de la Institución que permita un examen continuo de los métodos y modalidades de enseñanza. La evaluación del rendimiento académico del estudiante tiene como objetivo examinar su desempeño en el proceso de formación, teniendo en cuenta sus condiciones y capacidades.

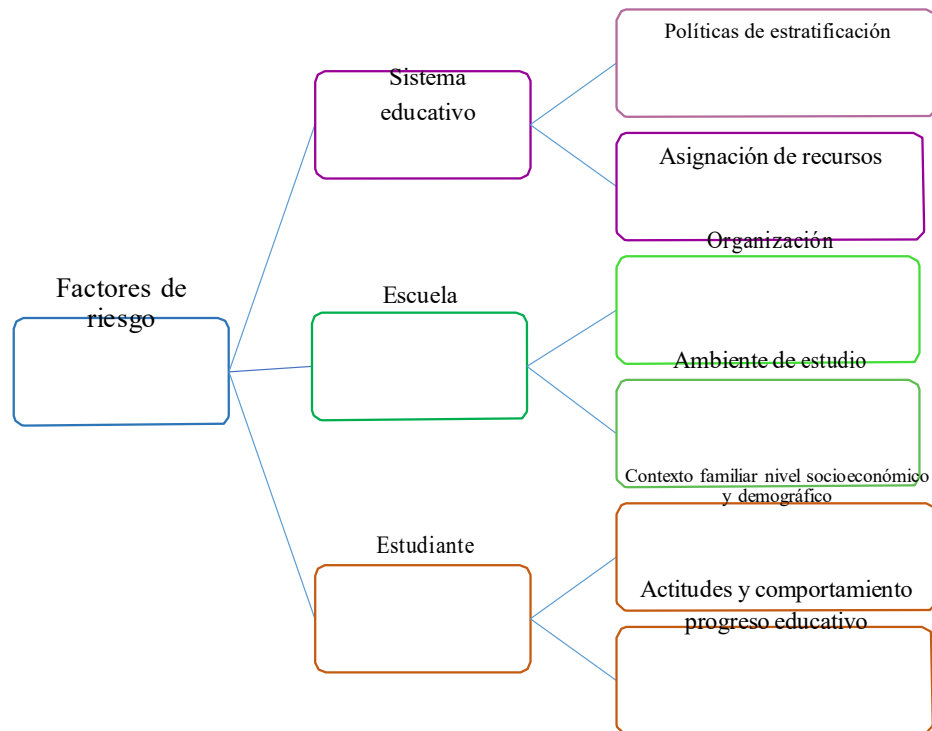
2.5.3. Factores que afectan al Rendimiento Académico.

Existen muchos factores que atentan fuertemente al rendimiento académico de los estudiantes. La violencia es un factor importantísimo que afecta directamente al rendimiento académico y puede generar que el alumno abandone definitivamente el colegio. El maltrato puede ser ejercido por diferentes personas significativas para el adolescente; el maltrato físico ejercido por los padres, madres o tutores a los niños o niñas puede reducir gradualmente la posibilidad de que estos se logren graduar del colegio (Strauss y Colby, 2001).

En promedio, según los informes de la OCDE, se reconocen 3 factores de riesgo determinados por los actores del proceso de aprendizaje, esto es el estudiante, la escuela y el sistema educativo. A su vez cada uno de estos factores evidencia múltiples combinaciones que aumentan la probabilidad de tener un bajo rendimiento.

El primer paso es analizar estos factores para conocer algunas de sus características ya sea a nivel del sistema educativo con las políticas públicas para darle una alta prioridad dentro de su agenda al problema del bajo rendimiento escolar con los consiguientes recursos adicionales o desde la institución educativa y el hogar.

Gráfico 1
Factores de riesgo



Fontana explica que el maltrato escolar, físico y psicológico que los estudiantes reciben de sus maestros también puede afectar el rendimiento y reflejarse en notas pobres y en bajas tasas de graduación (Espinoza, 2006). Del mismo modo en el que el maltrato, tanto de los padres como de los profesores, afecta al rendimiento, también lo hacen el maltrato entre pares y la violencia entre compañeros.

Esta última es conocida popularmente en la literatura inglesa como Bullying y ha sido definida como “una conducta agresiva dirigida a hacer daño, repetida en el tiempo y que se produce en el seno de una relación interpersonal, caracterizada por un desequilibrio de poder” (Olweus, 1997, p.7).

El Bullying puede generar diferentes reacciones, las cuales la gran mayoría son negativas, como la inestabilidad, el pánico, flashback del episodio de maltrato, falta de concentración, falta de energía para asistir a clases,

depresión, baja autoestima, soledad, ansiedad, fracaso parcial y total escolar (Trianes, 2000).

Otro factor que afecta el rendimiento académico es el clima de trabajo que proponga el profesor. Cuando se genera un clima democrático, en el cual el profesor ejerce un papel de guía y motivador de la participación de los estudiantes, estos últimos suelen estar más motivados en tener un rendimiento óptimo (Hyman, 1985). Por otro lado, cuando el profesor decide ejercer un papel autoritario y controlador, puede generar que los alumnos le dediquen más tiempo a el estudio de esta materia, ya que les genera miedo el nivel de exigencia del profesor, pero también puede llegar a ser contraproducente ya que puede despertar ansiedades que generen que el rendimiento académico baje gradualmente.

Los estudiantes cuyos profesores practican un estilo de autonomía y ayuda es más probable que permanezcan en la escuela y que muestren una mayor competencia académica, en comparación con el estilo nombrado anteriormente (Revé y Bolt, 1999).

El factor económico también juega un lugar importante a la hora de hablar del rendimiento académico de un adolescente. Los alumnos que provienen de hogares con ingresos económicos altos se llegan a desempeñar mejor que aquellos que pertenecen a hogares con ingresos bajos. Fontana (1992, p.30) explica que “los alumnos que tienen un estatus socioeconómico bajo reciben un menor estímulo académico dentro del hogar, además de que es muy probable que carezcan de un lugar tranquilo para poder concentrarse y estudiar, además de otras privaciones”.

Tenemos que destacar también que los padres de familias que cuentan con bajos recursos económicos presentan pobres niveles educativos y también carecen de tiempo para dedicar a sus hijos en el ámbito académico, ya que por

lo general trabajan largas jornadas de tiempo, por ende están poco tiempo en sus casas y ese tiempo lo dedican a otras tareas y no le dan prioridad a las actividades escolares de sus hijos o hijas (Lareau, 1987). También puede suceder que los padres les exijan a sus hijos adolescentes que busquen trabajos de medio tiempo para que colaboren con la economía familiar, especialmente a los hombres, o también pueden pedirles ayuda con las tareas domésticas dentro de la propia casa o cuidar a sus hermanos menores, especialmente a las mujeres.

Esto les quita tiempo de estudio a los alumnos, además que les disminuye las energías ya que tienen poco tiempo de descanso. En un caso extremo, también puede suceder que el alumno tenga un hijo propio, por ende su rendimiento en el colegio será bajo simplemente por el hecho de tener obligaciones y prioridades que exceden las académicas (Delgado, 2000; De Olivera, 2000).

En muchas ocasiones, los alumnos no cuentan con una técnica de estudio efectiva, lo que genera que divaguen mucho antes de comenzar a estudiar. A veces no tienen conciencia de cuánto tiempo puede llevar a estudiar para un examen, y luego se encuentran a último momento con la sensación de que no van a llegar a estudiar todo, por ende prefieren memorizar lo que pueden en el menor tiempo posible, esto da como resultado notas mediocres.

Si los alumnos tienen una buena técnica de estudio y logran organizar bien su tiempo de estudio, llegarán a tener resultados positivos. También necesitarán, para complementar lo anteriormente mencionado, un espacio en el cual puedan estudiar cómodos, este lugar puede tener varias características subjetivas, pero las más generales y objetivas son el silencio, la iluminación adecuada y la ausencia de distracciones.

Podemos decir que la organización del tiempo, la elección de una técnica de estudio adecuada y un lugar físico que cumpla con las expectativas son las armas eficaces para llegar a un buen desempeño en el colegio, por ende, a un

buen rendimiento académico que se verá reflejado en la práctica en las notas de los alumnos (Quezada, 1995; Serafin, 1999).

El grado de interés del alumno hacia la tarea asignada, o al estudio de una materia específica, va a reflejarse en el contenido de la misma, o sea que tan interesante, útil e importante resulte el contenido de la misma para el joven. Cuando el contenido de la materia les parece aburrido, poco interesante o de poca importancia puede que no tengan interés en estudiarlo y esto genere un bajo rendimiento académico (Mc Robbie y Tobin, 1997).

Serón (1996) agrupa los factores que intervienen en el rendimiento académico en tres grandes grupos:

- Los factores socioculturales
- Los factores personales
- Los factores escolares o institucionales

En reglas generales constituye un problema clínicamente relevante el que los resultados valoren como excesivamente amenazante los eventos que forman parte de su cotidianidad escolar (como lo son hacer preguntas en clase, dar opiniones o rendir exámenes) y eviten de manera recurrente la exposición a estos.

Esto último supone que el alumno tiene percepciones poco realistas de las situaciones y de las consecuencias que un eventual fracaso o ejecución inapropiada traerían aparejados (Spielberger, 1980). Un estudiante que no puede exponerse a estas situaciones, aun habiéndose preparado adecuadamente, profundizará sus dificultades para avanzar en el colegio y presentará al mismo tiempo otros indicadores de malestar psicológicos, como síntomas depresivos y la desmotivación para seguir estudiando que, lo más probable, minimizará y ocultará de su entorno familiar.

Como dijimos anteriormente la forma más habitual de operacionalizar el rendimiento académico es por medio del uso de las calificaciones o notas (Cascón, 2000), pero cabe resaltar que el rendimiento académico no solo se mide por los puntajes obtenidos por los estudiantes en sus notas, ya que este sería un relevamiento muy subjetivo, sino que también existen diferentes test que ayudan a buscar un equilibrio entre la subjetividad de la persona que pone el puntaje y lo que realmente puede rendir el adolescente (Coleman, Hoffer y Kilgore, 1982).

También puede evaluarse el rendimiento académico por las tasas de deserción (Lee y Burkam, 2003; McNeal 1997), por el ausentismo (Bryk y Thum, 1989), por la participación escolar y también por las actitudes sociales (Lee y Smith, 1993). Si bien falta mucho por investigar esta temática algunos estudios en nuestro medio indican que las calificaciones no son una medida confiable para investigar el rendimiento, debido a la alta subjetividad que tienen los docentes para evaluar y a la poca relevancia que se le da al rendimiento académico en nuestro país (Resett, 2015).

2.5.4. El bajo rendimiento académico a nivel global

El tema de rendimiento escolar es un problema que preocupa a nivel global, sus estudios datan del siglo pasado, lo que motivó hacia inicios de siglo XXI estudios de casos sobre escuelas outliers positivas y negativas hasta los más actuales: “Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar” efectuada por la OEI (Organización de estados Iberoamericanos 2007) y Estudiantes de bajo rendimiento: por qué se quedan atrás y cómo se les puede ayudar” informe entregado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos 2012) en los que se plantean causas, consecuencias y alternativas de solución al bajo rendimiento de los estudiantes, haciendo hincapié en las estadísticas, que son el referente de la existencia comprobada de esta problemática.

La “Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar” (IIEE), supone la culminación de un largo proceso, mantenido por el CAB (Convenio Andrés Bello) para potenciar la investigación, que ayudó a determinar cuáles son los factores educativos asociados al desempeño educativo y una educación de calidad, como una forma de contribuir a la toma de decisiones para la mejora de la educación. Un proceso que se puso en marcha con la elaboración y posterior publicación de un estado del arte en la investigación sobre eficacia escolar en la región, el cual ha tenido un claro impacto en el desarrollo de posteriores trabajos empíricos sobre esta temática.

En la investigación referida, se analizan a profundidad las observaciones y descripciones que un grupo de investigadores efectuó, para levantar estadísticas sobre los efectos escolares de aula y país y sus propiedades científicas, la consistencia, eficacia diferencial, estabilidad y perdurabilidad de tales efectos.

Los resultados más destacables del estudio acerca de la magnitud de los efectos escolares, de aula y de país en relación con el logro académico cognitivo son los siguientes:

- La influencia de la escuela sobre el logro académico cognitivo del alumno se encuentra entre el 18% y el 14%, mayor para matemáticas que para lengua. Si se descuenta la influencia del aula, se encuentra en torno al 10% en ambos casos.
- El efecto debido al aula en la que estudia el alumno está entre el 22%, para rendimiento en matemáticas, y el 11%, para rendimiento en lengua.
- El país marca diferencias en el logro cognitivo, al menos en matemáticas, dado que el 15% de la varianza en el logro se explica por el país. En lengua, sin embargo, estudiar en un país u otro no genera diferencias (descartando la incidencia de las aulas y las escuelas).

El aporte de la IIEE concluye diciendo que no sólo lo que acontece en el aula y la escuela tiene una importancia fundamental para el desarrollo de los alumnos, sino que también inciden las características del país, de esta forma, tras haber demostrado la importancia del sistema educativo para el rendimiento de los alumnos, dejaron abierta una interesante línea de debate que lleva a preguntarse: ¿qué decisiones sobre el sistema educativo en su conjunto, o una parte de éste, tienen mayor incidencia sobre los resultados académicos de los alumnos? Lo importante es seguir trabajando en ello.

