



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco

Licenciatura en Psicología Educativa

**Rendimiento escolar, ansiedad
y estilos de enfrentamiento en estudiantes universitarios**

Tesis que para obtener el título de:
Licenciadas en Psicología Educativa
presentan:

Lillian González Márquez

Claudia Magaly Martínez Plata

Dr. Armando Ruiz Badillo, *Asesor de tesis*

Dr. Jorge García Villanueva, *Coasesor de tesis*

Jurado de Examen Profesional

Mtro. Luis Adrian Aldrete Quiñones

Dra. Claudia López Becerra

Ciudad de México, Marzo de 2011

DR © 2011 González Márquez L., Martínez Plata C. (2011)
Rendimiento escolar, ansiedad y estilos de enfrentamiento en estudiantes universitarios.
Tesis de licenciatura en Psicología Educativa, México: Universidad Pedagógica Nacional.
Nº paginas 96.

González Márquez Lillian: lilligom@hotmail.com
Martínez Plata C. Magaly: galy_2106@hotmail.com
Asesor Armado Ruiz Badillo: armandoruizb@hotmail.com
Coasesor Jorge García Villanueva: jorggavi@yahoo.com

Después de mucho tiempo y esfuerzo he concluido una de mis tantas metas en la vida

Gracias a mi familia, a mis padres y a mi hermano Alejandro por apoyarme, y a Ricardo por estar a mi lado.

A mis amigos, Nury gracias por alentarme y estar en los momentos que mas te necesitaba y a todos aquellos que de alguna forma me acompañaron y aconsejaron durante mi formación académica.

Un agradecimiento especial al Dr. Armando Ruiz Badillo asesor, por su paciencia y por compartir sus conocimientos con nosotras también al Dr. Jorge García Villanueva coasesor ya que también colabore con este proyecto y sin la ayuda de ambos no lo hubiéramos concluido.

A ti Magaly compañera de tesis pero sobre todo amiga, gracias por tu apoyo y tiempo brindado sin tu ayuda no lo hubiera logrado.

Y finalmente deseando ser ejemplo de perseverancia para mi hermana Alejandra.

Con cariño para todos Lillian

Este logro es dedicado principalmente a mis padres ya que sin su apoyo y cariño no lo hubiera conseguido. Gracias por apoyarme tanto económica como emocionalmente.

A mis hermanos Liz y Uriel porque siempre han estado conmigo y a mis lindas sobrinas Frida y Regina porque llegaron a cambiar nuestras vidas.

A ti amiga Lillian por todo tu apoyo y gracias principalmente por tu tiempo y amistad.

Y sobre todo muchas gracias a mi asesor Armando Ruiz Badillo y a mi coasesor Jorge García Villanueva ya que sin su guía no habría terminado este proyecto.

Magaly

Índice

Resumen	6
Introducción	7
Justificación	9
Planteamiento del problema	11
Objetivos	12
CAPITULO 1 RENDIMIENTO ESCOLAR	14
1.1 Factores determinantes en el rendimiento escolar.....	16
1.2 Los modelos como determinantes del Rendimiento Escolar.....	17
1.3 El rendimiento escolar bajo y alto.....	19
CAPITULO 2 EMOCION Y ANSIEDAD	21
2.1 Trastornos de ansiedad generalizada	27
2.2 Estrés	32
CAPITULO 3 ENFRENTAMIENTO.....	37
3.1 Antecedentes	37
3.2 Definición de enfrentamiento.....	37
3.3 Evaluación cognoscitiva y el enfrentamiento.....	40
MÉTODO	57
Objetivo general:	57
Objetivos particulares:.....	57
Participantes y muestreo	57
Criterios de inclusión en la muestra	58
Tipo de estudio y diseño	58
Variables	58
Variables conceptuales	58
Variables operacionales	59
Escenarios	59
Instrumentos	60
Procedimiento	61
RESULTADOS.....	63
CONCLUSIONES	85
REFERENCIAS	91
ANEXOS	96

Resumen

El estudiante de nivel universitario al verse sometido a presiones sociales y psicológicas que puede generarle estrés y con ello un estado emocional muy frecuente, la ansiedad.

El objetivo del presente estudio fue determinar si existen diferencias en los estudiantes entrevistados conforme al sexo, la Universidad en donde estudian, su auto evaluación académica y su rendimiento escolar hacia los estilos de enfrentamiento y sus niveles de ansiedad. Para ello se aplicó el inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE) y la Escala Multidimensional Multisituacional de los estilos de enfrentamiento (EMMEE) a 200 estudiantes de la carrera de psicología de la UPN y de la UNAM.

Entrevistados de ambas universidades utilizan en primer lugar el estilo de enfrentamiento directo revalorativo, en segundo plano el estilo de enfrentamiento emocional negativo y por último el estilo de enfrentamiento evasivo y todos presentaron niveles altos de Ansiedad-Rasgo, los alumnos con promedios más bajos, tendieron a ser mas de estilo evasivo y emocional evitativo. Se puede concluir que al menos en la población estudiada un inadecuado estilo de enfrentamiento hacia el estrés y niveles altos de ansiedad afecta el rendimiento escolar.

Introducción

Los procesos de enseñanza y aprendizaje, están compuestos por diversos actores y múltiples situaciones: principalmente se refieren a los profesores, los alumnos, que abordan contenidos curriculares en clase, en ellos se ven mezclados una serie de procesos mentales tanto de orden cognitivo como de orden afectivo. En efecto tanto en alumnos como en profesores se dan estos procesos de orden psicológico, que permite la interacción entre ellos y su desarrollo.

En la investigación en educación, y en especial en la psicología educativa, se aborda principalmente los procesos de índole cognitivo dentro del proceso educativo, sin embargo, en décadas recientes cada vez ha progresado el número de estudios que incluyen variables de orden afectivo en la investigación educativa. Miras (2001), hace énfasis que “la dimensión más afectiva y emocional del aprendizaje, es sin lugar a dudas el que ha ocupado un lugar secundario entre las prioridades de la investigación psicoeducativa” (p. 310).

No obstante, el estudio de variables afectivas y emocionales ha permitido abrir todo un campo de exploración y de explicación de muchos fenómenos educativos; diversos estudios han encontrado relación de variables personales como autoconcepto, autoestima, motivación, atribución, actitudes hacia el estudio, entre otras, con el rendimiento escolar. Kerlinger y Lee (2004), afirman que el rendimiento académico es la variable dependiente que más se estudia en la psicología educativa, porque finalmente el impacto más importante de toda intervención educativa se refleja en el rendimiento escolar de los estudiantes, en donde intervienen tanto procesos cognitivos como procesos emocionales.

Pero, para obtener una calificación que es la marca numérica del rendimiento escolar, el estudiante realiza diferentes tareas, atiende a clase, se dirige al maestro, realiza las actividades que le pide, realiza tareas, busca

información, trabaja con sus compañeros, en el caso de un sistema escolaridad de niveles educativos superiores, estas actividades se multiplican por cada materia a la que asiste el estudiante universitario, quien además mantiene relaciones con otras personas, en su familia, amigos, novios o novias, en su trabajo, y verse sometido a presiones sociales y psicológicas que puede generarle estrés y con ello un estado emocional muy frecuente, la ansiedad.

La forma psicológica y conductual que utilizan los seres humanos, para responder al estrés y evitar incluso la ansiedad, es lo que denomina Lazarus y Folkman, (1986), el enfrentamiento, estos autores distinguen diferentes tipos o estilos de enfrentamiento, algunos efectivos y otros con consecuencias negativas

El presente documento reporta los datos obtenidos al aplicar instrumentos que evalúan ansiedad y estilos de enfrentamiento y su relación con el rendimiento escolar que reportan los estudiantes universitarios entrevistados.

Justificación

El rendimiento escolar en la mayoría de los estudiantes universitarios se puede ver afectado por factores inmersos en su vida cotidiana como lo es la ansiedad, desencadenada por aquellas situaciones en donde intervienen sentimientos de deplacer, estos se encuentran asociados a temores futuros y situaciones que el sujeto es incapaz de controlar.

La eficiencia del rendimiento escolar muchas veces se ve afectada por niveles de ansiedad, ya que esta disminuye la atención, concentración y retención deteriorando el rendimiento escolar de los alumnos.

Según algunos estudios epidemiológicos aproximadamente el 9% de los niños y entre el 13 y el 17% de los jóvenes presentan trastorno de ansiedad durante su desarrollo y su vida escolar. Es decir que entre el 10 y el 20% de los escolares se ven afectados por problemas relacionados con la ansiedad (UAC, 2009).

Algunas personas desarrollan estrategias de enfrentamiento donde intervienen pensamientos y acciones que les permiten manejar alguna situación de ansiedad dentro de su vida cotidiana y ambiente escolar, estas estrategias son dirigidas de diferentes formas por los estudiantes.

La presente investigación se enfoca en conocer si la ansiedad, como emoción y factor estresante tiene un efecto y sea en cierta medida una posible causa de un bajo rendimiento escolar en estudiantes universitarios de la carrera de psicología, en este caso en dos de ellas; la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y por otra parte indagar si los estilos de enfrentamiento que utilizan los estudiantes se relacionan con el rendimiento escolar.

Conforme a la literatura, el rendimiento escolar se entiende como el grado de aprovechamiento que logra el alumno o un grupo de alumnos en las calificaciones obtenidas mediante la aplicación de una evaluación, esto es, que el aprovechamiento del alumno se define a través de sus calificaciones que reflejan si se adquirió el conocimiento establecido en los programas escolares (Matus, 1989) y como se vio anteriormente es la variable que en el ámbito educativo es la que más se estudia, relacionándola con otras que pueden afectarla. En específico en el presente estudio se consideró relevante abordar variables de índole emocional, acorde al interés reciente que ha tenido el investigar este tipo de variables en el ámbito escolar.

Para ello se aborda la ansiedad, la cual es definida por un estado emocional tenso caracterizado por una diversidad de síntomas simpáticos, como dolor torácico, palpitaciones y disnea; un estado poco placentero y doloroso de la mente que anticipa algún mal; la aprensión o el miedo patológicos; las dudas propias sobre la naturaleza y el peligro; la creencia en la realidad de la amenaza, y períodos con menor capacidad de enfrentamiento (Stein y Hollander 2004).

Por otra parte, otra de las variables que se abordará es el enfrentamiento, el cual es un proceso cambiante en el que el individuo, en determinados momentos, debe contar principalmente con estrategias, digamos defensivas, y en otros con aquéllas que sirvan para resolver el problema, todo ello a medida que va cambiando su relación con el entorno (Lazarus y Folkman, 1986).

Ante esto la presente investigación trata de encontrar la relación existente entre las variables mencionadas adaptándolas al escenario escolar a nivel superior tomando como base las universidades mencionadas. Se considera importante realizar este tipo de estudios por dos situaciones; en primer el estudio de emociones y afectos ha tomado importancia en las últimas décadas, debido a que permite explicar a mayor detalle muchas conductas humanas, incluidos las

que se realizan en la escuela y contar con ellos una visión más extensa del fenómeno educativo.

En segundo lugar, el estudio se enfoca a estudiantes de nivel universitario, y en específico, a los que estudian psicología, porque son adultos jóvenes que están expuestos a diversos estresores, y que a su vez como profesionistas, deben atender a personas en posibles condiciones estresantes, y deberán en un futuro saber orientarlos sobre la forma de enfrentar los problemas, partiendo de la base que ellos mismos deben saber mejor enfrentar al estrés.

Planteamiento del problema

Por lo que se planteo las siguientes interrogantes y objetivos que dirigen el presente reporte de investigación:

Preguntas de investigación

¿Existirán diferencias en el rendimiento escolar, producto de los estilos de enfrentamiento hacia los problemas y los niveles de Ansiedad Estado-Rasgo, en los alumnos entrevistados?

¿Existirán diferencias en los estilos de enfrentamiento hacia los problemas y los niveles de Ansiedad Estado-Rasgo por el sexo de los entrevistados, el semestre escolar y la universidad donde estudian los alumnos entrevistados?

Objetivos

Objetivo general:

- ❖ Determinar si existen diferencias en los estudiantes entrevistados conforme al sexo, la Universidad en donde estudian, su auto evaluación académica y su rendimiento escolar hacia los estilos de enfrentamiento y sus niveles de ansiedad.

Objetivos particulares:

1. Identificar los niveles de ansiedad (rasgo y estado) de los estudiantes universitarios entrevistados.
2. Determinar el estilo de enfrentamiento que utilizan los estudiantes universitarios entrevistados.
3. Establecer si existe diferencias por sexo, rendimiento escolar, semestre, universidad donde estudia, en los niveles de ansiedad, y los estilos de enfrentamiento.

Para ello, la estructura que contiene el presente documento, es la siguiente:

En el primer capítulo se hace referencia al rendimiento escolar como variable principal en el ámbito educativo de esta investigación, en el que están involucrados múltiples factores, tanto cognitivos como emocionales, ya que en las universidades es un factor primordial para medir el desempeño de los estudiantes.

Se continúa con el capítulo de ansiedad y emoción; donde se realiza una revisión del concepto de emoción y de ansiedad de diferentes autores, se hace referencia al término de ansiedad generalizada y sus síntomas más comunes,

resaltando los términos de Ansiedad-Rasgo y Ansiedad-Estado para el propósito de esta investigación. Se hace mención del término estrés así como de algunos de los factores que lo producen dentro del ámbito escolar.

En el tercer capítulo se hace referencia a los estilos de enfrentamiento, se revisa brevemente sus orígenes, y definición que dan diversos autores de este término, para centrarnos en los estilos de enfrentamiento dirigidos al problema y dirigidos hacia la emoción. Finalmente se revisa la relación que existe entre rendimiento escolar ansiedad y estilos de enfrentamiento desde la perspectiva teórica de diferentes autores.

Como reporte de la parte practica del estudio, se da cuenta del método empleado, se realiza un análisis de resultados para llegar a las conclusiones de esta investigación.

CAPITULO 1 RENDIMIENTO ESCOLAR

En el rendimiento escolar se manifiesta el resultado de las diferentes y complicadas etapas del proceso educativo y al mismo tiempo, una de las metas hacia las que se unen todos los esfuerzos y las iniciativas de alumnos, maestros y padres de familia que se presenta a lo largo de la educación básica, media y superior siendo de gran importancia.

En términos generales, el rendimiento escolar se refiere a la calificación obtenida por los alumnos durante su tránsito por la escuela (Gorman y Politt, 1993 citado en Aguilar, 2001). Rendimiento escolar implica la idea de un producto de aprendizaje logrado por el alumno. El rendimiento escolar habrá de comprobarse en todos los sectores de la realidad escolar, ya que el grado de eficacia es proporcionado por él.

Matus (1989) lo define como el grado de aprovechamiento que logra el alumno o un grupo de alumnos en las calificaciones obtenidas mediante la aplicación de una evaluación, esto es, que el aprovechamiento del alumno se define a través de sus calificaciones que reflejan si se adquirió el conocimiento establecido en los programas escolares.

Larrañaga (1984), define el rendimiento escolar como el desarrollo biopsíquico, social y cultural del educando, logrado en la escala en un tiempo determinado, esto es el desarrollo de todas sus potencialidades en un ambiente apto a las necesidades del sujeto.

Según la Enciclopedia Técnica de la Educación (1996) el rendimiento escolar se entiende por el conjunto de actuaciones escolares de una población dada. La actuación escolar la forman las respuestas proporcionadas a los estímulos educativos. La palabra actuación designa el comportamiento, mientras

que la palabra rendimiento significa el resultado evaluado cualitativamente y cuantitativamente.

Chadwick (1979) define el rendimiento escolar 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.

En el rendimiento escolar intervienen además del nivel intelectual, variables de personalidad y motivacionales, cuya relación con el rendimiento no siempre es lineal, si no que esta modulada por factores como el sexo, aptitud, nivel de escolaridad, hábitos de estudio, intereses, autoestima etc. Cuando el rendimiento real del alumno no coincide con el pronosticado con los test de aptitudes, se habla entonces de rendimiento discrepante o bien un mal rendimiento. En el caso del que sea inferior al esperado, se trata de rendimiento insatisfactorio (Corsin, 1999).

La escuela es el lugar donde se espera que el individuo se confronte a diario con tareas que exigen rendimiento. Dentro de esta se espera que el alumno asimile datos, compare, analice, resuelva problemas etc. Estas actividades son juzgadas de acuerdo con criterios de cantidad y calidad (Mateo, 1999 citado en Reyes, 2005). Y es lugar donde se dice que el sujeto tiene un mal rendimiento. Con otras palabras se considera la evaluación final subjetiva (Dentici, 1975 citado en Rodríguez, 1982).

El rendimiento escolar puede ser considerado como el nivel de conocimientos de un alumno medido en una prueba para este fin. El resultado se conoce por medio de notas o expresiones cuantitativas (números) o cualitativas (léxico) llamadas calificaciones (Portillo y Villa, 2001 citado en Rodríguez, 1982).

Las calificaciones escolares son el reflejo del rendimiento escolar obtenido por el alumno en un tiempo determinado dentro de una institución educativa. Las calificaciones globales se dan por la suma de las evaluaciones parciales llevadas a cabo por el profesor, existen diversos tipos, dependiendo de la técnica utilizada por este, entre las que se encuentran: las exposiciones, exámenes, reportes, participación en clases y otras técnicas que el docente utilice. Es necesario que las evaluaciones cualesquiera que sean tengan congruencia con los objetivos fijados en el programa de enseñanza, para que así realmente se verifique que el alumno aprendió y así mismo comprobar que se han alcanzado los objetivos de la educación (Reyes, 2005).

Estas calificaciones pretenden incentivar al alumno de hacer de su conocimiento el nivel de rendimiento que tiene, informar a la familia del progreso del alumno, determinar el nivel de rendimiento que tiene, informar a la familia del progreso del alumno.

Determinar el nivel alcanzado por los escolares respecto a normas de adaptación social y cultural, y por último permite a la escuela tener un registro del nivel del alumno.

1.1 Factores determinantes en el rendimiento escolar

Brueckner (1980) menciona que los factores más importantes en el rendimiento escolar son:

1. Factores intelectuales: abarca coeficiente intelectual, además de limitaciones mentales en el individuo.
2. Factores neurológicos: funcionamiento del sistema nervioso central, cualquier alteración puede influir en el aprendizaje, debido a la presencia de problemas en la memoria, percepción, coordinación, estado sensorial, etc.

3. Factores ambientales: abarca familia, escuela, amigos, medio socioeconómico y cultural.

López (1994) señala además otros dos factores como determinantes en el rendimiento escolar, estos son:

- Factores pedagógicos: que se relacionan con la calidad de la enseñanza, incluyendo maestros, directores y las mismas instituciones. Marca que la calidad de la enseñanza que se brinda a los alumnos influye de manera trascendente en el adecuado aprendizaje.
- Factores emocionales: que se asocian a los problemas de aprendizaje, ya que al tener el sujeto algún problema de tipo personal o emocional, no le permite lograr una concentración adecuada en cualquier área que quiera desempeñar. También es necesario tomar en cuenta la motivación y el compromiso que el alumno tenga con sus responsabilidades académicas, siendo su educación el fruto de su propia labor.

En la presente investigación nos enfocaremos en los factores intelectuales y emocionales ya que en el ámbito escolar los estudiantes pueden enfrentarse a diversas situaciones que pueden afectar su rendimiento escolar.

1.2 Los modelos como determinantes del Rendimiento Escolar.

Rodríguez (1982) propone cuatro modelos que son determinantes en el rendimiento académico: el modelo psicológico, el modelo sociológico, el modelo psicosocial y el modelo ecléctico de interacción. A continuación mencionaremos en qué consiste cada uno de ellos.

1. El Modelo Psicológico. Históricamente este modelo es el pionero y en él hay interacción entre la inteligencia y la motivación del individuo.

2. El Modelo Sociológico. Este modelo contiene aspectos educativos, pero con una gran carga ideológica. Afirma que la historia académica de una persona está profundamente identificada por la clase social en que nació, pero donde sobresale su pasado en el presente.
3. El Modelo Psicosocial. Este modelo se fundamenta en los procesos interpersonales más inmediatos del individuo y su propio “yo”, es un catalizador de experiencias significativas. El modelo contiene dos posturas, por una parte se han examinado los procesos desde el ámbito externo, al observar como determinantes variables de estructuras que están en el ámbito familiar o escolar o bien del proceso (de actitudes de los demás hacia el sujeto) que actúa en el individuo. Por otra parte afirma que es fundamental analizar esta misma influencia, pero desde un marco de referencia interna a través de la que significación y repercusión de acuerdo a como el estudiante las percibe.
4. El Modelo Ecléctico de Interacción. Este modelo surge como un análisis valorativo de los modelos anteriores. El modelo tiene una influencia de las dimensiones estáticas y dinámicas de la personalidad (inteligencia, carácter, actitudes, motivaciones).

De estos modelos solo nos basaremos en el psicológico y psicosocial ya que estos hacen referencia a la parte emocional y cognitiva de un individuo.

El aprendizaje se produce siempre y cuando existan fundamentos adecuados (capacidad, motivación, actitudes, conocimientos previos, conceptos de personalidad, como alumno, etc.) y se cumplan las condiciones previas que afirma el estudiante y el clima sociofamiliar, la escuela facilite el proceso, mediante la habilidad y los conocimientos del profesor (Rodríguez, 1982).

1.3 El rendimiento escolar bajo y alto.

Es común encontrar alumnos que presentan dificultades para adquirir ciertas habilidades o para asimilar determinados conocimientos, lo cual no significa que estos alumnos posean capacidad intelectual inferior a lo normal o que presenten severos problemas de aprendizaje condiciones específicas que les impida tener un rendimiento escolar similar al de sus compañeros de clase. Este tipo de alumnos logra bajos niveles de rendimiento los que pueden encontrar su causa en factores de índole diversa.

El bajo rendimiento escolar se puede escribir como aquella situación en la que el alumno no consigue alcanzar las metas normales para su inteligencia de tal modo que toda su personalidad queda comprometida y alterada repercutiendo en su rendimiento global y en su adaptación sana y eficaz a la vida que le rodea (Enciclopedia técnica de la educación, 1996).

Al parecer los alumnos de bajo rendimiento, tienen algunas similitudes con los de alto rendimiento, puesto que tanto el alumno de alto rendimiento como el de rendimiento normal, están muy preocupados por el éxito, aunque en formas diferentes. Tanto en uno como en el otro esta presente la preocupación de los padres.

El bajo rendimiento al igual que el rendimiento por encima de lo normal, son signos de ciertos problemas personales o sociales que el alumnos vive. Muy raramente son el resultado de defectos de la enseñanza o de pérdida de oportunidades u ocasiones educativas la causa radica más bien en el individuo mismo (Hurlock, 1991).

Duran (1986) dice que el alumno afectado emocionalmente presentara un rendimiento escolar poco satisfactorio o tal vez nulo. No tendrá la capacidad para trabajar en forma eficiente, ni control de su pereza.

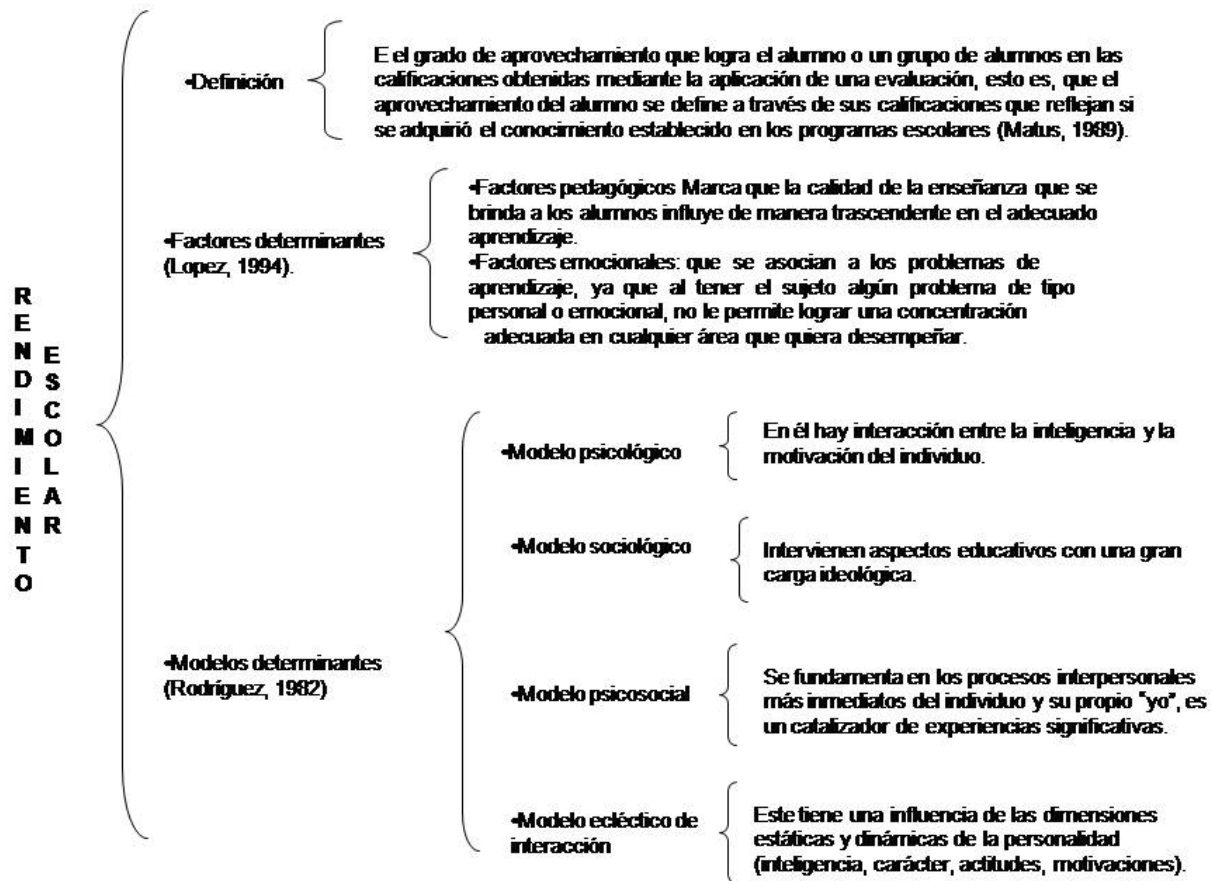


Figura 1: síntesis Rendimiento Escolar

Fuente: Elaboración propia

En este capítulo se revisó lo referente al rendimiento escolar y algunas causas de que este sea bajo o alto, sin embargo una de las causas que provoca que los alumnos se vean afectados en su rendimiento son ocasionados por las distintas emociones que presenta en su vida diaria en el siguiente capítulo daremos a conocer lo que es una emoción y la ansiedad, dos conceptos que se consideraron factores importantes que afectan el rendimiento escolar de los alumnos.