Por otra parte, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) contribuye con el informe “Estudiantes de bajo rendimiento: por qué se quedan atrás y cómo se les puede ayudar”. Este documento presenta el primer análisis completo del problema, en la muestra se dice que más de uno de cada cuatro alumnos de 15 años de los países de la OCDE no han alcanzado un nivel básico de conocimientos y habilidades en al menos una de las tres asignaturas principales evaluadas por PISA: lectura, matemáticas y ciencia.

En números absolutos, esto significa que cerca de 13 millones de alumnos de 15 años en los 64 países y economías participantes en PISA 2012 tuvieron un bajo rendimiento en al menos una asignatura; en algunos países, este fue el caso de más de uno de cada dos alumnos.

Cabe preguntarse si tiene sentido establecer referentes mundiales para los estudiantes con bajo rendimiento en un conjunto tan diverso de países, en los que las exigencias relativas a las habilidades individuales son diferentes. Pero este informe

En relación a América Latina, los expertos llevan años advirtiendo que la educación, tiene serias deficiencias y esa realidad se verifica años tras, en los informes que se realiza sobre el tema la OCDE, esta entidad, presenta un estudio en el que se señala que la región está por debajo de los estándares globales de rendimiento escolar. En ese informe, aparecen: Perú, Colombia,

Brasil y Argentina entre las diez naciones cuyos estudiantes tienen un nivel más bajo en áreas como Matemáticas, la Ciencias y Lectura. Los cuatro países sudamericanos -junto a Indonesia, Qatar, Jordania, Túnez, Albania y Kazajistán- son los que presentan mayor cantidad de alumnos de 15 años con promedios por debajo del rendimiento en Matemáticas, Lectura y Ciencias.

Según la fuente: Informe Estudiantes de bajo rendimiento: por qué se quedan atrás y cómo se les puede ayudar OCDE 2016, Colombia en Lectura alcanza el 51,4% y en Ciencias el 56,2%. En matemáticas, el 73,8% de los estudiantes se encuentra debajo del promedio de rendimiento. Mientras, Brasil en Lectura el 50,8% de los estudiantes no superan el promedio; en Ciencias el 55,2% y en Matemáticas el 68,3%. Argentina, en Lectura no alcanzan el mínimo establecido el 53,6%; en Ciencia el 50,9% y en Matemáticas el 66,5%.

Todos los países latinoamericanos que son parte de este nuevo estudio están muy por debajo de la media de la OCDE en rendimiento escolar. Por ejemplo, Chile, Costa Rica y México son las naciones de la región que tienen menos alumnos con bajo rendimiento escolar, pero están entre las veinte con más estudiantes que no alcanzan el nivel mínimo que la OCDE considera exigible a cualquier adolescente de 15 años en este siglo.

Se constata en el informe que el bajo rendimiento escolar puede tener consecuencias severas no solo para el alumnado sino también para la sociedad en su conjunto. El alumnado con un bajo rendimiento a los 15 años tiene una mayor probabilidad de abandonar la escuela y mayor dificultad para conseguir trabajos bien remunerados. En países con una alta proporción de la población carente de los conocimientos y habilidades básicas, el crecimiento a largo plazo puede verse comprometido.

Se recoge en el informe PISA 2015 que el bajo rendimiento es resultado de una combinación y acumulación de varios factores y desventajas que

afectan al alumnado a lo largo de su vida. De la media en los países de la OCDE la probabilidad de tener un bajo rendimiento es mayor para el alumnado socio-económicamente desfavorecido, para el de origen inmigrante, o los que hablan una lengua distinta en casa que en el centro escolar, los que viven en una familia monoparental, o los que asisten a escuelas en el medio rural.

Si se quiere entender el significado del rendimiento académico de los niños y adolescentes en su realidad tanto cualitativa como cuantitativa, conviene tener presente el tipo de organización por la que apuesta el propio sistema educativo. Es que no es lo mismo un sistema educativo de carácter selectivo y otro que garantiza la educación para todos durante un espacio prolongado en el tiempo, normalmente definido como educación básica. No se producen los mismos resultados cuando el derecho a la educación es general para todos que cuando es restringido a minorías y solo tienen acceso a la educación unos pocos.

Consecuentemente con lo anterior, los programas de manejo para estudiantes con bajo rendimiento, deben ser individualizados, comprensivos e incorporados a aspectos del niño o adolescente en particular, la escuela, la familia y en menor escala al sistema porque comprende aspectos no muy próximos a la toma de decisiones. La planificación para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes incluye, educación personalizada, tutorías especiales, entrenamiento de los padres, adecuaciones académicas, técnicas para mantener buen nivel de autoestima y un enfoque psicofarmacológico si el caso amerita.

Es necesario monitorear en forma continua los programas de mejoramiento, en especial para detectar morbilidades importantes que puedan emerger, para realizar modificaciones que se adecuen a los cambios en las demandas académicas y sociales a las diferentes edades del niño y adolescente para proveer de información actualizada. Las consecuencias que tenga el bajo rendimiento académico para el niño o adolescente dependerán en

gran medida de las alteraciones intrínsecas y de los estímulos con los cuales se de tratamiento oportuno.

2.5.5. Fracaso o éxito académico

El docente, tiene que asumir parte de su responsabilidad en el problema, siendo el encargado de impartir las clases y mantener contacto directo con el estudiante dentro de la institución porque en sus manos está el proceso de aprendizaje y sobretodo el compromiso de evitar el fracaso buscando soluciones a través del acercamiento hacia la familia con el objetivo proporcionar herramientas para que los representantes apoyen desde su rol a crear hábitos de estudio en los jóvenes, para asegurar el éxito.

Miguel Castillo i Carbonell, define: El concepto de fracaso escolar no puede ser admitido como una totalidad que afecta a la existencia del menos y a todas sus circunstancias. Por ello se hace hincapié en el término escolar que en el de fracaso. Porque se fracasa respecto a un determinado currículo y una normativa académica vigente. Quizás no se alcancen los objetivos generales de la etapa, de área o las competencias básicas establecidas para la secundaria, pero de ninguna manera se puede admitir que esta situación se dé en otros ámbitos de la vida de los alumnos y alumnas, aunque la condiciones influyan.¹⁰

No cabe duda que el bajo rendimiento académico constituye un problema serio que preocupa a todos y todas quienes se encuentran inmersos en el sistema educativo, porque cuando el aprendizaje no alcanza niveles de calidad significa que hay debilidades para sacar el mejor partido al proceso de aprendizaje y al tiempo dedicado al trabajo personal.

María del Carmen Caballero Ruíz, afirma: El fracaso escolar se puede definir como un fenómeno dado en los alumnos/as que presentan bajo rendimiento escolar, discapacidades en las materias instrumentales como:

lectura, escritura y cálculo. Es decir, no alcanza el nivel de rendimiento medio esperado para su edad y nivel pedagógico.

¿En qué momento se inicia el fracaso como tal?... El debate se centra ahora en la secundaria obligatoria, pero hay que tener en cuenta que la escuela genera también un porcentaje de fracaso inducido que se inicia en la primaria. Quizás para poder puntualizar el origen del fracaso, también se debe revisar esta etapa donde no hay suficientes medidas compensadoras, ni tampoco una retención preferente por la diversidad. Es un fracaso temprano, camuflado muchas veces por la promoción automática que por una mayor interacción con el profesorado caracterizado por no asentar las destrezas básicas (lectura, escritura, procedimiento matemático básico) tras una serie de años de escolarización.

Dado que, el fracaso escolar preocupa al entorno familiar por los efectos y consecuencias que el estudiante evidencia en su reporte escolar y disciplinario al obtener bajas calificaciones en las pruebas y ver que se alejan sus opciones de seguir la carrera que desea, de obtener becas, de trabajar y sentirse útil; puede decirse que los integrantes de la familia, juegan un papel muy importante para dar estabilidad al desarrollo físico y emocional de los estudiantes. No así cuando se añaden problemas familiares, lo que da como resultado el bajo desempeño, la reprobación de materias e incluso la deserción escolar, estas causas mencionadas pueden, a larga, ser aún peores. El joven que fracasa en los estudios puede perder toda confianza en su decisión de superarse.

2.6. Relación de Ansiedad y Rendimiento Académico

La ansiedad en el escolar, uno de los síntomas más comunes de la tensión emocional, es una importante pero desatendida área de investigación.

Cada vez más escolares presentan problemas emocionales en la escuela (Doll y Lyon 1998). Estudios epidemiológicos indican que los desórdenes de ansiedad durante el desarrollo afectan aproximadamente al 9% de los niños (Berstein y Borchardt 1991) y entre el 13 y el 17% de los jóvenes (Kashani y Orvaschel 1990). Otras referencias indican que entre el 10 y el 20% de los escolares se ven afectados por problemas relacionados con la ansiedad (Barret 1998).

El estudio de la ansiedad ha atravesado la investigación del comportamiento humano en diferentes escenarios debido al papel importante que tiene al matizar las interacciones cotidianas de los individuos que tienden a preocuparse o a poner demasiada atención a situaciones negativas potencialmente peligrosas (Beck, Emery - Green berg, 1985). Esta tendencia a preocuparse o al comportamiento ansioso afecta muchos aspectos de la vida cotidiana de una persona, como por ejemplo la eficiencia para resolver problemas, las interacciones con otras personas, la manera como se describen a sí mismos, su capacidad de relajación, su calidad de vida y, por ende, su salud. La tendencia a la ansiedad tiene efectos que inciden en otros procesos psicológicos de forma negativa y que han inducido a una intensa investigación por parte de los especialistas, quienes la consideran un proceso complejo que matiza al análisis cognitivo, ya que implica una interacción de esta disposición emocional con otros procesos psicológicos como la vigilia, la atención, la percepción, el razonamiento y la memoria.

La ansiedad como una disposición, en su forma más pura, es un sentimiento difuso, sin objetivo, una sensación desagradable y persistente, que por lo general hace difícil para la persona que la experimenta, identificar su inicio y su fin. La sensación de ansiedad parece estar presente, como si estuviera en el fondo, casi todo el tiempo, en diversas esferas del comportamiento incluyendo de manera especial, el rendimiento académico.

La influencia de la ansiedad en el ámbito educativo ha sido de considerable interés para los docentes, quienes han observado que algunos de sus estudiantes tienen ejecuciones académicas bajas en situaciones caracterizadas por altos grados de ansiedad¹⁸.

El comportamiento ansioso en una situación de exámenes, también es un constructo multidimensional que se define como un conjunto de respuestas emocionales con componentes cognitivos, fisiológicos y conductuales que acompañan y alteran el desempeño y que consta de preocupaciones acerca de posibles consecuencias negativas o de fracaso en una situación evaluativa (Zeidner, 1998).

Es posible que la necesidad de obtener un adecuado rendimiento académico, se pueda convertir en un factor estresante para los estudiantes. Cuando la preocupación por tener una ejecución académica es alta, especialmente previa a los exámenes, la ejecución puede ser deficiente, al grado de que el alumno repruebe, postergue o abandone definitivamente sus estudios. Zeidner (1998) reporta que la ansiedad hacia los exámenes está asociada con una baja ejecución académica¹⁹.

Muchas de las demandas de atenciones de los consultorios de salud infanto-juveniles en Chile tienen relación con problemas de aprendizaje en la escuela. La mayoría de los estados depresivo-ansiosos de esta etapa se relacionan con el bajo rendimiento y el fracaso escolar.

En un estudio de seguimiento de problemas de salud mental en el primer ciclo básico en el área occidente de Santiago (De la Barra 1997), el 22.8% de los alumnos estudiados inició la escolaridad sin problemas, presentando alteraciones de la conducta en 2° y 3° básicos; un 22.2% presentó perfiles de

¹⁸ (Beck, Emery - Green berg, 1985).

¹⁹ Zeidner (1998)

conducta desadaptada durante los tres años de escolaridad de acuerdo a la evaluación de los profesores.

La prevalencia de los trastornos ansiosos es incierta, ya que a menudo los estudiantes a quienes se les diagnostica algún trastorno ansioso suelen responder, además, a criterios de una o más perturbaciones adicionales (Wicks-Nelson e Israel 1997).

Existen también, combinaciones de problemas conductuales que coinciden con concepciones de trastornos ansiosos en niños y adolescentes (Achenbach 1993). Al mismo tiempo, cada niño y cada adolescente muestran distintos síntomas ansiosos y con diversa intensidad. Pueden variar también tanto en su persistencia como en el período en el que se presentan, obedeciendo a tres sistemas de respuestas: motoras, fisiológicas y subjetivas.

Asimismo, no todos los niños y adolescentes experimentan el mismo patrón o intensidad de la sintomatología; las reacciones pueden variar en cuanto a su duración, persistencia y fluctuación a lo largo del tiempo.

Altos niveles de ansiedad reducen la eficiencia en el aprendizaje, ya que disminuyen la atención, la concentración y la retención, con el consecuente deterioro en el rendimiento escolar. Los muy ansiosos tienen dificultades para poner atención, se distraen con facilidad. Utilizan pocas de las claves que se otorgan en las tareas intelectuales. A medida en que van procesando la información, no organizan ni elaboran adecuadamente los materiales y tienden a ser poco flexibles para adaptarse a los procesos de aprendizaje (Newcomer 1993). Aquellos con una inteligencia promedio sufren mayormente de dificultades académicas, ya que los mejores dotados intelectualmente pueden compensar la ansiedad (Spielberger 1985).

Spielberger (1979) sostiene la naturaleza anticipatoria de la ansiedad hace que ésta sea en determinados momentos adaptativa, pero en otros no y diferencia la ansiedad como respuesta normal y necesaria de la ansiedad desadaptativa o ansiedad clínica. En el primer caso, la ansiedad leve o moderada puede cumplir una función útil o favorecedora para al individuo (Sue, 1996), en cuanto genera un estado de alerta y de tensión que puede mejorar el rendimiento (Victor y Ropper, 2002).

Contrario a lo anterior, altos niveles de ansiedad pueden conducir a errores ya sean psicomotores o intelectuales, debido al compromiso en los procesos de memoria, a la dificultad en la concentración y, en general, a la alteración del funcionamiento psicológico del estudiante (Sue, 1996; Pintrch, Smith, García & Mc Keachie, 1991); en este caso, la ansiedad perturba en general el rendimiento de cualquier tarea que requiera atención, concentración y esfuerzo sostenido (Rains, 2004).

Gairín (1990) afirma que el rendimiento académico está también en función de la interacción entre la ansiedad del sujeto y la naturaleza o dificultad de la tarea. Un alto grado de ansiedad facilita el aprendizaje mecánico, pero tiene efecto inhibitorio sobre aprendizajes más complejos, que son menos familiares o que dependen más de habilidades de improvisación que de persistencia.

Así, la ansiedad puede facilitar el aprendizaje de tareas complejas como las matemáticas, cuando no se amenaza la autoestima personal del estudiante, las tareas no son exageradamente significativas, el individuo posee mecanismos efectivos para superar la ansiedad y ésta se mantiene en un nivel moderado. Polaino (1993) evidenció que la ansiedad moderada en las matemáticas facilita el aprendizaje, mientras que un nivel muy alto lo inhibe notablemente, en cuanto constituye un factor disruptivo de los procesos

motivacionales y cognitivos que son los que intervienen directamente sobre las habilidades y destrezas necesarias para la solución de problemas. En términos generales, ante tareas simples los sujetos ansiosos suelen lograr tasas de rendimiento más elevadas que los sujetos menos ansiosos y ante tareas complejas los sujetos más ansiosos suelen obtener peores resultados (Salas, 1996).

En el aula, las condiciones en torno a una evaluación es otro factor que puede también influir en el desempeño de los estudiantes. La ansiedad aumenta siempre que hay presiones sobre el desempeño, consecuencias graves por el fracaso y comparaciones competitivas entre el grupo de pares. Los estudiantes ansiosos suelen requerir especial atención, necesitan tiempo para trabajar a un ritmo más moderado, en especial cuando presentan evaluaciones, teniendo en cuenta que si trabajan de manera muy rápida pueden cometer errores por descuido y si lo hacen muy despacio probablemente no sean capaces de terminar (Woolfok, 1999).

Por su misma naturaleza, la ansiedad depende del concepto que el alumno tiene de las demandas que se le formulan en relación con la capacidad de comprensión y de control que encuentra en sí mismo. El estudiante enfrenta constantemente situaciones académicas cuyas exigencias debe comparar con sus propios medios. Cuando su evaluación de las demandas de la escuela lo llevan a concluir que son más de lo que él puede rendir, afronta una situación de peligro, de humillación, a veces, suficientes para justificar el rechazo a la escuela (Jackson y Frick 1998).

La disminución en el rendimiento en la escuela tiene consecuencias negativas tanto en las calificaciones como en la autoestima de los estudiantes. Cogniciones específicas pueden desarrollar la percepción de situaciones como algo hostil y amenazador; pueden provocar que el estudiante corra el riesgo de desarrollar o mantener trastornos ansiosos (Bell-Dollan 1995).

Si la ansiedad es intensa, el estudiante muestra excesiva sensibilidad y temores, incluyendo temor a la escuela, vergüenza, timidez, sensaciones importantes de inseguridad y síntomas somáticos. Los alumnos intensamente ansiosos padecen de una extraordinaria tendencia a preocuparse excesivamente por su competencia cognoscitiva y rendimiento escolar, exteriorizando intranquilidad, trastornos del sueño, dolores de estómago, alteraciones conductuales, etc. Asimismo, sienten temor de no gustarle a los demás, sufren la sensación de que sus compañeros se ríen de ellos y se muestran aprensivos frente a actividades que otros alumnos realizan con entusiasmo.

Un estado ansioso intenso provoca que el alumno se altere fácilmente por experiencias de la vida cotidiana y especialmente ante la tarea escolar, ya que muestra un comportamiento y un rendimiento escolar distintos al resto de sus compañeros. Exhibe desasosiego y un miedo exagerado y constante a actuar de una manera vergonzante o sorprendente en situaciones o actividades donde se reúnen varias personas.

Algunos estudiantes sufren fobia social, un miedo exagerado y constante de actuar de modo humillante o desconcertante en situaciones o actividades sociales. El miedo se produce en ocasiones en que el sujeto entra en contacto con personas desconocidas o se ve expuesto al escrutinio de otros. Un importante número de alumnos a quienes se les diagnostica fobia social cumplen también con los criterios de otros trastornos de ansiedad y de depresión (Last y otros 1991).

Para niños entre 8 y 12 años de edad, los miedos sociales más frecuentes están relacionados con situaciones en las que hay que leer y/o hablar en voz alta, hablar con personas que representen autoridad, así como también relacionarse con sus pares (Beidel y Randall 1994).

La ansiedad social en estas edades puede agruparse de acuerdo a tres signos (La Greca y Stone 1993): miedo a las evaluaciones negativas de sus compañeros; evitación del contacto social, y angustia frente a situaciones nuevas. Asimismo, la ansiedad social está ligada a la poca aceptación de parte de los compañeros de curso y/o amigos y a una autoestima deteriorada. Sin embargo, el alumno puede además tener problemas para verbalizar y comunicar sus emociones y sentimientos, lo que supone una dificultad para realizar la evaluación correspondiente.

Dos problemas motivacional-afectivos que sufren frecuentemente algunos alumnos y que pueden atribuirse en gran medida a las condiciones poco favorables en las salas de clase y al uso incorrecto de la dimensión afectiva por parte del profesor y de la institución escolar, lo constituyen la denominada indefensión y la desesperanza aprendida (Alonso Tapia 1992).

La indefensión aparece claramente como un patrón de comportamiento establecido a partir de los 11 ó 12 años de edad. Estos estudiantes atribuyen el éxito escolar a causas externas, variables y fuera de su control. Asimismo, reportan auto cogniciones negativas y dicen espontáneamente que su inteligencia, su memoria o su capacidad para resolver problemas son deficientes. Presentan aburrimiento o ansiedad frente a la tarea escolar. A medida que aumentan las ocasiones en que han fracasado, disminuye su participación académica.

La desesperanza aprendida se puede identificar en niños de 8 ó 9 años de edad. Independientemente de sus logros académicos, estos alumnos experimentan el sentimiento de estar condenados al fracaso. Los estudiantes que manifiestan indefensión y desesperanza aprendida tienden a ver sus propias dificultades como fracasos indicativos insuperables de sus escasas habilidades.

Los sentimientos de bajo logro personal reducen el rendimiento académico, lo que coloca al alumno en una situación de alto riesgo de bajo rendimiento y de fracaso en la escuela. La designación de estudiante en riesgo refleja el reconocimiento de que algunos estudiantes están predispuestos a experimentar problemas tanto en el rendimiento en la escuela como en sus vivencias personales y sociales (Johnson 1997). Un estudiante en riesgo no significa que sea retrasado o que tenga alguna incapacidad, sino más bien se refiere a características y circunstancias de su medio escolar, familiar y social que lo predisponen a experiencias negativas, tales como deserción, bajo rendimiento, trastornos emocionales, drogadicción, trastornos de la conducta, etc.

Los factores de riesgo del estudiante incluyen déficits cognitivos, del lenguaje, atención lábil, déficits en las habilidades sociales y problemas emocionales. Los factores de riesgo presentes en la escuela se refieren a aquellas características y circunstancias específicas, ligadas a los docentes y paradocentes, a la estructura, al clima organizacional y a los valores del sistema escolar (Broman, Bien y Shaugenessy 1985; Johnson 1998).

Estudios realizados en nuestro país sobre la relación de distintas variables con el rendimiento académico muestran que los alumnos con autoestima positiva, altas expectativas y con motivación intrínseca para aprender, obtienen mejores logros escolares que aquellos con autoestima baja, expectativas escasas y una motivación extrínseca para el estudio (Haeussler y Milicic 1995).

La autopercepción positiva se ha vinculado con la salud mental a largo plazo y con el equilibrio emocional. Aquellos individuos cuya autoestima no se ha desarrollado suficientemente pueden mostrar signos somáticos de ansiedad.

Asimismo, el autoconcepto académico, definido como “la parte de sí mismo que se relaciona más directamente con el rendimiento académico”, juega un rol fundamental en el rendimiento académico del estudiante (Arancibia, Maltes y Alvarez 1990: 15).

El estimular la motivación intrínseca, es decir, estimular en los alumnos la voluntad de aprender, se logra creando en ellos comportamientos (Díaz-Barriga y Hernández 1998):

- a) Que otorguen mayor valor al hecho de aprender que al tener éxito o fracaso.
- b) Que consideren sus capacidades cognitivas y sus habilidades para el estudio como algo modificable.
- c) Que centren más su atención en la experiencia de aprender que en las recompensas externas.
- d) Que faciliten su autonomía y autocontrol. Que reconozcan la relevancia y significado de las tareas académicas.

2.6.1. Ansiedad y relaciones interpersonales en la escuela

El sistema escolar constituye un espacio de convivencia. Cada día en la escuela, los alumnos se esfuerzan para establecer y mantener relaciones interpersonales, tratando de desarrollar identidades sociales y un sentido de pertenencia. Observan y adquieren modelos de conducta que imitan de los otros y son gratificados por comportarse de manera aceptable para sus compañeros y para sus profesores. Generalmente aquellos niños que tienen éxito en el contexto social son los más exitosos como estudiantes. El ambiente cargado de evaluaciones del sistema escolar contribuye, además, al incremento

del temor que puede provocar el contacto interpersonal intraescolar, especialmente cuando el alumno se siente inseguro de sus habilidades sociales y tiene temor a las evaluaciones negativas de sus compañeros, amigos y profesores. Asimismo, los estudiantes ansiosos a menudo presentan problemas en su socialización, porque su dependencia del adulto y sus propias aprensiones los hacen aparecer muy infantiles ante sus compañeros.

La evidencia empírica indica que la ansiedad en la niñez tiene implicaciones negativas en el ámbito psicosocial, ya que está asociada con significativos deterioros en sus relaciones con sus pares y en su competencia social (Cobhan, Dadds y Spence 1998).

El fracaso es fuente de frustración en una escuela que estimula la competitividad en sus estudiantes. La frustración es uno de los factores que pueden llevar a la conducta agresiva, ya que fomenta la hostilidad entre los alumnos. La competencia por las calificaciones académicas aumenta la tensión emocional. La competencia entre los estudiantes genera hostilidad y está vinculada con la agresión, de tal manera que cuando los estudiantes compiten por rendimiento académico la violencia intraescolar aumenta (Turner, Fenn y Cole 1981).

La estabilidad personal y emocional está ligada con la tolerancia a la frustración. En general, el alumno que posee antecedentes de inestabilidad emocional tiene menos posibilidades de resistir los efectos de la frustración que aquellos emocionalmente estables.

Por lo tanto, el alumno que sufre ansiedad está en alto riesgo de trastornos conductuales asociados a su inestabilidad emocional.

El profesor capaz de percibir el sentimiento de impotencia en el alumno puede actuar para prevenir la ansiedad y facilitar el control. Los alumnos que presentan sentimientos de impotencia generalmente muestran hostilidad

sistemática hacia un tema. Probablemente en un comienzo no sea posible observar con claridad la naturaleza del problema del alumno, pero es evidente que enfrenta una dificultad y no se siente en condiciones de resolverla. Es probable, además, que el alumno presente actitudes de desconcierto o de bloqueo frente a determinados contenidos, a pesar de dársele explicaciones adecuadas.

Este bloqueo o el no entender puede manifestarse como falta de participación en clases, poca atención y falta en el cumplimiento de las tareas que debe realizar en su casa. Este tipo de alumno muestra gran dependencia de su profesor y/o de sus compañeros para obtener las respuestas a preguntas que él mismo podría resolver con un poco de reflexión y de trabajo personal; de tal manera que es un alumno que rinde bien en un grupo bajo supervisión, pero que presenta dificultades o no es capaz de iniciar o continuar por sí solo una actividad académica.