CAPITULO 2 EMOCION Y ANSIEDAD

Las emociones forman parte de nuestra vida corriente. El sentimiento de emoción designa sentimientos que cada uno de nosotros puede reconocerse en sí mismo por medio de la introspección o atribuir a los demás por extrapolación (Dantzer, 1989).

La ansiedad es una emoción, se basa en la evaluación de una amenaza, que enlaza elementos simbólicos, anticipatorios y de incertidumbre. (Lazarus y Averill, 1972). Las emociones constituyen un elemento esencial de nuestra existencia; marcan nuestras reacciones frente al medio influyente nuestras excepciones; su carácter exagerado o su desaparición es signo de patología (Dantzer, 1989).

Para Bisquerra (2000) una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que puede ser fuerte.

Se relacionan con un objeto emocional específico. Son reacciones afectivas, más o menos espontáneas, ante eventos significativos. Implica una evaluación de la situación para disponerse a la acción. La duración de una emoción puede ser de algunos segundos a varias horas. Una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión).

Symister y Friend (1996) mencionan que la ansiedad es una emoción negativa, que provoca tensiones psicosomáticas; éstas se caracterizan por sentimientos de peligro, tensión y sufrimiento, debido a que el individuo no sabe bien que es lo que sucede o teme de algo, que supuestamente sucederá; este pensamiento activa al sistema nervioso simpático y repercute en la salud, provocando cambios de pensamientos y emociones tales como: pensamientos (ideas recurrentes, ideas irracionales, mal interpretación de situaciones, pérdida de claridad del pensamiento, pérdida de percepción social, etcétera) emociones (mal humor, tristeza, orgullo, culpabilidad, ira, sensibilidad, etcétera).

La ansiedad es una manifestación esencialmente afectiva. Esto quiere decir que se trata de una vivencia, de un estado subjetivo o de una experiencia interior que podemos calificar de emoción (Rojas, 1998).

Para Stein y Hollander (2004) la ansiedad puede definirse como un estado emocional tenso caracterizado por una diversidad de síntomas simpáticos, como dolor torácico, palpitaciones y disnea; un estado poco placentero y doloroso de la mente que anticipa algún mal; la aprensión o el miedo patológicos; las dudas propias sobre la naturaleza y el peligro; la creencia en la realidad de la amenaza, y períodos con menor capacidad de enfrentamiento.

Sin embargo la ansiedad resulta cuando el sistema cognitivo no encuentra una relación que tenga significado con sus vivencias y su propio mundo (Lazarus y Averill, 1972).

Laplanche y Pontalis (1993), expresan que Freud concluyó que la ansiedad automática es una reacción del individuo cada vez que se encuentra en una situación traumática, sometido a una afluencia de excitaciones; éstas pueden ser de origen externo y que, el individuo es incapaz de controlar.

Ravagnan (1981) señala que la ansiedad coincide con situaciones emocionales y se manifiesta ante la inminencia de un peligro que acontece o acontecerá, se desarrolla regularmente, en la indeterminación e inseguridad, además, expresa un estado de expectación ante el peligro que amenaza (la personalidad) esta situación, puede llegar a producir su disociación. También despierta en el individuo el sentimiento de ser inerte para luchar contra la amenaza de aniquilación y de agotamiento, que varía de acuerdo a cada situación emocional.

Beck (1979 citado en Spielberger, 1972), conceptualiza a la ansiedad como un estado emocional específico, que consiste en sentimientos displacenteros: nerviosismo, tensión y aprehensión, estos están asociados a la activación y excitación del sistema nervioso central autónomo.

Papalia y Wendkos (1992) 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.

Lazarus y Averill (1972) opinan sobre la ansiedad, que es un estado de conciencia que se diferencia de otros estados emocionales; como tristeza o alegría. De este modo, la ansiedad se confirma mediante la manifestación de tres clases de fenómenos: 1. Manifestaciones conscientes del sujeto, alteraciones corporales, 2. Alteraciones somáticas objetivables y 3. Sensaciones subjetivas.

1. Manifestaciones Conscientes: Son manifestaciones corporales; por ejemplo, una persona ansiosa, muestra: vacilaciones, dudas, titubeos motores, desorganización de la conducta motora dirigida hacia un objetivo, cese de movimientos, incremento en la tensión muscular, alteraciones de la

emisión verbal; como temblor, carraspeos, lapsus, hiperactividad motora y tartamudeo, inestabilidad, disgusto entre otras.

2. Alteraciones Somáticas Objetivables. Ciertos grados de ansiedad sirven al organismo como impulso para actuar; en ocasiones estos lo preparan para reaccionar en caso de peligro; lo que es útil para la sobrevivencia y adaptación, pero cuando rebasa los límites del individuo, suele resultar perjudicial para la salud y se refleja en enfermedades somáticas.
3. Sensaciones subjetivas. Son sensaciones de incapacidad para realizar cualquier actividad física o mental.

La ansiedad es una sensación persistente de terror, aprensión o desastre inminente, que se presenta en forma no precisa (la persona, no puede referirse a objetos o incidentes específicos). La persona ignora la fuente de su angustia y presenta respuestas somáticas que expresa con frases como; siento un nudo en la garganta, peso en el estómago, falta de aire, etcétera. Las personas con respuestas de este tipo muestran humor básico aprensivo y tienden a la depresión, que los vuelve apáticos para dar ternura y afecto maduro (Lazarus y Averill, 1972).

Para Rojas (1998) la ansiedad es una vivencia de temor ante algo difuso, vago, inconcreto, indefinido, que, a diferencia del miedo, tiene una referencia explícita. Cuando la ansiedad es muy intensa y dura mucho tiempo, se producen manifestaciones físicas funcionales importantes, que, a la larga, constituyen el entramado de la patología psicosomática.

Navas (1991) 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 palpitaciones cardíacas, sudoración, perturbaciones respiratorias, y tensión muscular.

La ansiedad consiste en una respuesta vivencial, fisiológica, conductual, cognitiva y asertiva, caracterizada por un estado de alerta, de activación generalizada. Por lo tanto, lo primero que destaca es la característica de ser una señal de peligro difusa, que el individuo percibe como una amenaza para su integridad.

La gama de reacciones a la ansiedad puede ser de gran diversidad: desde la huida a las conductas de evitación, pasando por la búsqueda de protección, agresividad, depresión, etcétera. Tanto la etiología (una amplia gama de situaciones y momentos cargados de posibles temores y amenazas) como la respuesta pueden ofrecer una gran variabilidad en la ansiedad (Rojas, 1998).

Para Rojas (1998) la ansiedad es siempre un estado de alerta del organismo que produce un sentimiento indefinido de inseguridad. Por ello, la amenaza se sitúa en dos planos inmediatos: el físico y el psicológico. Este autor clasifica los síntomas de ansiedad, que a continuación se detallan.

- Inquietud interior (desasosiego, inseguridad, presentimiento de lo peor, temores difusos, anticipación de lo peor).
- Tensión motora (temblores, dolores musculares, espasmos, incapacidad para relajarse, tics).
- Estado de alerta.
- Expectación negativa (preocupaciones, miedos, anticipación de desgracias para uno mismo o para los demás).

- Quejas somáticas: palpitaciones, sequedad de boca, hipersudoración, dificultad respiratoria, escalofríos, manos sudorosas, sensación de mareo o vértigo, colitis, oleadas de calor y de frío.

En circunstancias normales, el sistema nervioso humano se encuentra preparado para advertir y movilizar al individuo en una de tres direcciones frente a una amenaza objetiva y físicamente peligrosa. Podemos luchar (atacar o defendernos de la fuerza o del objeto temido) o quedarnos bloqueados (paralizados). Sin embargo, el rasgo característico de una persona ansiosa es la percepción de una amenaza poderosa y la activación de los elementos fisiológicos asociados cuando no existe un peligro objetivo real. En otras palabras la persona con un trastorno de ansiedad ve la amenaza y reacciona a ella, pese a su inexistencia (Stein y Hollander, 2004).

Las creencias poco realistas acerca de la amenaza o del peligro que tienen los sujetos con trastornos de ansiedad son presuntamente activadas por acontecimientos o situaciones que en opinión del sujeto, contienen elementos semejantes a los de las situaciones en que se aprendieron esos esquemas.

El modelo cognitivo de ansiedad (Beck, 1985 citado en Stein y Hollander 2004) propone varios factores posibles que precipitan la ansiedad: enfermedades somáticas o sustancias tóxicas, elementos externos e intensos generadores de estrés, estrés de larga duración y factores estresantes que afectan la vulnerabilidad emocional específica de una persona.

Beck (1979 citado en Spielberger, 1972), señala la importancia tanto de conocer el estado de ansiedad en las personas, así como, tomar en cuenta a la ansiedad como rasgo de personalidad para poder incidir en las diferentes problemáticas.

La Ansiedad-Estado (A-Estado) es conceptualizada como una condición o un estado emocional transitorio del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos de tensión y de aprensión subjetivos conscientemente percibidos, y por un aumento de la actividad del sistema nervioso autónomo. Los estados de ansiedad pueden variar en intensidad y fluctuar a través del tiempo.

La Ansiedad-Rasgo (A-Rasgo) se refiere a las diferencias individuales, relativamente estables, en la propensión a la ansiedad, es decir, a las diferencias entre las personas en la tendencia a responder a situaciones percibidas como amenazantes con elevaciones en la intensidad de la A-Estado (Spielberger y Díaz, 1991)

La Ansiedad-Estado, se refiere a un proceso empírico de reacción que se realiza en un momento particular y en un determinado grado de intensidad. La Ansiedad-Rasgo indica las diferencias de grado de una disposición latente a manifestar un cierto tipo de reacción.

El hecho de que las personas que difieren en A-Rasgo muestren o no diferencias correspondientes en A-Estado, depende del grado en el que una situación específica es percibida por un individuo particular como amenazante o peligrosa y eso es influido de manera considerable por la experiencia pasada de un individuo (Spielberger y Díaz, 1991).

2.1 Trastornos de ansiedad generalizada

Conforme al DSM-IV (1995), la característica esencial del trastorno de ansiedad generalizada es la ansiedad la preocupación excesiva (expectación aprensiva) que se observa durante un periodo superior de 6 meses y que se centran en un amplia gama de acontecimientos y situaciones. (Criterio A). El individuo tiene dificultades para controlar este estado de constante preocupación (Criterio B).

La ansiedad y la preocupación se acompañan de al menos otros tres síntomas de los siguientes: inquietud, fatiga precoz, dificultades para concentrarse, irritabilidad, tensión muscular y trastornos del sueño (en los niños basta con la presencia de uno de estos síntomas adicionales) (Criterio C) (DSM-IV, 1995).

Las situaciones que originan ansiedad y preocupación no se limitan a las que son propias de otros trastornos, como el temor a sufrir una crisis de angustia (trastorno de angustia), el miedo a quedar mal en público (fobia Social), a contraer alguna enfermedad (trastorno obsesivo-compulsivo), a estar alejado de casa o de las personas queridas (trastorno por ansiedad de separación), a engordar (anorexia nerviosa), a tener múltiples síntomas físicos (trastorno de somatización) o a padecer una grava enfermedad (hipocondría) y la ansiedad y la separación no aparecen únicamente en el transcurso de un trastorno por estrés postraumático. (Criterio C).