Evidencias empíricas muestran que, independientemente de los antecedentes familiares y de las características de la escuela, se observan cambios positivos en el rendimiento, conducta y relaciones personales en los alumnos de profesores organizadores y mediadores en el encuentro del estudiante con el conocimiento (Díaz-Barriga y Hernández 1998).

Ayora (1993), sostiene que esta ansiedad antes, durante y después de situaciones de evaluación o exámenes constituye una experiencia muy común, y que en algunos casos se traduce en experiencias negativas como bajas calificaciones, merma académica, abandono escolar y universitario, entre otras. Ya en los inicios de la década de 1950, Sarason y Mandler (citados por Spielberger, 1980) dieron a conocer una serie de estudios en los cuales descubrieron que los estudiantes universitarios con un alto nivel de ansiedad en los exámenes tenían un rendimiento más bajo en los tests de inteligencia, comparados con aquellos con un bajo nivel de ansiedad, particularmente

cuando eran aplicados en condiciones productoras de tensión y donde su ego era puesto a prueba. Por contraste, los primeros tenían un mejor rendimiento comparados con los segundos, en condiciones donde se minimizaba la tensión.

Estos autores atribuyeron el bajo aprovechamiento académico, de los estudiantes altamente ansiosos, al surgimiento de sensaciones de incapacidad, impotencia, reacciones somáticas elevadas, anticipación de castigo o pérdida de su condición y estima, así como a los intentos implícitos de abandonar el examen. También los estudiantes con un alto nivel de ansiedad tendían a culparse a sí mismos por su bajo aprovechamiento, mientras que

los de bajo nivel no lo hacían. Aparentemente, los primeros respondían a la tensión de los exámenes con intensas reacciones emocionales y pensamientos negativos egocéntricos, lo cual les impedía un buen desarrollo, mientras que los segundos reaccionaban con una motivación y concentración cada vez mayores.

Con un enfoque invariado en el Perú se han realizado algunos estudios al respecto, en su mayoría tesis de Licenciatura, en las que se han relacionado variables psicológicas tales como la inteligencia y rasgos de personalidad, consideradas en forma individual, con el rendimiento académico general.

Los resultados señalan consistentemente correlaciones positivas moderadas del rendimiento con la inteligencia y correlaciones negativas pequeñas pero significativas con la ansiedad. La correlación con otros rasgos de personalidad como la introversión – extroversión es cercana a cero o no significativa.

2.7. Definición Conceptual de Variables de Investigación

Ansiedad

La ansiedad es una respuesta emocional apropiada, de estrés y estado de hiperalerta, ante una situación estresante (situaciones nuevas, de riesgo o peligrosas, etc.). Suele estar asociada a experiencias de descubrimiento, cambios o novedades, muchas de ellas propias de cada una de las etapas del desarrollo y se sigue de un crecimiento personal y que puede ser normal o patológica.

Rendimiento Académico

Es el resultado alcanzado por el estudiante que puede definirse como alto o bajo rendimiento, según las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que está cursando. Dicho resultado es obtenido luego de la evaluación.

CAPÍTULO III

3. **METODOLOGIA**

3.1. Tipo de Investigación:

El presente trabajo de investigaciones de tipo descriptivo – correlacional. Con un diseño correlacional transversal por que se busca establecer el tipo de relación entre la Variable 1 “Ansiedad” y la variable 2 “Rendimiento Académico” para conocer si existe una relación entre la ansiedad en el rendimiento académico o viceversa, además conocer el nivel.

Según Sampieri 31-1998 los estudios descriptivos, buscan especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Y los estudios correlacionales, asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo o población. Este tipo de estudios tiene como propósito conocer la relación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular y como se puede comportar dicho concepto o variable conociendo el comportamiento de otra u otras variables.

Los datos estadísticos se obtuvieron con el Programa SPSS 15, empleando el coeficiente de correlación de Pearson que es un índice que mide la relación lineal entre dos variables aleatorias cuantitativas.

3.2. Variables

3.2.1. Identificación de Variables

Variable 1: Síndrome de Ansiedad

Variable 2: Rendimiento Académico

3.3. Operacionalización de Variables

3.3.1. Operacionalización de la Variable 1

ANSIEDAD

Dimensiones	Indicadores	Medidores	Escalas	Instrumento
Ansiedad Psicológica	Cognitivo:	1,2,4,5,15,16,17,21,28	Leve	Inventario escala de evaluación de la ansiedad
	- Bloqueo de concentración	29,30,32,35,37,41,42,44,51,52,56,57,58,60,67,68,73,74,78,81,82,86,88,91,92,96,97	Moderado Significativo Grave Extrema gravedad	
	- Bloqueo de objetividad	2,8,11,14,15,20,21,24,25,27,30,31,32,33,35,36,37,39,40,42,44,45,46,50,52,56,59,60,61,67,70,74,75,83,84,91,92,94,95,97,100	Leve Moderado Significativo Grave Extrema gravedad	E.E.A.Z.R.C Validada por René Calderón

	- Bloqueo de razonamiento	1,2,7,10,11.14,15,17, 19,20,21,27,28,29,30, 32,35,36,37,40,42,43, 44,45,52,55,56,57,58, 59,60,61,67,73,74,75, 80,81,82,84,91,92,93, 96,97,99,100	Leve Moderado Significativo Grave Extrema gravedad	Jemio
--	---------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------	-------

Ansiedad Fisiológica	Sudoración	3,12,22,34,48,49,54,69,71,79,85	Leve Moderado Significativo Grave Extrema gravedad	Inventario escala de evaluación de la ansiedad E.E.A.Z.R.C Validada por René Calderón Jemio
	Taquicardia	3,9,18,38,62,64,72,79,85,98	Leve Moderado Significativo Grave Extrema gravedad	
	Tensión Muscular	3,13,18,22,23,26,38,47,48,53,63,64,69,71,72,76,77,85,87,89,90,98	Leve Moderado Significativo Grave Extrema gravedad	
	Temblores	18,26,34,38,47,49,65,66,69,77,79,90,98	Leve Moderado Significativo Grave Extrema gravedad	

Ansiedad Fisiológica	Hipo – Salivación	6,38,48,49,64,69,71,77,79,85	Leve Moderado Significativo Grave Extrema gravedad	Inventario escala de evaluación de la ansiedad E.E.A.Z.R.C
	Estremecimiento	22,47,53,62,63,79,87,90,98	Leve Moderado Significativo	Validada por René Calderón
			Grave Extrema gravedad	Jemio

3.3.2. Operacionalización de la variable 2

“Rendimiento Académico”

Dimensiones	Indicadores	Medidores	Escalas	Instrumento
Rendimiento Académico	Satisfactorio	Obtención de Calificaciones	51 a 63 = Suficiente 64 a 76 = Bueno 77 a 89 = Distinguido 90 a 100 = Sobresaliente	Planilla de Calificaciones
	No Satisfactorio	Obtención de Calificaciones	1 a 50 = Reprobados	Planilla de Calificaciones

3.3.3. Operacionalización Conceptual

Rendimiento académico

En el rendimiento académico, intervienen muchas otras variables externas al sujeto, como la empatía del docente, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo y variables psico-lógicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, inteligencia, personalidad, el autoconcepto del estudiante, la motivación. En suma, el rendimiento académico del alumno depende de su situación material y social de existencia, que

debe ser tomado en cuenta en el momento de evaluar su nivel de aprendizaje.

De acuerdo a estas aseveraciones el rendimiento académico verdadero es el resultado del sacrificio de uno mismo, éxito satisfactorio, compensación de la perseverancia, respuesta positiva al interés y consagración de uno.

Los factores del rendimiento académico son:

1. Nivel intelectual.
2. Personalidad,
3. La motivación,
4. Las aptitudes,
5. Los intereses,
6. Hábitos de Estudio,
7. Autoestima.

Síndrome de Ansiedad

a) Ansiedad: Un miedo desproporcional producido por pensamientos irracionales sobre los procesos de percepción y representación de amenaza con un núcleo de una sobrevaloración sobredimensionada generando conductas de evitación y escape Calderón 1998.

b) Ambiente: Espacio vital en el que se desarrolla el sujeto. Conjunto de estímulos que condicionan al individuo desde el momento mismo de su concepción.

c) Adaptación: Estado en el que el sujeto establece una relación de equilibrio y carente de conflictos con su ambiente social.

d) Aprendizaje: Es un cambio permanente de la conducta de la persona como resultado de la experiencia. Se refiere al cambio

en la conducta o al potencial de la conducta de un sujeto en una situación dada, como producto de sus repetidas experiencias en dicha situación. Este cambio conductual no puede explicarse en base a las tendencias de respuesta innatas del individuo, su maduración, o estados temporales (como la fatiga, la intoxicación alcohólica, los impulsos, etc.).

e) Aprendizaje cognitivo: Proceso activo por el que el sujeto modifica su conducta, dándole un carácter personal a lo aprendido.

f) Desarrollo cognitivo: Crecimiento que tiene el intelecto en el curso del tiempo, la maduración de los procesos superiores de pensamiento desde la infancia hasta la adultez.

g) Desarrollo psicosocial: Crecimiento de la personalidad de un sujeto en relación con los demás y en su condición de miembro de una sociedad, desde la infancia y a lo largo de su vida.

h) Racionalización: Mecanismo de defensa por el que se tiende a dar una explicación lógica a los sentimientos, pensamientos o conductas que de otro modo provocarían ansiedad o sentimientos de inferioridad o de culpa.

3.4. Población

La población tomada en cuenta para esta investigación son los estudiantes de 17 y 18 años de edad en la Unidad Educativa Privada Sagrado Corazón de Jesús

3.4.1. Sujetos

Los sujetos en la investigación son 45 estudiantes de 4to de secundaria de la Unidad Educativa Privada Sagrado Corazón

de Jesús los que comprenden entre las edades de 17 a 18 años de edad de ambos sexos.

3.4.2. Selección de Muestra

La muestra realizó mediante el proceso estadístico No probabilística puesto que la elección de los elementos, no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con el investigador o del que hace la muestra.

La muestra fueron los estudiantes de 17 y 18 años de edad en la Unidad Educativa Privada Sagrado Corazón de Jesús.

3.4.3. Ambiente

El ambiente donde se aplicó la Escala fue en una de las aulas, en las instalaciones de la Unidad Educativa Privada Sagrado Corazón de Jesús.

3.5. Instrumento

El instrumento utilizado es la **ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA ANSIEDAD** (.A-2- RC- ADULTOS Autor René Calderón Jemio)

3.5.1. Objetivo

El objetivo de este instrumento es el de evaluar los niveles de ansiedad presentan las personas ante determinadas situaciones.

3.5.2. Estructura

La Escala está constituida por 100 ítems presentada en forma de afirmaciones en relación a si mismo en diversas situaciones, las cuales deben ser respondidas de acuerdo a las siguientes alternativas:

0 = No me ocurre; no tiene nada que ver conmigo

2 = Me ocurre algunas veces, afecta ligeramente en mi vida

4 = Me ocurre muy a menudo y tiene un claro impacto en mi vida

6 = Me ocurre constantemente, altera mi vida cotidiana y afecta profundamente

3.5.3. Sistema de Corrección

Se realiza la sumatoria de cada una de las respuestas realizadas por el estudiante de acuerdo al valor de las alternativas mencionadas anteriormente, obteniendo así el puntaje total y el índice de referencia correspondiente, según los rangos siguientes:

Índices de referencia para la Evaluación

De la escala de la ansiedad EEA-2-RC (adultos)

	Leve	Moderada	Significativa	Alta	Extrema	En
Hasta	136	137 - 348	349 - 493	494 - 526	527	Adelante

3.5.4. Forma de Aplicación

La forma aplicación de la Escala es de forma individual.

3.5.5. Validez del Instrumento

Población del baremo: 2.800 personas

Análisis de validez: cuantitativa y cualitativa

Validez del contenido: Evaluación externa – jueces expertos – “ítem/objetivo”

Coefficiente de validez de Spearman: 0.89

CAPÍTULO IV

4. RESULTADOS

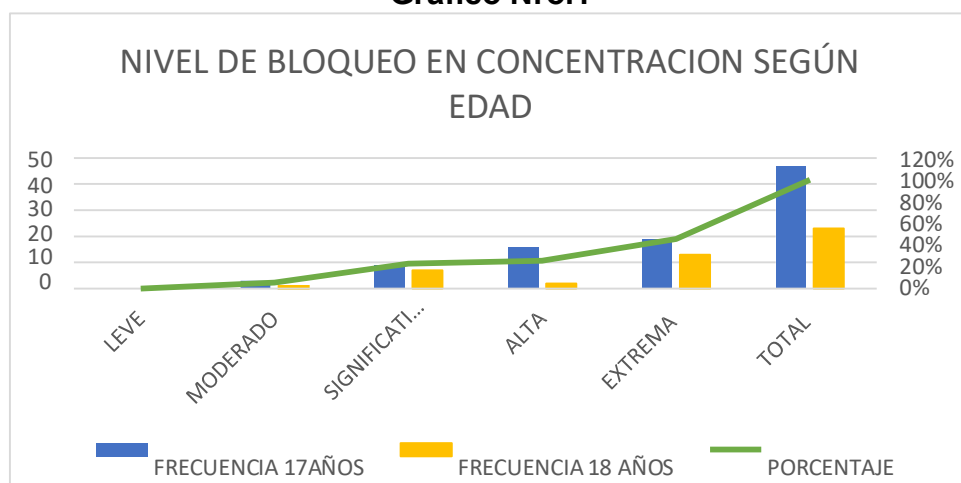
4.1. Presentación de Resultados

Cuadro Nro. 1

Niveles del Boqueo de Concentración

NIVEL DE BLOQUEO EN CONCENTRACION SEGÚN EDAD						
INDICES DE REFERENCIA	FRECUENCIA 17 AÑOS	PORCENTAJE	FRECUENCIA 18 AÑOS	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
LEVE	0	0%	0	0%	0	0%
MODERADO	3	4%	1	1%	4	6%
SIGNIFICATIVO	9	13%	7	10%	16	23%
ALTA	16	23%	2	3%	18	26%
EXTREMA	19	27%	13	19%	32	46%
TOTAL	47	67%	23	33%	70	100%

Gráfico Nro.1



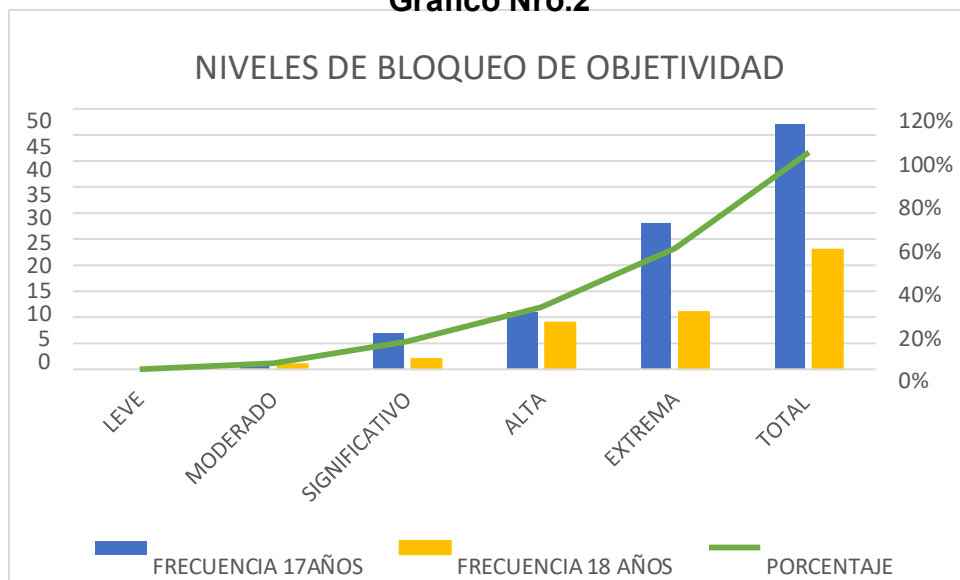
Según los resultados obtenidos del cuadro y el gráfico Nro.1. Los niveles del bloqueo de concentración los porcentajes más significativos para la investigación en los que se encuentran los estudiantes de 17 años son: un 23%, y 3% en estudiantes de 18 años de ansiedad alta y 27 % 19% consecutivamente en ansiedad extrema dando un total de 26 % con ansiedad alta y 36% con ansiedad extrema de ansiedad.

Cuadro Nro. 2

Niveles del Bloqueo de Objetividad

NIVELES DE BLOQUEO DE OBJETIVIDAD						
INDICES DE REFERENCIA	FRECUENCIA 17 AÑOS	PORCENTAJE	FRECUENCIA 18 AÑOS	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
LEVE	0	0%	0	0%	0	0%
MODERADO	1	1%	1	1%	2	3%
SIGNIFICATIVO	7	10%	2	3%	9	13%
ALTA	11	16%	9	13%	20	29%
EXTREMA	28	40%	11	16%	39	56%
TOTAL	47	67%	23	33%	70	100%

Gráfico Nro.2



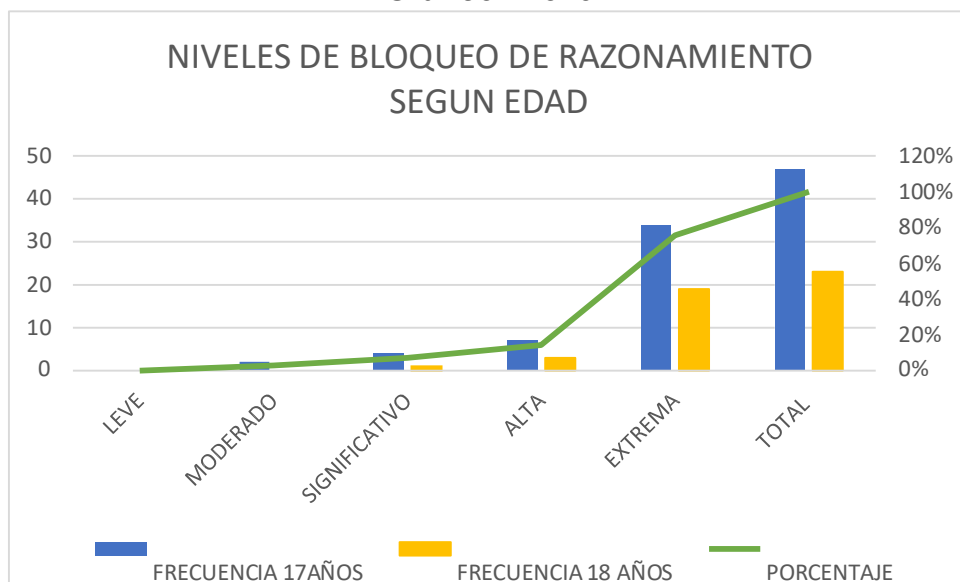
Según los resultados obtenidos del cuadro y el gráfico Nro.2. Los niveles del bloqueo de objetividad los porcentajes más significativos para la investigación en los que se encuentran los estudiantes de 17 años son: un 16%, y 13% en estudiantes de 18 años de ansiedad alta y 40 % 116% consecutivamente en ansiedad extrema dando un total de 29 % con ansiedad alta y 56% con ansiedad extrema de ansiedad.

Cuadro Nro. 3

Niveles del Bloqueo de Razonamiento

NIVELES DE BLOQUEO DE RAZONAMIENTO						
INDICES DE REFERENCIA	FRECUENCIA 17AÑOS	PORCENTAJE	FRECUENCIA 18 AÑOS	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
LEVE	0	0%	0	0%	0	0%
MODERADO	2	3%	0	0%	2	3%
SIGNIFICATIVO	4	6%	1	1%	5	7%
ALTA	7	10%	3	4%	10	14%
EXTREMA	34	49%	19	27%	53	76%
TOTAL	47	67%	23	33%	70	100%

Gráfico Nro. 3



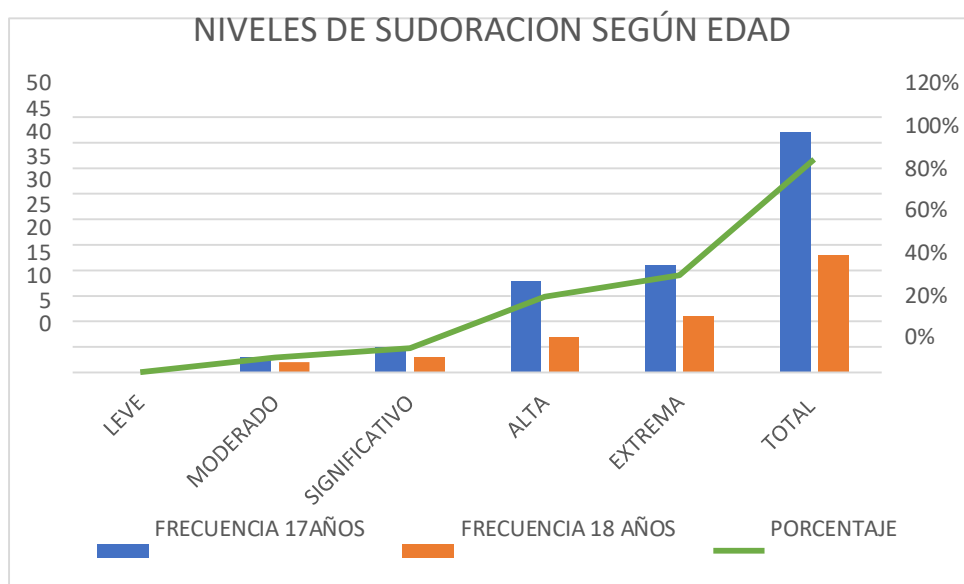
Según los resultados obtenidos del cuadro y el gráfico Nro.3. Los niveles del bloqueo de razonamiento los porcentajes más significativos para la investigación en los que se encuentran los estudiantes de 17 años son: un 10%, y 4% en estudiantes de 18 años de ansiedad alta y 49 % 27% consecutivamente en ansiedad extrema dando un total de 14 % con ansiedad alta y 76% con ansiedad extrema de ansiedad.

Cuadro Nro. 4

Niveles de Sudoración

NIVELES DE SUDORACION SEGÚN EDAD						
INDICES DE REFERENCIA	FRECUENCIA 17AÑOS	PORCENTAJE	FRECUENCIA 18 AÑOS	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
LEVE	0	0%	0	0%	0	0%
MODERADO	3	4%	2	3%	5	7%
SIGNIFICATIVO	5	7%	3	4%	8	11%
ALTA	18	26%	7	10%	25	36%
EXTREMA	21	30%	11	16%	32	46%
TOTAL	47	67%	23	33%	70	100%

Gráfico Nro. 4



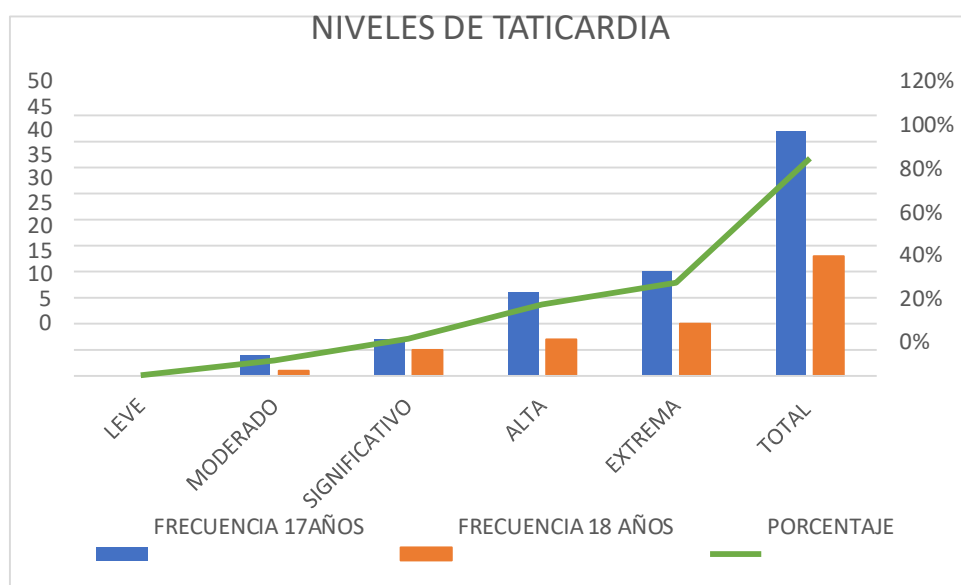
Según los resultados obtenidos del cuadro y el gráfico Nro.4. Los niveles del bloqueo de sudoración los porcentajes más significativos para la investigación en los que se encuentran los estudiantes de 17 años son: un 26%, y 10% en estudiantes de 18 años de ansiedad alta y 30 % 16% consecutivamente en ansiedad extrema dando un total de 36 % con ansiedad alta y 46% con ansiedad extrema de ansiedad.