Aunque los individuos con trastornos de ansiedad generalizada no siempre reconocen que sus preocupaciones resultan excesivas, manifiestan una evidente dificultad para controlarlas y les provocan malestar subjetivo o deterioro social, laboral o de otras áreas importantes de actividad (Criterio E). Esta alteración no se debe a los efectos fisiológicos directos de una situación (p. ej., drogas, fármacos o tóxicos) o a una enfermedad médica general y no aparecen exclusivamente en el transcurso de un trastorno del estado de ánimo, un trastorno psicótico o un trastorno generalizado del desarrollo (Criterio F).

La intensidad duración o frecuencia de aparición de la ansiedad y de las preocupaciones son claramente desproporcionadas con las posibles consecuencias que puedan derivarse de la situación o el acontecimiento temido. A estos individuos les resulta difícil olvidar estas preocupaciones para poder dedicar la atención necesaria a las tareas que se están realizando, y todavía les cuesta

mas eliminar aquellas completamente. Los adultos con trastorno de ansiedad generalizada acostumbran a preocuparse por circunstancias normales de la vida diaria, como son las posibles responsabilidades laborales, temas económicos, la salud de su familia etc. (DSM-IV, 1995).

Síntomas

Los individuos con ansiedad generalizada pueden presentar algunos síntomas como tensión muscular, temblores, sacudidas, inquietud motora y dolores y entumecimientos musculares. El trastorno de ansiedad generalizada suele coexistir con trastornos del estado de ánimo como pueden ser trastornos de angustia, fobia social o fobia específica. Otros trastornos relacionados con sustancias como dependencia o abuso de alcohol o sedantes, hipnóticos o ansiolíticos. También están los trastorno (DSM-IV,1995).

Trastorno ansiedad por estrés agudo.

La característica esencial del trastorno por estrés agudo es la aparición de la ansiedad.

Algunos criterios para el diagnostico de estrés agudo (DSM-IV,1995) son los siguientes:

- A. La persona a estado expuesta a un acontecimiento traumático en el que han existido:
 - 1. La persona ha experimentado, presenciado o le han explicado uno (o más) acontecimientos caracterizados por amenazas para su integridad física o de los demás.
 - 2. La persona ha respondido con un temor, una desesperanza o un horror intenso.
- B. Durante o después del acontecimiento traumático, el individuo presenta tres (o mas) de los siguientes síntomas disociativos:

1. Sensación subjetiva de embotamiento, desapego o ausencia de reactividad emocional.
2. Reducción del conocimiento de su entorno
3. Desrealización
4. Despersonalización
5. Amnesia disociativa.

C. el acontecimiento traumático es reexperimentado persistentemente en al menos de estas formas: imágenes, pensamientos, sueños, ilusiones, episodios de *flashback* recurrentes o sensación de estar reviviendo la experiencia, y malestar al exponerse a objetos o situaciones que recuerdan el acontecimiento traumático.

D. Evitación acusada de estímulos que recuerdan el trauma.

E. Síntomas acusados de ansiedad o aumentó de la activación

F. Estas alteraciones provocan malestares clínicamente significativo o deterioro social, laboral o de otras áreas importantes de la actividad del individuo, o interfieren de forma notable con su capacidad para llevar a cabo tareas indispensables por ejemplo, obtener la ayuda a los recursos humanos necesarios explicando el acontecimiento traumático a los miembros de su familia.

G. Estas alteraciones duran un mínimo de 2 días y un máximo de 4 semanas, y aparecen en el primer mes que sigue al acontecimiento traumático.

H. Estas alteraciones no se deben a los efectos fisiológicos directos de una sustancia o a una enfermedad médica, no se explican mejor por la presencia de un trastorno psicótico breve y no constituyen una mera exacerbación de un trastorno preexistente.

ANSIEDAD

Definición

Es una emoción, que se basa en la evaluación de una amenaza, que enlaza elementos simbólicos, anticipatorios y de incertidumbre (Lazarus y Averill, 1972).

Una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada (Bisquerra 2000).

Tres clases de fenómenos

- Manifestaciones Conscientes
- Alteraciones Somáticas Objetivables
- Sensaciones subjetivas

Síntomas (Rojas 1998)

- Inquietud interior
- Tensión motora
- Estado de alerta
- Expectación negativa
- Quejas somáticas

Estado (Spielberger y Díaz, 1991)

Es una condición o un estado emocional transitorio del organismo humano que se caracteriza por sentimientos de tensión y de aprensión subjetivos conscientemente percibidos, y por un aumento de la actividad del sistema nervioso autónomo. Los estados de ansiedad pueden variar en intensidad y fluctuar a través del tiempo.

Rasgo (Spielberger y Díaz, 1991)

Se refiere a las diferencias individuales, relativamente estables, en la propensión a la ansiedad, es decir, a las diferencias entre las personas en la tendencia a responder a situaciones percibidas como amenazantes con elevaciones en la intensidad de la A-Estado.

Figura 2: Síntesis emoción y ansiedad
Fuente: elaboración propia.

2.2 Estrés

En la actualidad la mayoría de la gente mencionamos la palabra “estrés” por ejemplo estoy estresado, me estresas etcétera. Sin conocer en realidad el concepto en su totalidad y a menudo se puede confundir el concepto de ansiedad con el termino de estrés en el capítulo anterior conocimos el concepto de ansiedad y lo que implicaba en este capítulo conoceremos lo que es el estrés.

Estrés es un término proveniente de la física hace referencia a la fuerza generada en el interior del cuerpo como consecuencia de la acción de otra fuerza externa (load). En este sentido lo encontramos citado a finales del siglo XVIII por Hooke. Fue W. Cannon el primero en utilizar en el contexto de la salud en 1932, aunque lo hizo de forma casual y poco sistemática. Así el estudio y uso del estrés con carácter técnico lo debemos a H. Selye que en 1936 lo definió como un <<conjunto coordinado de reacciones fisiológicas ante cualquier forma de estímulo nocivo>> (Enciclopedia de la psicología).

Si bien también esta lo que es el estrés psicológico se presenta cuando un individuo evalúa su entorno como amenazante y considera que sus recursos personales son insuficientes por lo que pone en peligro su bienestar (Lazarus y Folkman, 1986).

El estrés es la respuesta automática y natural de nuestro cuerpo ante las situaciones que nos resultan amenazadoras o desafiantes. Nuestra vida y nuestro entorno, en constante cambio, nos exigen continuas adaptaciones; por tanto, cierta cantidad de estrés (activación) es necesaria.

En general tendemos a creer que el estrés es consecuencia de circunstancias externas a nosotros, cuando en realidad entendemos que es un proceso de interacción entre los eventos del entorno y nuestras respuestas cognitivas, emocionales y físicas. Cuando la respuesta de estrés se prolonga o

intensifica en el tiempo, nuestra salud, nuestro desempeño académico o profesional, e incluso nuestras relaciones personales o de pareja se pueden ver afectadas. La mejor manera de prevenir y hacer frente al estrés es reconocer cuándo aumentan nuestros niveles de tensión y ante qué estímulos o situaciones. (Lazarus, R. y Lazarus, B. 1994).

Las señales más frecuentes de estrés son: Emociones: ansiedad, irritabilidad, miedo, fluctuación del ánimo, confusión o turbación (Lazarus, R. y Lazarus, B. 1994).

Pensamientos: excesiva autocrítica, dificultad para concentrarse y tomar decisiones, olvidos, preocupación por el futuro, pensamientos repetitivos, excesivo temor al fracaso (Lazarus, R. y Lazarus, B. 1994).

Conductas: tartamudez u otras dificultades del habla, llantos, reacciones impulsivas, risa nerviosa, trato brusco a los demás, rechinar los dientes o apretar las mandíbulas; aumento del consumo de tabaco, alcohol y otras drogas; mayor predisposición a accidentes; aumento o disminución del apetito (Lazarus, R. y Lazarus, B. 1994).

Cambios físicos: músculos contraídos, manos frías o sudorosas, dolor de cabeza, problemas de espalda o cuello, perturbaciones del sueño, malestar estomacal, gripes e infecciones, fatiga, respiración agitada o palpitaciones, temblores, boca seca (Lazarus, R. y Lazarus, B. 1994).

Algunas de las fuentes más comunes de estrés pueden presentarse en distintos ambientes entre estos están los familiares que incluyen (Domínguez, Valderrama, Olvera, Pérez, Cruz y González, 2002):

- Hijos con problemas
- Esposo ausente
- Padres (presión, peleas)

- Enfermedades propias y de parientes
- Muerte de un familiar

Otra fuente de estrés; causas personales como son:

- Inseguridad para el logro de metas
- Planteamiento de numerosas metas
- Exámenes
- Pensamientos negativos (catastrofizantes)

Los eventos externos como generadores de estrés no necesariamente deben ser muy notorios o intensos, sino que pueden “acumularse” en sus efectos hasta que llegamos al límite. La manera en que interpretamos y pensamos acerca de lo que nos ocurre afecta a nuestra perspectiva y experiencia de estrés. De manera que con frecuencia es nuestra interpretación lo que genera (o potencia) una reacción negativa de estrés, más que el evento o situación a la que nos enfrentamos (Lazarus, R. y Lazarus, B. 1994).

Como ejemplo tomemos el caso de un alumno acostumbrado a Matrículas y Sobresalientes que obtiene Aprobado en un trabajo. La idea de que esa nota le puede afectar a su expediente académico y con ello a sus posibilidades de conseguir una beca o trabajo al que aspiraba, puede tener un efecto amplificador o multiplicador en su nivel de estrés convirtiéndolo en ansiedad (Lazarus, R. y Lazarus, B. 1994).

Nuestra reacción a las situaciones del entorno, está también afectada por nuestro nivel general de salud y bienestar. Una persona que está siempre agobiada, que duerme poco y no come de manera equilibrada, probablemente disponga de menos recursos para afrontar situaciones difíciles. La clave está en que logremos equilibrar descanso, alimentación, ejercicio físico, trabajo-estudio y ocio (Lazarus, R. y Lazarus, B. 1994).

Factores que intervienen en el proceso del estrés

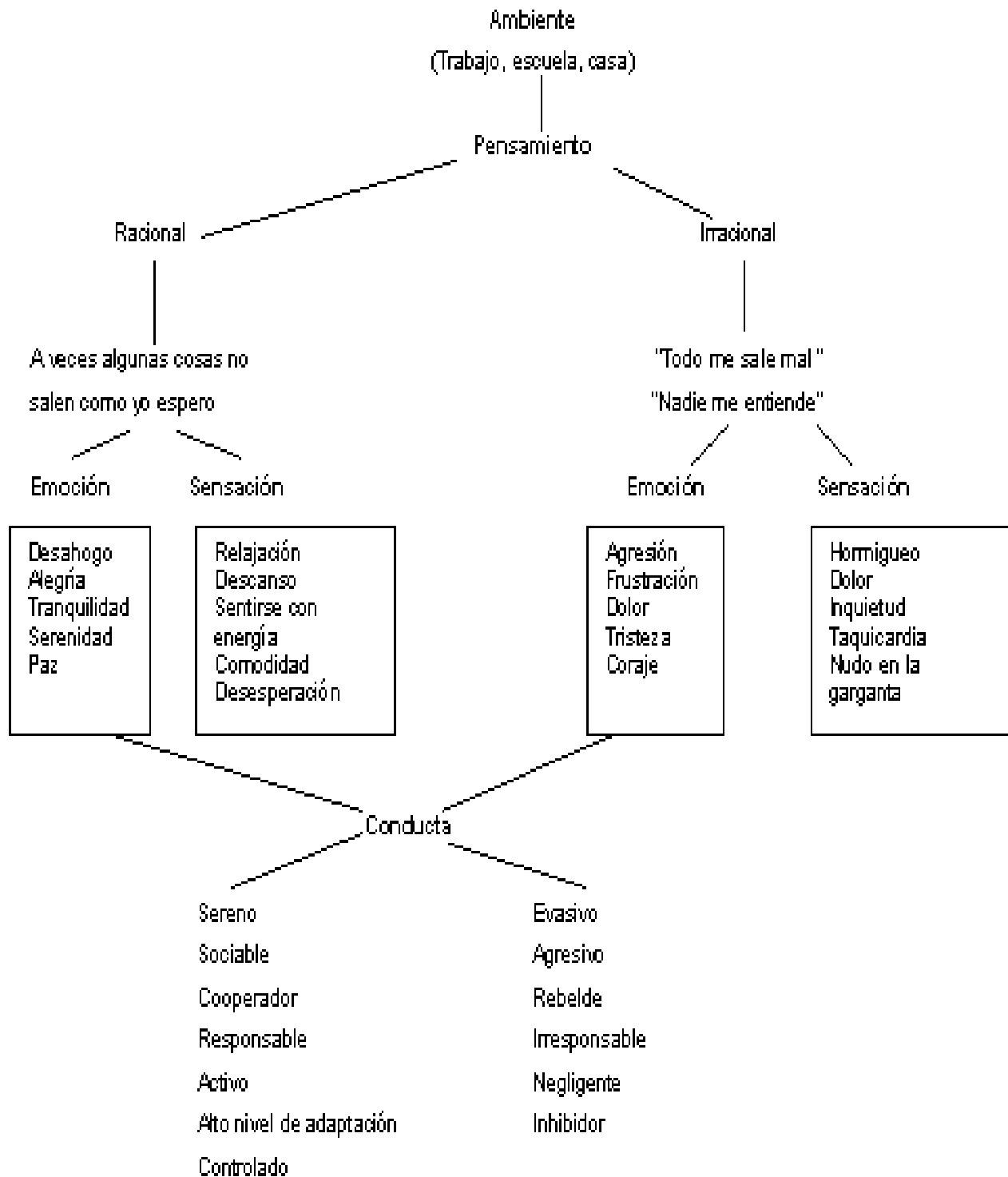


Figura 3: Factores que intervienen en el proceso del estrés.