Cuadro Nro. 5

Niveles de Taquicardia

NIVELES DE TATICARDIA SEGÚN EDAD						
INDICES DE REFERENCIA	FRECUENCIA 17AÑOS	PORCEN TAJE	FRECUENCIA 18 AÑOS	PORCEN TAJE	FRECUE NCIA	PORCEN TAJE
LEVE	0	0%	0	0%	0	0%
MODERADO	4	6%	1	1%	5	7%
SIGNIFICATIVO	7	10%	5	7%	12	17%
ALTA	16	23%	7	10%	23	33%
EXTREMA	20	29%	10	14%	30	43%
TOTAL	47	67%	23	33%	70	100%

Gráfico Nro. 5



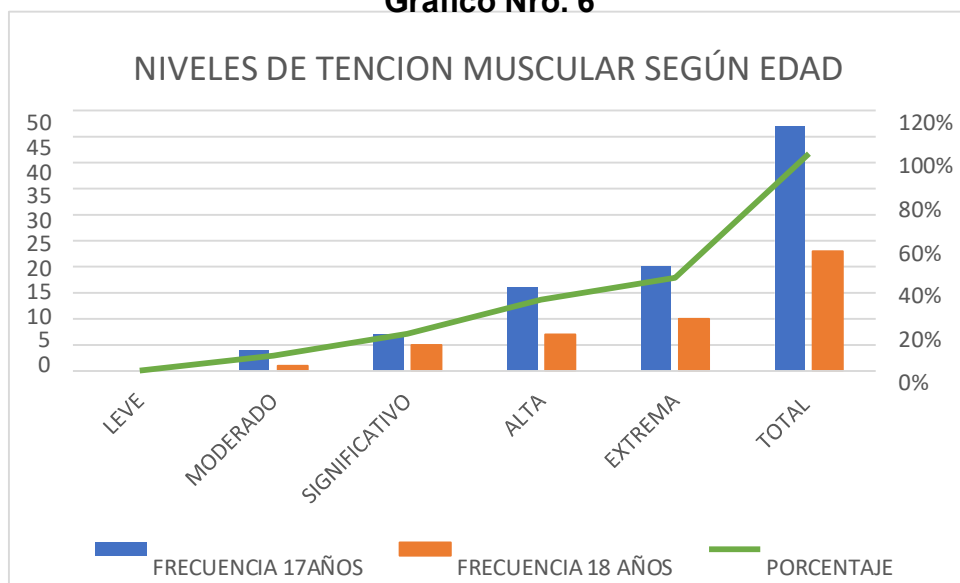
Según los resultados obtenidos del cuadro y el gráfico Nro.5. Los niveles de la taticardia, los porcentajes más significativos para la investigación en los que se encuentran los estudiantes de 17 años son: un 23%, y 10% en estudiantes de 18 años de ansiedad alta y 29 % 14% consecutivamente en ansiedad extrema dando un total de 33 % con ansiedad alta y 43% con ansiedad extrema de ansiedad.

Cuadro Nro. 6

Niveles de Tensión Muscular

NIVELES DE TENCION MUSCULAR SEGÚN EDAD						
INDICES DE REFERENCIA	FRECUENCIA 17AÑOS	PORCENTAJE	FRECUENCIA 18 AÑOS	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
LEVE	0	0%	0	0%	0	0%
MODERADO	4	6%	1	1%	5	7%
SIGNIFICATIVO	7	10%	5	7%	12	17%
ALTA	16	23%	7	10%	23	33%
EXTREMA	20	29%	10	14%	30	43%
TOTAL	47	67%	23	33%	70	100%

Gráfico Nro. 6



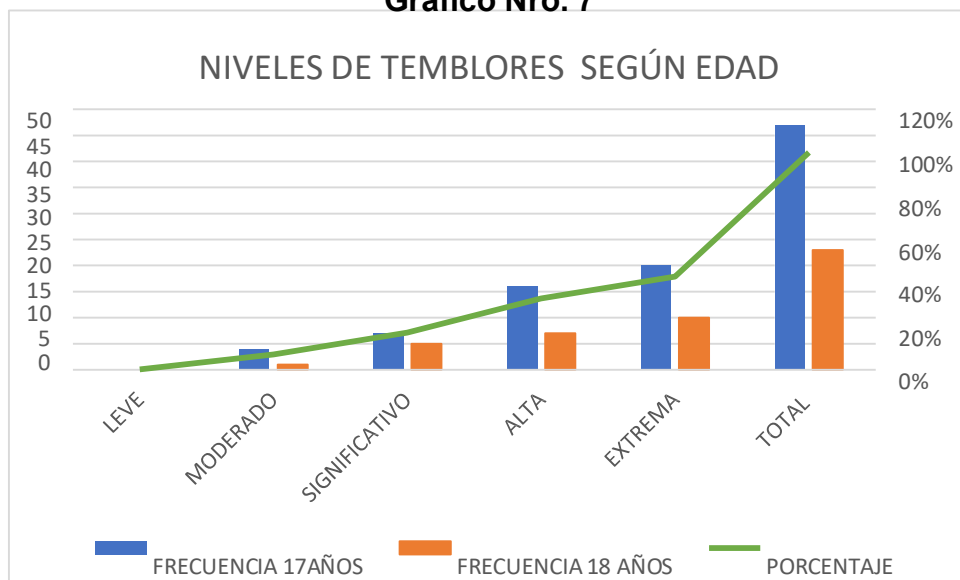
Según los resultados obtenidos del cuadro y el gráfico Nro.6. Los niveles de tencion muscular, los porcentajes más significativos para la investigación en los que se encuentran los estudiantes de 17 años son: un 23%, y 10% en estudiantes de 18 años de ansiedad alta y 29 % 14% consecutivamente en ansiedad extrema dando un total de 33 % con ansiedad alta y 43% con ansiedad extrema de ansiedad.

Cuadro Nro. 7

Niveles de Temblores

NIVELES DE TEMBLORES SEGÚN EDAD						
INDICES DE REFERENCIA	FRECUENCIA 17AÑOS	PORCEN TAJE	FRECUENCIA 18 AÑOS	PORCEN TAJE	FRECUE NCIA	PORCEN TAJE
LEVE	0	0%	0	0%	0	0%
MODERADO	4	6%	1	1%	5	7%
SIGNIFICATIVO	7	10%	5	7%	12	17%
ALTA	16	23%	7	10%	23	33%
EXTREMA	20	29%	10	14%	30	43%
TOTAL	47	67%	23	33%	70	100%

Gráfico Nro. 7



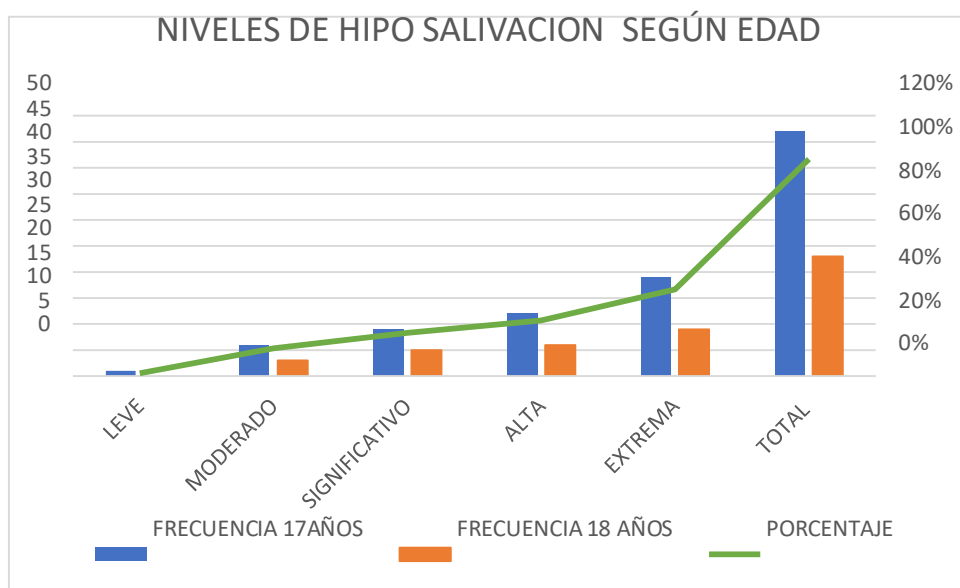
Según los resultados obtenidos del cuadro y el gráfico Nro.7. Los niveles de temblores los porcentajes más significativos para la investigación en los que se encuentran los estudiantes de 17 años son: un 23%, y 10% en estudiantes de 18 años de ansiedad alta y 29 % 14% consecutivamente en ansiedad extrema dando un total de 33 % con ansiedad alta y 43% con ansiedad extrema de ansiedad.

Cuadro Nro. 8

Niveles de Hipo Salivación

NIVELES DE HIPO SALIVACION SEGÚN EDAD						
INDICES DE REFERENCIA	FRECUENCIA 17 AÑOS	PORCENTAJE	FRECUENCIA 18 AÑOS	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
LEVE	1	1%	0	0%	1	1%
MODERADO	6	9%	3	4%	9	13%
SIGNIFICATIVO	9	13%	5	7%	14	20%
ALTA	12	17%	6	9%	18	26%
EXTREMA	19	27%	9	13%	28	40%
TOTAL	47	67%	23	33%	70	100%

Gráfico Nro. 8



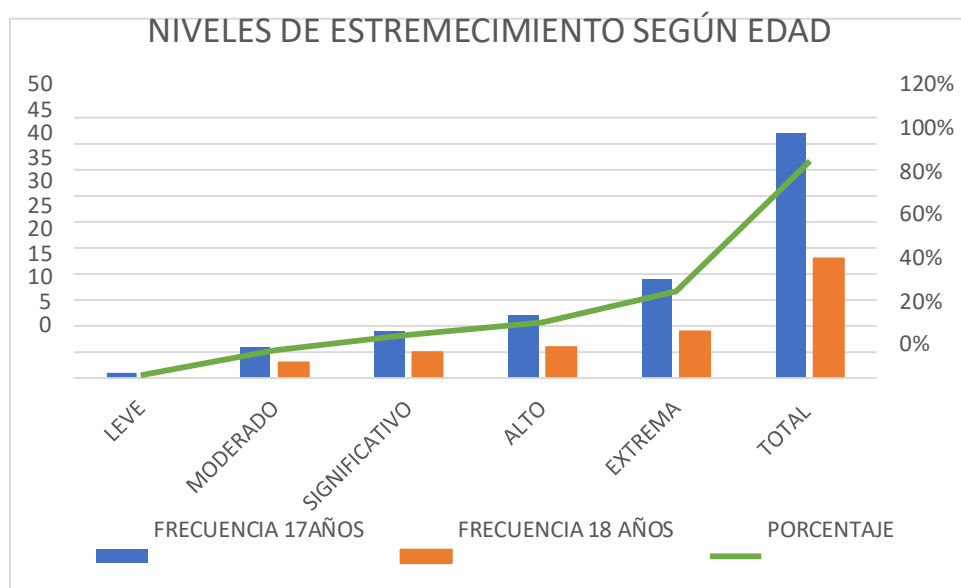
Según los resultados obtenidos del cuadro y el gráfico Nro.8. Los niveles de hipo salivación los porcentajes más significativos para la investigación en los que se encuentran los estudiantes de 17 años son: un 17%, y 9% en estudiantes de 18 años de ansiedad alta y 27 % 13% consecutivamente en ansiedad extrema dando un total de 26 % con ansiedad alta y 40% con ansiedad extrema de ansiedad.

Cuadro Nro. 9

Niveles de Estremecimiento

NIVELES DE ESTREMECIMIENTO SEGÚN EDAD						
INDICES DE REFERENCIA	FRECUENCIA 17AÑOS	PORCENTAJE	FRECUENCIA 18 AÑOS	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
LEVE	1	1%	0	0%	1	1%
MODERADO	6	9%	3	4%	9	13%
SIGNIFICATIVO	9	13%	5	7%	14	20%
ALTO	12	17%	6	9%	18	26%
EXTREMA	19	27%	9	13%	28	40%
TOTAL	47	67%	23	33%	70	100%

Gráfico Nro. 9



Según los resultados obtenidos del cuadro y el gráfico Nro.9. Los niveles de estremecimiento los porcentajes más significativos para la investigación en los que se encuentran los estudiantes de 17 años son: un 17%, y 9% en estudiantes de 18 años de ansiedad alta y 27 % 13% consecutivamente en ansiedad extrema dando un total de 26 % con ansiedad alta y 40% con ansiedad extrema de ansiedad.

Cuadro Nro. 10

Cálculo de correlación de variables

NRO	ANSIEDAD	PROMEDIO NOTA	RANG O	RANG O	D=X-Y	D^2
1	1	65	2	1	1	1
2	4	66	10	2	8	64
3	2	69	5,5	3,5	2	4
4	3	69	8	3,5	4,5	20,25
5	2	75	3	5	-2	4
6	2	77	7	6	1	1
7	2	78	4	7	-3	9
8	4	82	11	8,5	2,5	6,25
9	6	82	13	8,5	4,5	20,25
10	2	84	5,5	1	-5	25
11	3	84	9	1	-1,5	2,25
12	8	85	1	1	-11,5	132,25
13	5	85	12	1	-0,5	0,25
14	6	87	15	14	1	1
15	6	89	14	15	-1	1
SUMA=						291,5
N=						15

CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

El objetivo general de este trabajo ha sido determinar la relación en base a los síntomas de ansiedad ante las situaciones académicas en los estudiantes de la unidad educativa donde se realizó la investigación.

En general se puede afirmar que los resultados de esta investigación son coincidentes con los de Hernández (2005) y Polo, Hernández y Pozo (1996), aunque se han añadido importantes matices.

Así mismo De acuerdo al carácter metodológico de la presente investigación, consideramos que los resultados obtenidos tanto a nivel de objetivos específicos como el objetivo general, constituyen en una base importante para futuras investigaciones, puesto que se ve conveniente que otros trabajos puedan profundizar los análisis que se realizaron en la presente investigación, por consecuencia llegamos a las siguientes conclusiones:

Conclusiones Generales

1) Los porcentajes que se obtienen como media son que el alumnado estudiado en cuanto a las manifestaciones de tipo cognitivo: un 25% como promedios las presenta en un nivel alto y un 32 % en un nivel extremo, y en las manifestaciones de tipo fisiológico un 17% las presenta en un nivel alto y un 22 % en un nivel extremo. Estos datos son coincidentes con las investigaciones antes señaladas, sin embargo, en esta investigación se obtiene que existen diferencias significativas entre los tres tipos de manifestaciones estudiadas dos a dos, esto no ocurre en otros estudios, donde existen diferencias entre las manifestaciones cognitivas y fisiológicas, entre cognitivas y

motoras, pero entre las fisiológicas y motoras se producen pero no llegan a ser significativas.

2) Asimismo, cuando se analizan los datos relativos a la muestra de sujetos con puntuaciones en alguna de las manifestaciones de tipo alto, o cuando se analizan los datos en los que las personas tienen puntuaciones altas en los tres tipos de manifestaciones, siempre se encuentra que existen diferencias significativas, presentando un índice mayor las mujeres que los hombres.

Un dato también muy importante es que no sólo presentan un índice mayor, sino que porcentualmente hay más mujeres que hombres con manifestaciones de ansiedad. Estos resultados coinciden con los extraídos por Caballo, Salazar, Arias, Iruña, Calderero y Equipo de Investigación CISO - A España (2010) no obstante, se señala que a pesar de tener un mayor nivel de recursos para afrontar situaciones de estrés ellas presentan más ansiedad por ejemplo frente a los exámenes. Arnáiz y Guillén (en prensa) también señalan en su estudio que las mujeres padecen niveles de ansiedad más altos ante los exámenes que los hombres que se puede explicar desde dos perspectivas derivadas del proceso de socialización, una aclara que las mujeres tienden a subestimar su propia actuación (en este caso por ejemplo un examen), más sentimientos negativos y se sienten menos cómodas que los hombres, otra causa podría ser, según estos autores, que las mujeres admiten y reconocen la ansiedad y son más sinceras que los hombres.

3) En relación a la edad de los alumnos los de 18 años tienen menor porcentaje de ansiedad debido a que afrontan su egreso más cercano y existe un mayor grado de madurez emocional.

4) En cuanto a si “hay relación entre el tiempo de estudio y la ansiedad frente al rendimiento académico, los resultados indican que el tiempo de estudio y las manifestaciones cognitivas de ansiedad no son independientes,

apareciendo que hay menos sujetos de los esperados con manifestaciones de ansiedad alta o extrema que estudian suficiente o mucho, y a su vez hay más sujetos de los esperados con manifestaciones de ansiedad alta o extrema que estudian poco.

5) En lo que hace referencia a las manifestaciones de tipo fisiológico se obtienen resultados parecidos, no encontrando relación entre el tiempo de estudio y las manifestaciones motoras de la ansiedad ante los exámenes. Estos resultados sorprenden, dado que se esperaba una relación inversa entre tiempo de estudio y ansiedad frente al rendimiento académico. Así, los resultados están indicando que muchos sujetos estudian poco y tienen baja ansiedad. Seguramente esto se podría explicar desde el prisma de “para que te vas a poner nervioso, si no tienes nada que perder”. Sorprende también que haya más sujetos de los esperados que estudian suficiente o mucho y que tienen ansiedad preocupante, quizás por la misma razón de “qué tienen que perder” y un sentido mayor de responsabilidad se expliquen estos resultados.

En relación a este aspecto, Suárez, Fernández y Anaya (2005) señalan que los estudiantes que estudian tienen más ansiedad porque intentan evitar la auto frustración y quedar mal ante los demás, por lo que se ven obligados a buscar el rendimiento y por lo tanto a estudiar más. También se podrían explicar estos resultados basándonos en la investigación de Fernández - Castillo (2009) en la que se demuestra la correlación existente entre la reducción de horas de sueño para el estudio y el aumento de la ansiedad ante el examen, por lo que los estudiantes que más estudian podrían dormir menos y por este motivo presentar niveles más altos de ansiedad.

6) Respecto a si hay relación entre las calificaciones medias obtenidas y la ansiedad ante los exámenes , o el rendimiento académico los resultados indican que no hay relación entre la ansiedad en sus distintas manifestaciones y las calificaciones. Esto, quizás, se deba a lo que Gutiérrez (1996) señala como

que, los sujetos con niveles altos de ansiedad pueden llegar a los mismos resultados que los que no muestran un nivel tan alto (misma efectividad), pero realizarán la tarea con un mayor esfuerzo que los otros y tardarán más tiempo, además del sufrimiento que supone trabajar bajo niveles excesivos de ansiedad.

7) Con todo ello se podría estar en situación de dar respuesta a lo propositivo de la investigación en relación a que “existe relación entre el tiempo de estudio y la ansiedad ante el rendimiento académico” destacándose que las personas que más estudian son las que más manifiestan ansiedad alta. En relación a las personas que manifiestan ansiedad extrema con bajo rendimiento.

Conclusiones Específicas

1) Frente a la ansiedad extrema los estudiantes al tener un nivel o grado interferente se ocasionan en ellos cambios negativos tanto a nivel cognitivo como a nivel fisiológico. A nivel cognitivo se tiene el bloqueo de concentración, bloqueo de objetividad y un bloqueo de razonamiento; a nivel fisiológico los cambios son: la sudoración, taquicardia, tensión muscular, temblores, hiposalivación y estremecimiento; estos cambios que la ansiedad genera en los estudiantes hace que en el momento de las evaluaciones los estudiantes no respondan adecuadamente y correctamente provocando así una baja en su rendimiento académico.

2) La ansiedad extrema en el que se encuentra todo lo cognitivo, los estudiantes presentan respuestas cognitivas desadaptativas como son los bloqueos, tanto de concentración; es decir que la información que focalizan es mayormente irrelevante dando lugar a un proceso de información distorsionado, focalizando su atención en los límites de amenaza o daño que surge en alguna

situación y a la vez es influida por pensamientos automáticos (conclusiones arbitrarias o visión catastrófica).

El bloqueo de objetividad que se hace manifiesto en los estudiantes ubicado en el nivel significativo, denota que igualmente existen ideas recurrentes que influyen en la mente que tendría que estar abierta y despejada, libre de esquemas de objetividad distorsionada, prejuicios, orientada más a la realidad. Igualmente el bloqueo de razonamiento otro indicador presente en los estudiantes con un nivel significativo se manifiesta a causa del razonamiento se ve interferido por ideas irreales sobre cualquier situación que pueda producir amenaza, se ve afectada la memoria, predomina los esquemas distorsionados, y la sensación de imposibilidad de hacer frente a problemas. Por consiguiente, el aprendizaje de destrezas y habilidades cognitivas para hacer frente a situaciones estresantes en edades tempranas tendría que ser estimulado y también darse de igual forma.

3) La ansiedad extrema fisiológica que presentan los estudiantes de la unidad educativa privada Sagrado Corazon de Jesus, de acuerdo a las respuestas físicas como sudoración que son a causas de una excitación por un miedo motivado; la taquicardia en estudiantes también puede ser producida por depresión, nerviosismo al presentarse a una evaluación y si ésta se hace frecuente puede ser un síntoma de alguna otra enfermedad; la tensión muscular si es excesiva puede provocar un estrés de una actividad del sistema neurovegetativo, creando un círculo vicioso emoción-acción y de alguna manera afecta en su rendimiento académico; los temblores son movimientos involuntarios ya que todos llegamos a presentarlo, más si se trata antes de una evaluación, en menor o mayor grado; la hipo salivación es cuando tienen disminución de la saliva; y el estremecimiento es cuando la persona se aflige o asustarse por alguna situación. Por consiguiente, todos estos síntomas físicos pueden afectar a la persona a que su ansiedad vaya en aumento.

Estos indicadores están presentes en el grupo de estudiantes, debido a que la ansiedad está estrechamente relacionada con los procesos fisiológicos debido que la alteración del estado emocional produce un conjunto de indicadores de activación fisiológica. Los indicadores psicológicos y fisiológicos están interrelacionados en mayor o menor grado con la ansiedad.

4) Los niveles del rendimiento académico de los estudiantes con ansiedad extrema son el miedo a repetir a perder el año, ser sorprendido copiando exámenes, sacar malas notas, estos podrían ser causantes de la ansiedad, tales como la realización de un examen y exposición de trabajos en clase ya que aquellos sujetos que presentan una “ansiedad de prueba” elevada, lo que podríamos llamar una ansiedad patológica ante la ejecución, suelen presentar pensamientos de desvalorización de su propia persona, pensamientos negativos centrados en sí mismo. En la que la preocupación que hace referencia a los procesos cognitivos del sujeto como consecuencia de las cogniciones negativas que le rodean; también está la emoción que hace referencia a la percepción del proceso de activación fisiológica que se desata como consecuencia de la elevada ansiedad.

5) Las dimensiones de la ansiedad alta en relación con el rendimiento académico son una variable de impulso en el ámbito educativo siendo de considerable interés para los docentes, quienes han observado que algunos de sus estudiantes tienen ejecuciones escolares bajas en situaciones caracterizadas por altos grados de ansiedad y otros no. Es posible que la necesidad de obtener un adecuado rendimiento académico, se pueda convertir en un factor estresante y de ansiedad más controlada para los estudiantes. Cuando la preocupación por tener una ejecución académica es alta, especialmente previa a los exámenes, la ejecución puede ser deficiente, al grado de que el alumno repruebe.

6) Por consiguiente el aprendizaje de destrezas y habilidades cognitivas para hacer frente a situaciones estresantes en edades tempranas tendría que ser estimulado y también darse de igual forma.

7) En general tanto en mujeres y varones la ansiedad está presente en toda conducta que se relacione con metas, valores y normas de la clase social que estén inmersos, aspectos como el reconocimiento, estilos de crianza, aspectos éticos, el status socioeconómico y la calidad de la instrucción pueden intervenir en los logros académicos que esperan lograr los jóvenes.

8) El sistema educacional igualmente es un factor importante en los jóvenes, es decir sentirse capaces de superar retos, logros y objetivos así como las actitudes que los padres pueden tener hacia ellos y su rendimiento, son aspectos que intervienen para conseguir el éxito escolar que esperan, pero en el sexo femenino estos factores suelen estar presentes porque las exigencias psicosociales suelen ser mucho más marcadas para este sector que para el masculino, en la mayoría de las veces existe una infravaloración del rendimiento que puedan tener las jóvenes, en esta investigación el promedio alcanzado en su rendimiento, por lo tanto; no obstante, presentar una mayor ansiedad ellas pueden alcanzar un promedio mayor que el sexo masculino.

9) El miedo es un factor importante en la ansiedad, ya sea miedo a amenazas del entorno frente a la integridad física, o daño a la estructura afectiva, es inherente a la educación ya sea por disciplinas de los padres que pueden generar castigos a sus hijos y lo es también en el ámbito escolar siendo parte del control social, de igual forma se producen, castigos, estímulos no gratificantes, que puede producir posteriormente ya en etapas de la juventud y en el ámbito académico, en un miedo irracional de cualquier situación y producir estrés negativo.

10) Se debe tener presente que una situación emocional cambie rápidamente las relaciones con el entorno; la teoría de la evaluación cubre aquellos cambios que se operan cuando el estudiante dispone de tiempo para

reflexionar sobre lo que está ocurriendo y sobre su propias reacciones emocionales. Sin embargo, se tiene que tomar en cuenta al afrontamiento que modifica el entorno físico y social del que depende una relación emocional y es importante para el estudiante porque así solucionará, disminuida los problemas y mejorará su bienestar influyendo en su calidad de vida teniendo en cuenta las conclusiones anteriores

11) Por otro lado, existe una mayor predominancia del componente cognitivo en la ansiedad. El rendimiento académico del grupo estudiado correlaciona con la ansiedad.

12) La presente investigación da a conocer la ansiedad que puede ser un factor de mucha importancia en el ámbito académico, que debe ser tomada en cuenta tanto por estudiantes como docentes y los padres de familia, que pueden llegar dar un apoyo para mejorar la calidad de vida de los estudiantes en todas las áreas.

RECOMENDACIONES

Se sugiere a continuación algunas recomendaciones importantes en base a los resultados y las conclusiones a que se llegó luego del presente estudio:

1) Diseñar programas para los alumnos que poseen una alta predisposición a presentar ansiedad ante los exámenes, y estrés dirigidos a entrenarlos en el manejo y reducción de los estados emocionales y pensamientos de preocupación que las situaciones evaluativas generan en ellos.

2) Es necesario desarrollar programas dirigidos a los estudiantes que presenta un índice mayor de ansiedad (extrema) para reforzar aspectos cognitivos y emocionales afectivos que mejoren su calidad de vida.

- 3) Promover la adquisición de conductas asertivas, estrategias de afrontamiento para controlar pensamientos irracionales para mejorar la concentración, la objetividad y el razonamiento en los estudiantes del primer año de Psicología.
- 4) Es necesario mejorar este tipo de pruebas psicológicas y adaptarlas a nuestro medio de población de nuestro País, para una adecuada precisión de los resultados.
- 5) Se recomienda también poner énfasis en la ansiedad psicológica y fisiológica, para mejorar su desarrollo académico, social y psicológico.
- 6) Continuar desarrollando investigaciones dirigidas a conocer las diferentes variables intraorganísmicas y demás que puedan estar relacionadas con el rendimiento académico en los estudiantes de nuestro país.
- 7) La realización de talleres, debates conferencias puedan ser algunos instrumentos que se podrían utilizar para lograr estas capacitaciones, todo con el fin de estimular al estudiante, en especial para identificar las situaciones y pensamientos que se desencadenan.
- 8) Por otra parte, es importante que los estudiantes recurran al consultorio psicológico, ya que contribuye al trabajo con diferentes técnicas, para que les ayude a controlar su ansiedad.
- 9) Incentivar también al estudiante a que use las técnicas de relajación y respiración, que se les puedan dar antes de un examen.
- 10) Por otro lado, que se den estrategias en el colegio, como un entrenamiento el como involucrarse en un medio diferente, como es la universidad.
- 11) Tolerancia de los docentes para con los estudiantes a los cuales se identifican signos de ansiedad y así también desarrollar empatía con el estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUDELO, D., SPIELBERGER, C. D., & Buena-Casal, G. (2005). Validación y Adaptación Castellana del Cuestionario de Depresión Estado/Rasgo ST/DEP. Tesis Doctoral no publicada, Departamento de Personalidad Evaluación y Tratamiento Psicológico, Universidad de Granada.