Fuente Domínguez, Valderrama, Olvera, Pérez, Cruz y González, (2002).

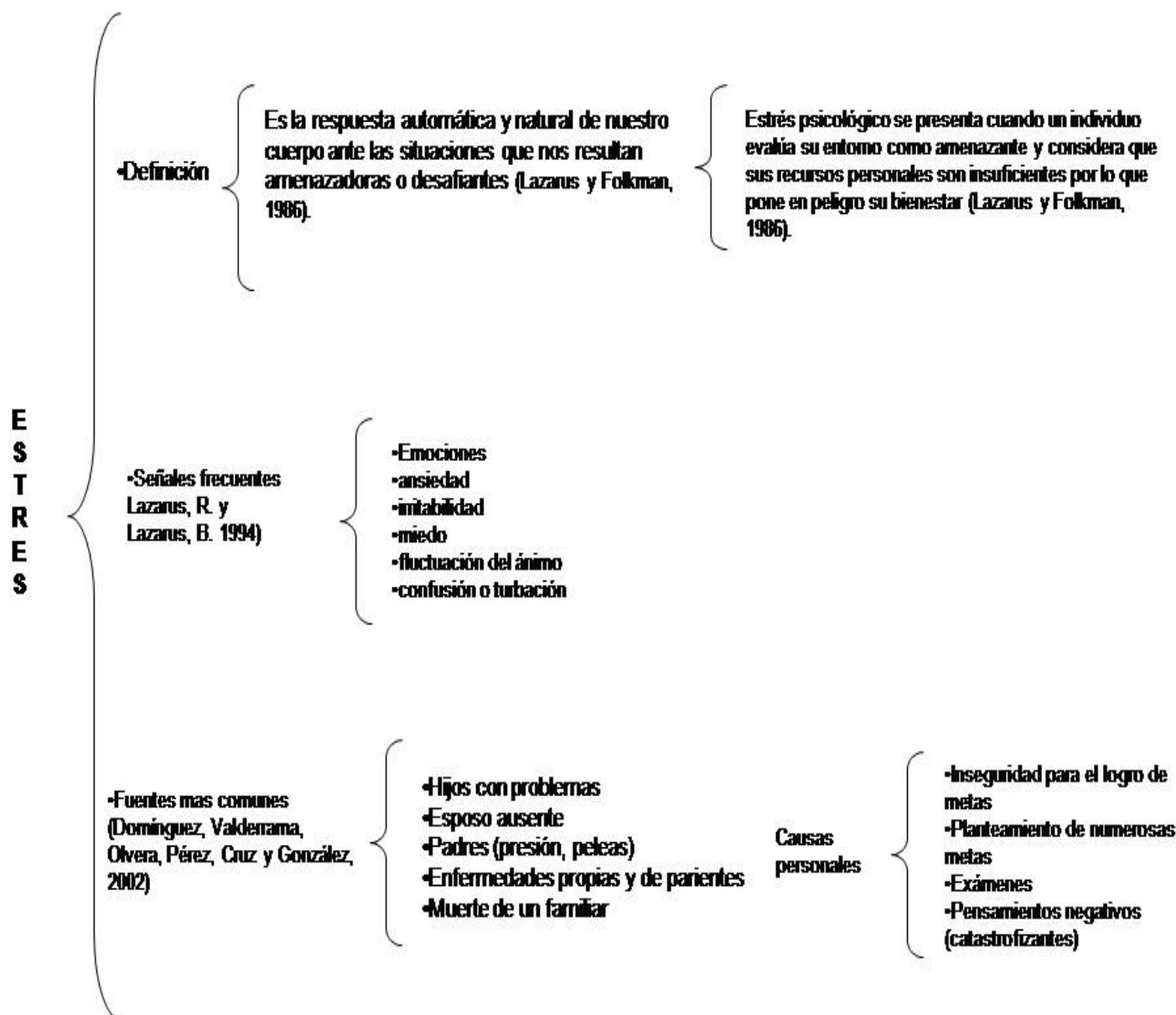


Figura 4 síntesis del Capítulo de Estrés
Fuente: elaboración propia

El afrontar situaciones difíciles muchas veces provocadas por la ansiedad o por el estrés obliga a los individuos a tomar decisiones constantes y a reaccionar de alguna forma determinada para poder enfrentar dichas situaciones de formas distintas. Es por eso que en el siguiente capítulo se dará a conocer el concepto de enfrentamiento y sus diferentes estilos.

CAPITULO 3 ENFRENTAMIENTO

3.1 Antecedentes

Los planteamientos tradicionales sobre el concepto de enfrentamiento derivan de dos corrientes distintas: la experimentación animal y la psicología psicoanalítica del yo. El modelo animal se centra en el concepto de drive (o arousal o activación) y generalmente define el enfrentamiento como aquellos actos que controlan las condiciones aversivas y, por tanto, que disminuyen el grado de drive o de activación. Se insiste principalmente en la conducta de evitación y huida (Lazarus y Folkman, 1986).

Los sistemas de enfrentamiento basados en el modelo de la psicología del yo, generalmente conciben una jerarquía de estrategias que van desde mecanismos inmaduros o primitivos, que producen una distorsión de la realidad, hasta mecanismos más evolucionados.

En el modelo psicoanalítico de la psicología del ego, se define el enfrentamiento como el conjunto de pensamientos y actos realistas y flexibles que solucionan los problemas y, por tanto reducen el estrés. La diferencia principal entre la forma de tratar el enfrentamiento en este modelo y en el modelo animal radica en el modo de percibir y considerar la relación entre el individuo y el entorno.

3.2 Definición de enfrentamiento

Para Lazarus y Folkman (1986) el enfrentamiento quedaría definido como: aquellos esfuerzos cognoscitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar, reducir, minimizar dominar o tolerar las demandas específicas internas y/ o externas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo.

El enfrentamiento es un proceso cambiante en el que el individuo, en determinados momentos, debe contar principalmente con estrategias, digamos defensivas, y en otros con aquéllas que sirvan para resolver el problema, todo ello a medida que va cambiando su relación con el entorno (Lazarus y Folkman, 1986).

Para algunos autores como: Fleming (1984 citado en Aguilar, 2001) el enfrentamiento incluye respuestas abiertas y cubiertas a la amenaza o daño que usualmente se orientan a reducir completamente el estrés.

Friedman y DiMatteo (1989 citado en Aguilar, 2001), consideran el enfrentamiento como el significado que se vincula al evento perturbador, y las acciones y pensamientos que usa una persona para manejar el estrés.

Medina (2000), define el enfrentamiento como los intentos individuales para enfrentarse a los eventos de la vida.

Rodríguez (1996 citado en Aguilar, 2001) menciona que al hablar de enfrentamiento se hace referencia a los esfuerzos tanto cognitivos, como conductuales que realiza la persona para manejar el estrés psicológico, independientemente de sus resultados.

El enfrentamiento para Pearlin y Schooler (1978 citados en Colin y Fitz, 2001) es definido como el comportamiento que protege a la gente de ser dañada psicológicamente por experiencias de la problemática social y; asimismo, es el mediador del impacto que las sociedades tienen sobre sus miembros.

Para Lazarus y Folkman (1986) los estilos de enfrentamiento se refieren a las características del individuo que le predisponen a reaccionar de una forma determinada. El concepto de estilo es similar al de rasgo, difiriendo de éste

principalmente en una cuestión de grado: el estilo hace referencia formas más amplias de designar individuos o situaciones.

No todos los procesos adaptativos son de enfrentamiento. El enfrentamiento es un subconjunto de actividades adaptativas que implican esfuerzo y que no incluyen todo aquello que hacemos con relación al entorno.

El mejor enfrentamiento es aquél que modifica la relación individuo-entorno en el sentido de mejorarla. El enfrentamiento es considerado como equivalente de la actuación efectiva para la solución de problemas.

Moos y Billings (1982, citados en Colin y Fitz, 2001) enfatizan que existen diferentes perspectivas teóricas dentro del enfrentamiento. Para la presente investigación se utilizarán aspectos de dos perspectivas teóricas nos enfocaremos en la teoría evolucionista y de modificación de conducta así como en la aproximación cultural y socio ecológica.

1. La teoría evolucionista y de modificación de conducta, hace énfasis en las estrategias y actividades conductuales dirigidas a la solución de problemas que pueden aumentar el sentido de autosuficiencia y la supervivencia individual y de las especies. La orientación cognoscitivo conductual incluye las habilidades de solución de problemas y la valoración cognoscitivo individual para el manejo de un evento.

2. La aproximación cultural y socio ecológica, enfatiza las conductas de afrontamiento para establecer una adaptación al medio ambiente físico y cultural. Además de remarcar la cualidad de las conductas adaptativas orientadas hacia la solución del problema. La adaptación a las condiciones del ambiente físico y cultural se facilita por los efectos cooperativos de la comunidad humana, la cual está adaptada al ambiente. Un importante campo de estos recursos es la provisión

de una forma de enfrentamiento cultural, resolución y métodos de enseñanza de las habilidades necesarias para lograr la solución de los problemas.

3.3 Evaluación cognoscitiva y el enfrentamiento

La evaluación cognoscitiva como el proceso evaluativo que determina hasta que punto y por que, la relación con el ambiente es estresante, y las consecuencias que el acontecimiento producirá en la persona. Este proceso expresa la relación variable que sucede entre el individuo con características particulares y el entorno con características que deben ser interpretadas. Este proceso se divide en dos fases (Omar, 1995 citado en Espinosa, 2004):

Evaluación primaria: es donde la persona evalúa la importancia del encuentro con el medio ambiente y su bienestar. En este momento se determina si un evento es relevante o no a su bienestar y si las señales la benefician, perjudican o simplemente la cambian.

Evaluación secundaria: la persona considera las posibles respuestas de enfrentamiento para orientar las demandas tanto psicológicas como ambientales de dicho encuentro. Aquí es donde se determina que opciones se tienen y con que recursos cuenta en ese momento para enfrentar la situación, se incluye también valorar las consecuencias de utilizar determinada estrategia respecto a las demandas tanto internas como externas que pueden estarse presentando.

Los pensamientos y acciones de enfrentamiento se hallan siempre dirigidos hacia condiciones particulares. Para entender el enfrentamiento y evaluarlo, necesitamos conocer aquello que el individuo afronta.

Para Janis y Mann (1977 citados en Lazarus y Folkman, 1986) las funciones principales del enfrentamiento tienen que ver con la toma de una decisión, particularmente la búsqueda y evaluación de información.

Se puede pensar que las reacciones emocionales como la ira, o la depresión, también forman parte del proceso general de enfrentamiento que efectúa un organismo ante una situación demandante. Por ejemplo, quedarse en la cama cuando uno se siente deprimido es un tipo de estrategia de enfrentamiento, del mismo modo que lo puede ser una estrategia más activa (p. ej., ir a la consulta médica). Aunque la naturaleza de estas estrategias no siempre es consciente, la investigación empírica se ha centrado básicamente en aquellas que los individuos pueden conscientemente reconocer. Normalmente se distinguen dos tipos generales de estrategias (Lazarus y Folkman, 1986):

1. Estrategias de resolución de problemas: son aquellas directamente dirigidas a manejar o alterar el problema que está causando el malestar.
2. Estrategias de regulación emocional: son los métodos dirigidos a regular la respuesta emocional ante el problema.