AREA, M. (2005). Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa

ÁVILA-TOSCANO, J, HOYOS PACHECO, S L, G O N Z Á L E Z , D P, C a b r a l e s P o l o (2011).Relación entre ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico en

estudiantes universitarios. Universidad del Sinú. (Colombia)

BECK, A. T. "Cognitive therapy and the emotional disorders" Nueva York: International Universities Press. 1976

BELLOCH A.; SANDIN B.; RAMOS F. "Manual de Psicopatología". Ed. Mc. Graw - Hill España 1998.

BAUERMEISTER, J.J., HUERGO, M., GARCÍA, C.I., Otero, R.F. (1988). El Inventario de Autoevaluación sobre Exámenes (IDASE) y su aplicabilidad a estudiantes de escuela secundaria. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 10, 1, 21-37.

CABALLO, SALAZAR, ARIAS, "Cuestionario de ansiedad social para adultos" (CASO-A30) en Universitarios Españoles, Behavioral Psychology Conductual, 18, 5-34. ISSN

CANO-VINDEL, A., SIRGO, A. Y DÍAZ OVEJERO, M.B. (1999). Control, defensa y expresión de emociones: relaciones con salud y enfermedad. En Fernández- Abascal, E.G. y Palmero, F.(1999). Emociones y salud. Barcelona: Ariel

CHIU, C., CHANG, C., CHENG, H. and Fang, Y. (2009), "Determinants of customer repurchase intention in online shopping"

ECHEBURÚA ODRIOZOLA, E. Trastorno de Ansiedad en la infancia Ed. Pirámide. Madrid España. 1993

FRIDRICH D. Diccionario de Psicología Ed. Herber. Barcelona. (1994)

HERNANDEZ SAMPIERI R. FERNANDEZ C. "Metodología de la Investigación" Ed. Psicología. México. 1998

HERNÁNDEZ (2005), HERNÁNDEZ Y POZO (1996),

HERRERA LOREDO M. A. Estilos de vida y estrés en universitarios de la **UMSA** Tesis de Grado. La Paz- Bolivia 2008.

IRIARTE E.C. "Prevención de la ansiedad social e intervención con el programa para disminuir la ansiedad social en adolescentes de primero a cuarto de secundaria del Colegio Instituto Americano". Tesis de Grado. UMSA .La Paz- Bolivia. 2009.

LAREDO R. RODRIGUEZ C. "**Prospecto Universitario**" Ed. Artes Graficas Latina" La Paz- Bolivia 1993.

LAZARUS R. L.; FOLKMAN S. "**Estrés y Procesos Cognitivos**" Ed. Martínez Roca, S. A. Impreso en España. 1986

LEON G.; MONTERO I. "Métodos de investigación en Psicología y Educación" Ed. Mc Graw Hill. España 2002.

- LOOKER T.;GREGSON O. "Superar el estrés" Ed. Pirámide Madrid. 1998.
- NIETO NIETO ARCE, C. "Relación de la Autoestima y Rendimiento Escolar". Tesis de Grado UMSA. La Paz- Bolivia -1999.
- MERANI, Alberto L. Diccionario de Psicología, México D. F. Grijalbo S. A. 1986
- MURRAY R. S. "Estadística" Ed. Mc Graw Hill, México, 1991
- PAPALIA D. Desarrollo Humano. Ed. Mc Graw Hill. México 2004
- RODRIGUEZ ESTRADA, M. "Manejo de Conflictos" Ed. El manual Moderno S.A. México D. F. 1989.
- SARASON G. I; SARASON B. "Psicología Anormal" - Ed. Printice Hall, Hispano-americana. México 1996.
- SELYE H. "La Tensión en la vida". Ed. Gral. Fabril- Buenos Aires 1960.
- SELYE H. The stress of life. Ed. Mc Graw-Hill. New York: (1976).
- TEJ EDOR, F. J. Y GAR CÍA-VALC ÁR CEL, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. Revista Española de Pedagogía, 233, 21-68.

BIBLIOGRAFÍA DE
DOCUMENTOS DE PÁGINAS WEB

- ⊕ <http://www.cipaj.org/doment610n.htm>
- ⊕ <http://www.Monografias.com/Trabajos>
- ⊕ <http://www.Monografias.com/Las.emocionesGildalsabelValeraGuerrero>.
- ⊕ <http://www.Psicología.online.com/MARS>
- ⊕ <http://www.urg.ees/ve/pdf/ansiedad.pdf>
- ⊕ <http://www.usbboq.edu.co>
- ⊕ <http://www.viewer.com>.
- ⊕ <http://ansiedad-y-angustia.blogspot.com/2008/01/cmo-se-manifiesta-la-ansiedad.html>
- ⊕ http://www.energiacraneosacral.com/emociones/emociones_negativas2.html

http://www.gemtap.com.ar/sec_conferencias_detalle.asp?t=sim&id=1301&id_especialidad=7

ANEXO No. 1

ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA ANSIEDAD

E.E.A. -2- RC (ADULTOS)*

René Calderón Jemio

NOMBRE:.....SEXO:.....

EDAD:.....FECHA DE NACIMIENTO.....LUGAR:.....

INSTRUCCIONES

Para indicar si lo que se le pregunta, le ha estado ocurriendo en las últimas semanas, use los siguientes valores numéricos que responden al tipo de influencia en su vida como se detalla a continuación. Conteste con la máxima sinceridad ya que redundará en beneficio suyo.

0 = no me ocurre nunca; no tiene nada que ver conmigo

2 = me ocurre algunas veces, afecta ligeramente en mi vida

4 = me ocurre muy a menudo y tiene un claro impacto en mi vida

6 = me ocurre constantemente, altera mi vida.

1.	No me llevo bien con las personas	
2.	Siento que mis condiciones de vida son desagradables	
3.	Tengo dificultades para levantarme en la mañana	
4.	Siento que mi nutrición está alterada	
5.	Tengo pesadillas	
6.	Siento mi boca seca	
7.	Tengo problemas con autoridades	

8.	Pienso que lo que hago es monótono y aburrido	
9.	Mi corazón late muy aprisa	
10.	Siento ganas de tener más libertad	
11.	Siento que tengo que hacer las cosas de una manera apurada	
12.	Durante el día tengo mucha sudoración	
13.	Me duele el estómago	
14.	Pienso que me falta tiempo	
15.	Siento inseguridad	
16.	Me siento atrapado sin salida	
17.	Pienso que tengo malos hábitos	
18.	Tengo problemas de salud	
19.	Siento rechazo de mis seres queridos	
20.	Discuto con mucha intensidad	
21.	Me siento abandonado y solitario	
22.	Tengo ganas de ir al urinario	
23.	Mis dientes están apretados	
24.	Siento que no soy organizado	
25.	Me afecta la crítica de los demás	
26.	No tengo apetito	
27.	Me siento emocionalmente inestable	
28.	Mis pensamientos interfieren cuando estoy escuchando a alguien	
29.	Tengo problemas de relación con mis amigos	
30.	Siento que me falta motivación	
31.	Me cuesta llevar una conversación	
32.	Cuando me frustro mis reacciones son desproporcionales	
33.	Evito los compromisos sociales	
34.	Siento mis manos frías y húmedas	
35.	Mi mente se queda en blanco	

36.	Me siento en peligro y bajo amenaza	
37.	Pienso que me van a suceder cosas graves	
38.	Siento ahogo y/o sofocación	
39.	Tengo ganas de que se acabe el día y empiece otro	
40.	Siento ganas de escapar o huir de todo	
41.	Tengo dificultad para conciliar el sueño	
42.	Siento que no puedo controlar mis impulsos	
43.	Me siento irritable	
44.	Tengo dificultad para recuperarme después de haber renegado	
45.	Siento que las cosas no me salen bien	
46.	Siento mucho apetito	
47.	Tengo dolor de cabeza	
48.	Me canso con facilidad	
49.	Tengo diarrea	
50.	No me siento feliz	
51.	Tengo dificultades para expresar lo que siento	
52.	Siento que el futuro se acorta	
53.	Siento mareos	
54.	Tengo ganas de tomar líquido	
55.	Siento como un nudo en la garganta	
56.	Veo la televisión más de tres horas	
57.	Tengo miedo a morir	
58.	Pienso que tengo muchos problemas	
59.	Tengo ganas de llorar	
60.	Me olvido de cosas importantes	
61.	Siento ganas de gritar	
62.	Siento fatiga y pesadez	
63.	Tengo dolor de espalda y/o cuello	
64.	No puedo estar más de una hora continua trabajando	

65.	Siento temblor en mis manos y/o piernas	
66.	Siento ganas de hablar más rápido de lo usual	
67.	Siento el deseo de lastimar a alguien	
68.	Tengo dificultad para dormir durante la noche	
69.	Al hablar tartamudeo y/o siento temblor	
70.	Llego tarde a mis compromisos	
71.	No me siento motivado sexualmente	
72.	Siento una opresión en el pecho	
73.	Tengo dificultad para organizar mis pensamientos	
74.	Me produce mucha impaciencia el estar en problemas	
75.	Tengo dificultades en mi relación familiar	
76.	Siento mucha tensión en mis músculos	
77.	Tomó café	
78.	Pienso que tengo muchas cosas pendientes	
79.	Siento escalofríos	
80.	Siento miedo de afrontar mis problemas	
81.	Me como las uñas y/o me pellizco partes de mi cuerpo	
82.	Siento que el ambiente me presiona	
83.	Pienso que mi futuro no tiene esperanzas	
84.	Siento hostilidad hacia las personas que no están de acuerdo conmigo	
85.	Siento que me falta el aire	
86.	Recuerdos desagradables invaden mi pensamiento	
87.	Siento adormecimiento y/o cosquilleo en diversas partes de mi cuerpo	
88.	Tengo dificultad para concentrarme	
89.	Cuando me siento a conversar muevo el pie	
90.	El miedo me altera los nervios	
91.	Cometo errores	
92.	Siento ganas de comer comida con azúcar	

93.	Deseo cambiar el tipo de trabajo que realizo	
94.	Me cuesta esperar a una persona	
95.	Me siento intranquilo en lugares donde hay mucha gente	
96.	Tengo miedo enfermarme	
97.	Siento que pierdo el control de mis actitudes	
98.	Al despertar siento fatiga y/o dolores musculares	
99.	Me cuesta lograr estar en calma o tranquilidad	
100.	Siento que no soy perseverante	

TOTAL: _____

Este instrumento goza de derechos reservados de autor, por lo tanto, toda reproducción y aplicación del mismo debe obtener la debida autorización, caso contrario se aplicarán las penalidades de Ley. DRA. 1572

ANEXO No. 2

RANGOS DE LOS INDICADORES

BLOQUEO DE CONCENTRACION

	Leve	Moderad o	Significativ o	Grave	Extrema Gravedad (En adelante)
Hasta	7	8- 15	16 - 23	24-31	32 -

BLOQUEO DE OBJETIVIDAD

	Leve	Moderad o	Significativ o	Grave	Extrema Gravedad (En adelante)
Hasta	8	9- 17	18 - 27	28-36	37 -

BLOQUEO DE RAZONAMIENTO

	Leve	Moderad o	Significativ o	Grave	Extrema Gravedad (En adelante)
Hasta	9	10- 19	20 - 29	30-39	40 -

SUDORACION

	Leve	Moderad o	Significativ o	Grave	Extrema Gravedad (En adelante)
Hasta	2	3- 4	5 - 6	7-8	9 -

TAQUICARDIA

	Leve	Moderado	Significativo	Grave	Extrema Gravedad (En adelante)
Hasta	2	3- 4	5 -6	7-8	9 -

TENSION MUSCULAR

	Leve	Moderado	Significativo	Grave	Extrema Gravedad (En adelante)
Hasta	4	5- 9	10 -14	15-19	20 -

TEMBLORES

	Leve	Moderado	Significativo	Grave	Extrema Gravedad (En adelante)
Hasta	2	3- 4	5 -6	7-8	9 -

HIPOSALIVACION

	Leve	Moderado	Significativo	Grave	Extrema Gravedad (En adelante)
Hasta	2	3- 4	5 -6	7-8	9 -

ESTREMECIMIENTO

	Leve	Moderad o	Significativ o	Grave	Extrema Gravedad (En adelante)
Hasta	1	2- 3	4 -5	6-7	8 –