La función del enfrentamiento tienen que ver con el objetivo que persigue cada estrategia; el resultado del enfrentamiento está referido al efecto que cada estrategia tiene. Una estrategia puede servir a una función determinada.

Por ejemplo, ante una ruptura matrimonial, uno puede acudir a los abogados, llamar a amigos en búsqueda de soluciones, etc. (estrategias dirigidas a solucionar el problema), pero también cabe salir más de casa para no sentirse tan mal, intentar no pensar en los años pasados, etc. (estrategias dirigidas a aliviar el malestar que produce la situación).

Moos y Billings (1982 citados en Colin y Fitz, 2001) desarrollaron una perspectiva integrativa, que considera a las estrategias de enfrentamiento como una capacidad (conjuntamente con otros recursos) que puede aumentar o disminuir las demandas de la vida y los estresores.

Es decir, se refiere a las conductas manifiestas que intentan manejar directamente el problema y sus efectos, tales como tratar de conocer más sobre la situación, tomar acciones positivas para resolverla, etc.

Para Davis, McKay y Eshelman (1985) el desarrollo del enfrentamiento permite aprender a relajar la ansiedad y las reacciones ante el estrés. Proporciona una mayor capacidad de autocontrol en las situaciones particulares que habitualmente provocan estrés.

Folkman y Lazarus (1980 citados en Lazarus y Folkman, 1986) hacen referencia a la diferencia entre el enfrentamiento dirigido al problema y al enfrentamiento dirigido a la emoción.

- *Enfrentamiento centrado en la emoción*

Estilo evitativo

Se refiere a los intentos para evitar enfrentarse al problema, negar o minimizar la seriedad de una crisis o para reducir indirectamente las tensiones emocionales por medio de conductas.

En la literatura existe una amplia gama de formas de enfrentamiento dirigidas a la emoción. Un considerable grupo está constituido por los procesos cognitivos encargados de disminuir el grado de trastorno emocional e incluyen estrategias como la evitación, la minimización, el distanciamiento, la atención selectiva, las comparaciones positivas y la extracción de valores positivos a los acontecimientos negativos (Lazarus y Folkman, 1986)

Aunque los procesos dirigidos a la emoción pueden cambiar el significado de una situación estresante sin distorsionar la realidad, sin embargo debemos tener

en cuenta la cuestión de la autodecepción, fenómeno siempre posible en este tipo de enfrentamiento.

Según Lazarus (1980 citado en Lazarus y Folkman, 1986) utilizamos el enfrentamiento dirigido a la emoción para conservar la esperanza y el optimismo, para negar tanto el hecho como su implicación, para no tener que aceptar lo peor, para actuar como si lo ocurrido no nos importara, etc. Estos procesos conducen por si mismos a una interpretación de autodecepción o de distorsión de la realidad.

Ciertas formas cognitivas de enfrentamiento dirigido a la emoción modifican la forma de vivir la situación, sin cambiarla objetivamente. Estas estrategias equivalen a la reevaluación. Consideremos las siguientes maniobras, utilizadas comúnmente para reducir la sensación de amenaza: “He decidido que hay cosas más importantes de las que preocuparse”, “He considerado hasta que punto las cosas podrían empeorar”, “He decidido que no necesitaré tenerlo cerca tanto como pensaba”.

Otro grupo más pequeño de estrategias cognitivas incluye aquellas dirigidas a aumentar el grado de trastorno emocional; algunos individuos necesitan sentirse verdaderamente mal antes de pasar a sentirse mejor y para encontrar consuelo necesitan experimentar primero un trastorno intenso para pasar luego al autorreproche o a cualquier otra forma de autocastigo (Lazarus y Folkman, 1986).

Estilo emocional negativo

Para Janis (1958 citado en Lazarus y Folkman, 1986) las personas que usan la negación, o incluso la evitación como forma de enfrentamiento, experimentarán un mayor alivio emocional en la primera situación amenazante, pero pagarán por ello, manifestando una vulnerabilidad continuada en las situaciones siguientes.

La negación cierra la mente a todo aquello que pudiera ser amenazante. Las personas que se defienden de este modo deben permanecer siempre en guardia,

comprometidas con una labor interna silenciosa (Fenichel, 1945 citado en Lazarus y Folkman, 1986) y pueden experimentar pérdida de energía e incluso depresión.

Cuando no hay nada constructivo que pueda hacerse para vencer el daño o la amenaza; es decir, cuando no existe una acción directa importante, los procesos de negación contienen un potencial necesario para aliviar el grado de trastorno producido por la situación, sin alterar el funcionamiento del individuo o producir daño adicional.

La negación puede ser adaptativa con respecto a determinados aspectos de la situación, pero no en su totalidad.

- *Enfrentamiento centrado en el problema*

Estilo revalorativo

Se centra en el análisis o valoración y revaloración de las demandas o amenazas percibidas o provocadas por una situación, para tratar de entenderlas o comprenderlas y darles un significado o modificárselo, logrando así manejar la tensión provocada por la situación.

El enfrentamiento *revalorativo* incluye los intentos para manejar las valoraciones propias de los eventos estresantes; así como identificar la causa de los problemas y ensayar mentalmente acciones posibles y sus consecuencias.

El enfrentamiento centrado en el problema engloba un conjunto de estrategias más amplio; la resolución del problema implica un objetivo, un proceso analítico dirigido principalmente al entorno.

También incluye estrategias cognoscitivas mediante las cuales una persona acepta la realidad de la situación pero sólo la reestructura para encontrar algo

favorable, por ejemplo pensar que las cosas pueden ser peor, pensar que uno es afortunado con respecto a otras personas, etc; tales estrategias pueden minimizar los aspectos negativos de los eventos estresantes y así ayudar a promover el reajuste.

Kahn (1964 citados en Lazarus y Folkman, 1986) hablan de dos grupos principales de estrategias dirigidas al problema: las que hacen referencia al entorno y las que se refieren al sujeto. En el primer grupo se encuentran las estrategias dirigidas a modificar las presiones ambientales, los obstáculos, los recursos, los procedimientos, etcetera y en el segundo grupo se incluyen las estrategias encargadas de los cambios motivacionales o cognitivos, como la variación del nivel de aspiraciones, la reducción de la participación del yo, la búsqueda de canales distintos de gratificación, el desarrollo de nuevas pautas de conducta o el aprendizaje de recursos y procedimientos nuevos.

La relación entre recursos y enfrentamiento se halla medida por las coacciones personales y ambientales y por el grado de amenaza. Los recursos de enfrentamiento no son constantes en el tiempo; tienen capacidad para expandirse y contraerse y algunos son más erráticos que otros en función de la experiencia, del momento de la vida y de los requerimientos para la adaptación correspondientes a los distintos periodos de la vida. Por tanto, la presencia de un recurso dado en un momento dado no significa que este será igualmente útil para el mismo individuo en otro momento.

Recursos para el enfrentamiento

Para Lazarus y Folkman (1986) la forma en que un individuo realmente afronte una situación dependerá principalmente de los recursos de que disponga y de las limitaciones que dificulten el uso de tales recursos en el contexto de una interacción determinada.

Los recursos son algo extraíble de uno mismo, tanto si son realmente útiles (por ejemplo; dinero, juguetes, personas a las que recurrir, conocimientos importantes) como si constituyen un medio para hallar otros recursos necesarios pero no disponibles.

Antonovsky (1979 citado en Lazarus y Folkman, 1986) ha utilizado el término recursos generalizados de resistencia para describir las características que facilitan el manejo del estrés. Estas características pueden ser físicas, bioquímicas, materiales, cognitivas, emocionales, de actitud, interpersonales y macrosocioculturales. Este autor ve los recursos como neutralizadores del estrés.

Salud y energía

Se hallan entre los recursos más generalizados de los relevantes en el enfrentamiento de muchas, sino de todas, las situaciones estresantes. Una persona frágil, enferma, cansada o débil tiene menos energía que aportar al proceso de afrontamiento que otra saludable.

El importante papel desempeñado por el bienestar físico se hace particularmente evidente cuando hay que resistir problemas e interacciones estresantes que exigen una movilización importante.

Creencias positivas

Verse a uno mismo positivamente puede considerarse también un importante recurso psicológico de enfrentamiento. Se incluyen en esta categoría aquellas creencias generales y específicas que sirven de base para la esperanza y que favorecen el afrontamiento en las condiciones más adversas. La esperanza puede ser alentadora por la creencia de que la situación puede ser controlable, de que uno tiene la fuerza suficiente para cambiarla, de que una persona o un programa determinado resultarán eficaces, o bien por el hecho de tener fe en la justicia, la

voluntad o en Dios. La esperanza existirá sólo cuando tales creencias hagan posible un resultado positivo, o por lo menos probable.

No todas las creencias sirven para el afrontamiento y algunas incluso pueden disminuirlo o inhibirlo. Una creencia puede conducir a una evaluación de desesperanza que, a su vez, disminuye el afrontamiento dirigido al problema. De forma similar, una creencia negativa sobre la propia capacidad para ejercer control sobre una situación o sobre la eficacia de una determinada estrategia puede disminuir la capacidad de afrontar los problemas.

Strickland (1978 citado en Lazarus y Folkman, 1986) cita algunos estudios que indican que las personas que creen que los resultados dependen de sus propias conductas afrontan de forma distinta los problemas relacionados con la salud que las que los consideran el resultado como fruto de azar, la casualidad, el destino o de fuerzas que se encuentran más allá de su control personal.

Habilidades sociales

Las habilidades sociales constituyen un importante recurso de afrontamiento debido al importante papel de la actividad social en la adaptación humana. Estas habilidades se refieren a la capacidad de comunicarse y de actuar con los demás en una forma socialmente adecuada y efectiva. Este tipo de habilidades facilitan la resolución de los problemas en coordinación con otras personas, aumentan la capacidad de atraer su cooperación y apoyo y, en general, aportan al individuo un control más amplio sobre las interacciones sociales (Lazarus y Folkman, 1986).

Recursos materiales

Hacen referencia al dinero y a los bienes y servicios que pueden adquirirse con él. Los recursos económicos aumentan de forma importante las opciones de enfrentamiento en la mayoría de las situaciones estresantes ya que proporcionan

el acceso más fácil y a menudo más efectivo a la asistencia legal, médica, financiera y de cualquier otro tipo.

Simplemente el hecho de tener dinero, incluso aunque no se use, puede reducir la vulnerabilidad del individuo a la amenaza y de esta forma facilitar el enfrentamiento efectivo (Antonovsky, 1979 citado en Lazarus y Folkman, 1986)

Limitaciones en la utilización de los recursos de enfrentamiento

En muchas ocasiones los recursos son de hecho adecuados, pero es el individuo el que no los utiliza al máximo porque hacerlo podría crear conflictos y perturbaciones adicionales. Los factores que restringen el enfrentamiento del entorno pueden llamarse coactores y algunos derivan de factores personales en tanto que dependen del entorno.

E N F R E N T A M I E N T O

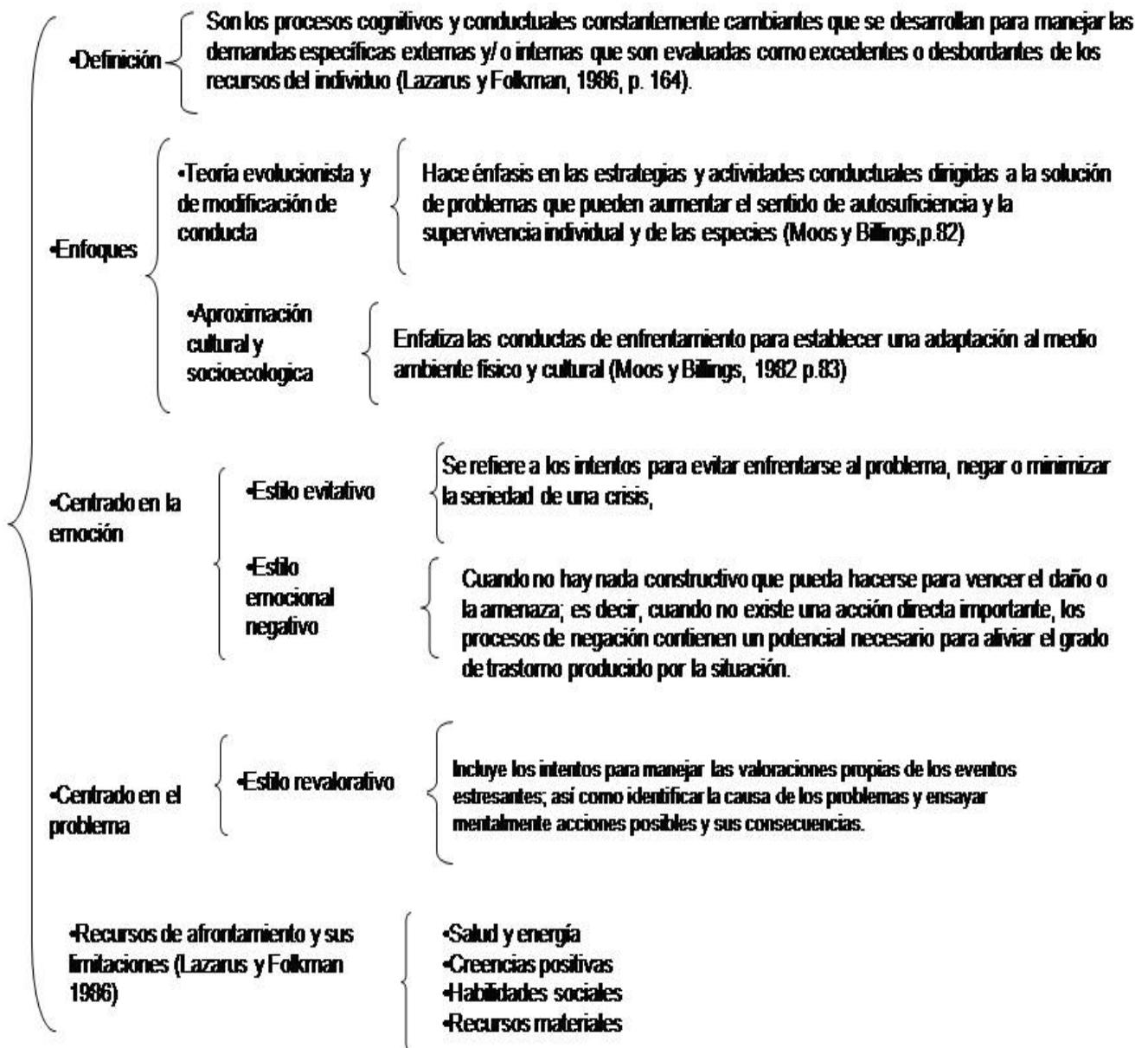


Figura 5: síntesis de enfrentamiento
Fuente: elaboración

Ansiedad, enfrentamiento y rendimiento escolar

Desde los años 60, se ha estudiado el proceso cognitivo por el cual la ansiedad puede producir deterioro en el rendimiento académico y se ha explicado que la dificultad proviene, en gran medida, por la focalización del individuo en pensamientos auto evaluativos que suelen ser despreciativos con respecto a sus habilidades más que en la tarea misma (Carbonero, 1999).

Para Bisquerra (2000) hay dos tipos de estudiantes ansiosos: aquellos en que la ansiedad rebaja los resultados y aquellos que son capaces de hacerlo bien (incluso mejor) en situaciones de estrés.

Por lo general, los estudiantes ansiosos se concentran más en la dificultad de la tarea que en el dominio académico, se centran con mayor frecuencia en sus inhabilidades personales, emocionales, así como en las fallas que han tenido en su desempeño previo (Rivas, 1997).

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.

Spielberger (1972) sostiene que 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. 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) 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 escolar 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).

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, 1972).

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.

La escuela es uno de los lugares donde el individuo se somete a un ambiente de competitividad, compromiso y responsabilidad que requieren de utilizar constantemente habilidades de enfrentamiento relacionados con la vida académica o escolar.

Según Sandin (1995) los estudiantes universitarios utilizan determinadas estrategias de enfrentamiento, como el consumo de alcohol u otras drogas que son nocivas para el organismo. Este tipo de prácticas pueden incrementar el malestar físico e inducir cambios inmunológicos.

Mechanic (1962 citado en Lazarus y Folkman, 1991) realizó un estudio en estudiantes los cuales se preparaban para sus exámenes de doctorado observó que los estudiantes sintieron la primera oleada de ansiedad durante el primer año, mientras podían observar cómo los alumnos de segundo curso se preparaba para los exámenes de grado. La ansiedad se debía principalmente a la socialización del examen como función de lo observable que resultara para los alumnos más jóvenes el estrés experimentado por los que se preparaban para los exámenes y de los comunicados de la facultad sobre los exámenes que corroboraban su importancia. Sin embargo después de la exposición inicial a la situación y debido a las demandas de otros trabajos, el examen se hizo menos importante y la ansiedad disminuyó.

Mechanic (1962 citado en Lazarus y Folkman, 1991) interrogó a los alumnos tres meses antes de sus propios exámenes de doctorado, cuando la situación era otra vez demasiado importante. Refirió que la ansiedad era de nuevo alta y que eran evidentes las estrategias de afrontamiento tanto vigilantes como apelativas. Durante los tres meses anteriores al examen. Aumentaron las bromas y mientras los estudiantes tenían algún tipo de apoyo social y hablaban mucho de los exámenes empezaron a evitar de forma específica a aquellas personas que aumentaban su ansiedad. Los dolores de estomago, los síntomas de disnea y la sensación general de cansancio se hicieron frecuentes y aparecieron también otros síntomas psicosomáticos. Aumentando el uso de tranquilizantes y somníferos.

Aproximadamente un mes antes de los exámenes, los modelos de enfrentamiento para minimizar la importancia del acontecimiento se hicieron predominantes y se hacían ya pocos comentarios sobre los síntomas físicos.

Por último, el fin de semana antes del examen aparecieron importantes síntomas psicosomáticos. Algunos estudiantes enfermaron seriamente, probablemente debido al aumento de vulnerabilidad, resultado del agotamiento

físico y mental que había acompañado a la preparación del examen y su espera prolongada. Muchos estudiantes dijeron padecer dolor de estomago, crisis de ansiedad aumento de la sintomatología disneica y algunos refirieron erupción cutánea y alergias. El apetito y los hábitos alimentarios también se vieron afectados y algunos refirieron dificultad para dormir.

La mañana del examen la mayoría de los estudiantes dijeron sufrir de dolor de estomago unos cuantos diarrea y unos pocos dijeron que no habían tolerado el desayuno. La mayoría de los estudiantes manifestaron un considerable descenso de la ansiedad una vez empezando el primer examen.

Los estudiantes utilizaron diferentes estrategias de enfrentamiento para controlar sus emociones durante los periodos previos a los exámenes, entre ellos la búsqueda de apoyo social, la evitación de las personas que aumentaban su ansiedad, el uso de fármacos, y argumentos tranquilizadores y la disminución de niveles de ambición entre otras. Sin embargo a medida que los exámenes se fueron acercando, los efectos paliativos de estas estrategias desaparecieron. La percepción de amenaza aumento de forma generalizada entre los estudiantes.

En un estudio realizado por Kohn (1986 citado en Acosta y Bojorge, 1997) se identificaron los elementos académicos que los estudiantes percibían como más estresantes encontrando que colocaban la obtención de notas finales y la presentación de exámenes como las más estresantes. Tapia (1994 citado en Acosta y Bojorge, 1997) se abocó a identificar las principales causas de reprobación en estudiantes de bachilleres encontrando que la situación académica genera estrés en algunos estudiantes y que éste repercute en el rendimiento escolar.

Fahs (1987 citado en Acosta y Bojorge, 1997) estableció la interacción de las formas de enfrentamiento, la auto estima y la percepción de estrés con el rendimiento escolar, existiendo una correlación negativa entre las formas de

enfrentamiento paliativas y la baja autoestima con el rendimiento escolar. La percepción de gran estrés y bajo rendimiento escolar condujo a que los estudiantes emplearán conductas de escape-evitación, en donde el 87%, obtuvo una reducción efectiva del estrés.

Devine (1985 citado en Acosta y Bojorge, 1997) se abocó a establecer patrones de estrés académico y de enfrentamiento en estudiantes de licenciatura. En donde el enfrentamiento fue visto como un proceso dinámico y dependiente de la evaluación de cada estudiante.

Meichenbaum (1972 citado en Acosta y Bojorge, 1997) encontró que las personas que sufren una alta ansiedad ante los exámenes, en el momento en que van a ser evaluados se pasan la mayor parte del tiempo preocupados acerca de la evaluación, así como del buen rendimiento que se suponía tenían los demás, presentando también preocupación por los sentimientos de inadecuación, pérdida de status y de estima (creencias irracionales y/o pensamientos automáticos) así como la aparición de reacciones somáticas.

No todos los estudiantes presentan alteraciones emocionales ante la situación de evaluación, esto es debido a una multiplicidad de factores relacionados tanto a los mediadores psicológicos y recursos de enfrentamiento con que cuenta el estudiante así como a las características de la situación (Devine, 1985 citado en Acosta y Bojorge, 1997); esto es, que la evaluación que el estudiante realiza sobre la situación y sus recursos de enfrentamiento para enfrentarla, determinará el carácter estresante de la misma con las consecuentes repercusiones emocionales, cognitivas y conductuales.

Un factor que predispone al desarrollo de los trastornos de ansiedad es la carencia de respuestas de enfrentamiento unida a una visión distorsionada y negativa sobre la capacidad para encarar una situación. Quizá una persona con ansiedad no haya aprendido estrategias adecuadas de enfrentamiento, por el

contrario, haya aprendido a utilizar respuestas como la evitación, que sólo refuerzan la ansiedad e impiden un enfrentamiento eficaz. El resultado es que ellos mismos se sienten más vulnerables ante la aparición de ansiedad en presencia de acontecimientos vitales u otras dificultades cotidianas. Si se considera que el riesgo desborda los recursos, el resultado es la ansiedad. Si, por el contrario, los recursos superan el riesgo, no surge la ansiedad (Stein y Hollander, 2004).

Con base a lo anterior y recapitulando, el siguiente modelo menciona que cuando se presentan una serie de estresores se genera cierta ansiedad, lo cual conlleva a que el individuo haga uso de algún estilo de enfrentamiento; en donde si el estilo que utiliza es positivo se obtendrá un rendimiento escolar alto, por el contrario si el estilo utilizado es negativo el rendimiento escolar será bajo.

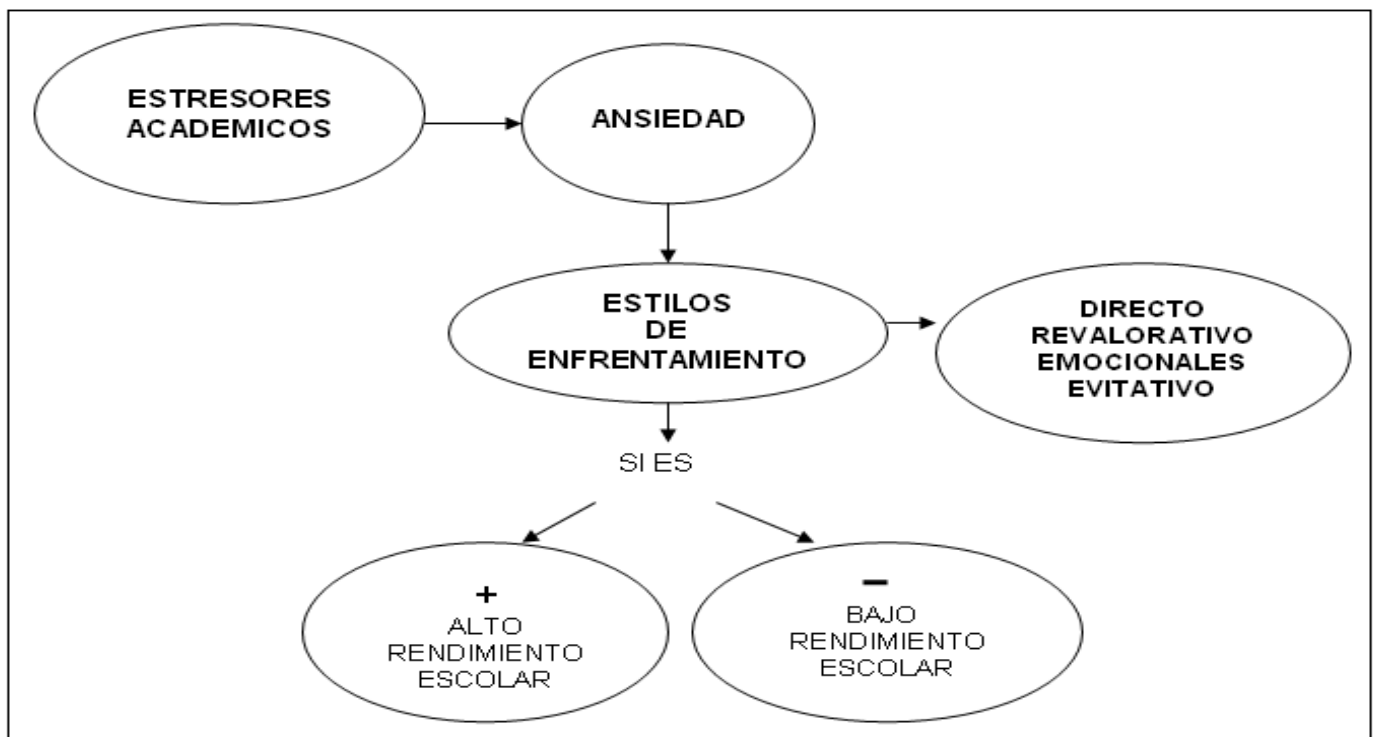


Figura 6: ansiedad, estilos de enfrentamiento y rendimiento escolar.
Fuente: elaboración propia.

MÉTODO

Objetivo general:

- ❖ Determinar si existen diferencias en los estudiantes entrevistados conforme al sexo, la Universidad en donde estudian, su auto evaluación académica y su rendimiento escolar hacia los estilos de enfrentamiento y sus niveles de ansiedad.

Objetivos particulares:

1. Identificar los niveles de ansiedad (rasgo y estado) de los estudiantes universitarios entrevistados.
2. Determinar el estilo de enfrentamiento que utilizan de los estudiantes universitarios entrevistados.
3. Establecer si existe diferencias por sexo, rendimiento escolar, semestre y universidad donde estudian, en los niveles de ansiedad, y los estilos de enfrentamiento.

Participantes y muestreo

La muestra para la presente investigación fue conformada por 200 estudiantes universitarios. Los participantes se seleccionaron mediante un muestreo no probabilístico intencional (Kerlinger y Lee, 2002); en esta técnica, el investigador selecciona de modo directo los elementos de la muestra que desea participen en su estudio. Se eligen los individuos o elementos que se estima que son representativos o típicos de la población. Se sigue un criterio establecido por el experto o investigador, se suelen seleccionar los sujetos que se estima que pueden facilitar la información necesaria (Kerlinger y Lee, 2002).

Criterios de inclusión en la muestra

Para la muestra utilizada en esta investigación se recurrió a estudiantes universitarios inscritos con edades entre 18 y 50 años de edad.

Tipo de estudio y diseño

Se trata de una investigación de tipo no experimental de comparación de grupos este tipo de estudio tiene como propósito comparar los niveles de una variable en dos o mas grupos de estudio.

La utilidad y el propósito principal de este tipo de estudio es probar de una variable categórica, si tiene un efecto en una o mas variables cuantitativas (Kerlinger y Lee, 2002).

Variables

Las variables a estudiar en esta investigación se definen conceptualmente y operacionalmente de la siguiente manera:

Variables conceptuales

Rendimiento escolar: se define como “el grado de aprovechamiento que logra el alumno o un grupo de alumnos en las calificaciones obtenidas mediante la aplicación de una evaluación”, esto es, que el aprovechamiento del alumno se precisa a través de sus calificaciones que reflejan si se adquirió el conocimiento establecido en los programas escolares (Matus, 1989).

Ansiedad: que para Spielberger y Díaz Guerrero (1991) se divide en dos componentes; Ansiedad-Estado (A-Estado) que es conceptualizada como una condición o un estado emocional transitorio del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos de tensión y de aprensión subjetivos conscientemente

percibidos, que pueden variar a través del tiempo y Ansiedad-Rasgo (A-Rasgo) que se refiere a las diferencias individuales, relativamente estables, en la propensión a la ansiedad, es decir, a las diferencias entre las personas en la tendencia a responder a situaciones percibidas como amenazantes con elevaciones en la intensidad de la A-Estado.

Enfrentamiento: definido como aquellos procesos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo (Lazarus y Folkman, 1986).

Variables operacionales

Rendimiento escolar. Para el presente estudio se tomó como referencia de rendimiento escolar, la apreciación numérica que refieran los entrevistados sobre su última evaluación escolar, al momento de responder el instrumento que se aplicó en este estudio.

Estilos de Enfrentamiento: Los resultados de la Escala Multidimensional Multisituacional de los estilos de enfrentamiento (EMMEE) (Reyes Lagunes (1999^a) citado en Ruiz, 2006).

Nivel de Ansiedad Estado - Rasgo: Los resultados del Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado IDARE (Spielberger y Díaz Guerrero, 1991).

Escenarios

La encuesta se aplicó en dos universidades:

Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional que es una institución pública de educación superior. Tiene la finalidad de formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad mexicana en

general (UPN, 2009). A esta institución se incorporan estudiantes que han concluido el bachillerato, y que han aprobado el concurso de selección.

Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México que es un organismo público y tiene como propósito primordial estar al servicio del país y de la humanidad, formar profesionistas útiles a la sociedad, organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales (UNAM, 2009). Se incorporan a esta institución estudiantes que han concluido el bachillerato, y que han aprobado el concurso de selección.

Instrumentos

Para medir las variables de la presente investigación se utilizaron los siguientes instrumentos (ver anexo1):

Ansiedad. Se aplicó el inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE) diseñado por Spielberger y Díaz Guerrero (1991). Este instrumento cuenta con dos subescalas una de ansiedad estado y otra de ansiedad rasgo. Puntajes naturales arriba de 37 en ambas escalas indican presencia de ansiedad. El instrumento presenta una consistencia interna de $\alpha = 0.86$ en la escala de rasgo y un $\alpha = 0.86$ en la escala de estado.

Mide factores como sentimientos de tensión, nerviosismo, preocupación y aprensión. Calificación: Las puntuaciones para ambas escalas varían desde una puntuación mínima de 20 a una máxima de 80 en progresión con el nivel de ansiedad. Los sujetos contestan a cada uno de las afirmaciones ubicándose en una escala de cuatro dimensiones que van de 1 a 4. En la escala A-Estado son: 1-No en lo absoluto, 2-Un poco, 3-Bastante, 4-Mucho; y en la escala A-Rasgo son: 1-Casi nunca, 2- Algunas veces, 3- Frecuentemente, 4-Casi siempre.

Estilos de enfrentamiento. Se aplicó la Escala Multidimensional Multisituacional de los estilos de enfrentamiento (EMMEE) diseñado por Reyes Lagunes (1999^a) citado en Ruiz (2006), que es un instrumento validado y confiable para la población mexicana.

Este inventario indaga como se enfrenta a los problemas en diferentes situaciones: salud, escuela, amigos, pareja, familia y vida. Esta ultima, se le considera como rango de enfrentamiento y las anteriores como estado. Para cubrir los objetivos de la presente investigación solo se utilizaran las subescalas de escuela y vida.

En el área que evalúa los problemas hacia la vida en general, se tiene tres factores el directo revalorativo con 8 reactivos y una α de 0.856, el emocional negativo con 4 reactivos y una α de 0.863 y el factor evasivo con 4 reactivos y un α de 0.742. (Ruiz, 2006) El área que evalúa los problemas hacia la escuela esta compuesta por los factores: directo con 7 reactivos y un α de 0.796, el emocional negativo con 4 reactivos y un α 0.787 y el evasivo con 4 reactivos y un α de 0.615.

Adicionalmente a las escalas, se le preguntará a cada participante, en una hoja anexa, sus datos personales, sexo, semestre que cursa, promedio en el semestre anterior, número de hermanos, características de la casa donde vive, con quien vive (Anexo 2).

Procedimiento

Se aplicó el inventario de ansiedad Rasgo-Estado así como también la aplicación del instrumento de estilos de afrontamiento, al mismo tiempo se obtendrá el promedio de calificación del semestre inmediato anterior de los participantes.

Posteriormente se realizo el Análisis de resultados obtenidos en los instrumentos.

Se capturo la información en una base de datos electrónica y por medio de un software con funciones estadísticas. Para facilitar la exposición de los datos encontrados, se sumaron los reactivos correspondientes a cada factor de ambas escalas, y se dividieron entre el número total de reactivos de cada factor. Con ello los factores de la Escala de Multidimensional Multisituacional de los Estilos de Enfrentamiento se presentan en un rango de 1 a 7, Donde uno representa la menor cantidad del atributo evaluado por cada factor y siete la mayor cantidad del atributo evaluado. En el caso del inventario de Ansiedad Estado Rasgo se presentan en un rango de 1 a 4.

Con estos puntajes, se realizaron un análisis de frecuencias simples, se realizaron comparaciones por escuela, semestre, sexo, edad, y rendimiento escolar, utilizando los estadísticos t de Student, para dos grupos independientes y el análisis de varianza de una sola vía (ANOVA) para tres o más grupos (Buendía, Colás y Hernández, 1998). Bajo el siguiente esquema:

Tabla 1
Comparaciones. Estilos de enfrentamiento

Variable a probar	Valores	Factores	Prueba
Sexo	Masculino	Directo	T de Student
	Femenino	Evaluativo Emocional negativo Evasivo	

Tabla 2
Comparaciones. Estilos de enfrentamiento

Variable a probar	Valores	Factores	Prueba
Universidad	UPN	Directo	ANOVA
	UNAM	Evaluativo	
	UAM	Emocional negativo Evasivo	

RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos que evalúan Estilos de Enfrentamiento y Ansiedad Estado Rasgo, aplicados a estudiantes universitarios. Se presentan en primer lugar los datos descriptivos de la muestra, un análisis de frecuencias simples, posteriormente se realizan comparaciones entre grupos.

Cabe recordar que participaron en el estudio 200 alumnos; 138 mujeres (69%) y 62 hombres (31%), 100 de ellos están cursando sus estudios en la Universidad Pedagógica Nacional y 100 en la Universidad Nacional Autónoma de México, en cada escuela el 50 % son de primer semestre y el 50% restante son de séptimo semestre. Todos los participantes se encuentran estudiando la carrera de psicología, en su respectiva Universidad. Cabe señalar que la proporción por sexo en cada escuela es desigual, 27 de los 100 participantes de la UPN y 35 de los 100 participantes de la UNAM son hombres. Esta proporción por sexo es relativamente similar en las escuelas donde se imparte la carrera de psicología, donde predomina el sexo femenino.

La edad de los participantes esta en un rango de 18 a 50 años, con un promedio de edad de 22.5 y una desviación estándar de 4.75 la mayor proporción se encuentra en un rango de 21 a 26 años (ver tabla 1).

Tabla 1
Distribución de participantes por rango de edad y Universidad

Rango de edad		Escuela		Total
		UPN	UNAM	
	17-20	26	45	71
		26.3%	45.9%	36.0%
	21-26	58	43	101
		15	10	25
	27-50	15.2%	10.2%	12.7%
Total		99	98	197
		100.0%	100.0%	100.0%

En el cuestionario se les pregunto que en un rango de 1 a 10, cómo se consideraban como estudiantes, siendo 10 mejor y 1 peor. Del total de los participantes, 12 se consideran en un rango de 4 a 6 de calificación; de ellos 10 pertenecen a la UPN y 2 a la UNAM, 136 estudiantes se consideran con un dentro de un rango regular de 7 a 8 de calificación, de los cuales 68 estudian en la UPN y el resto en la UNAM y 51 de los estudiantes se consideran con en rango alto de 9 a 10, de ellos, 22 son estudiantes de la UPN 29 de la UNAM (ver tabla 2).

Tabla 2
Autoevaluación como estudiante por Universidad

		Escuela donde estudia		Total
		1 UPN	2 UNAM	
Se considera como estudiante	4-6 bajos	10	2	12
	7-8 regulares	68	68	136
	9-10 altos	22	29	51
Total		100	99	199

Asimismo se les pregunto el promedio del último periodo evaluado en su escuela; 36 participantes, no reportan su promedio porque no lo saben o no lo quisieron dar. Comparando con la pregunta anterior existen discrepancias ya que hay más alumnos que reportan bajos promedios y menos alumnos que reportan promedios altos; una posible explicación es que la percepción de ser estudiantes es diferente a la calificación real (ver tabla 3).

Tabla 3
Promedio de calificación reportado por los estudiantes por Universidad

		Escuela donde estudia		Total
		1 UPN	2 UNAM	
Promedio reportado por los estudiantes	6.9-7.9	22	14	36
	8-8.9	43	40	83
	9-10	9	35	44
Total		74	89	163

Por otra parte de las características socioeconómicas, de los participantes; 129 que representa el 66.8% viven con ambos padres, 47 que representa el 24.4% viven solamente con su madre, 6 que representa el 3.1% viven sólo con el papá y 11 que representan 5.7 % viven con otros familiares. El 49.5 % de los participantes vive en casa propia el resto vive en casas rentadas o con familiares.

En el cuestionario se les preguntó cuántos cuartos tiene la casa donde viven y cuántas personas viven en ella, haciendo la proporción cuartos/habitantes se obtuvo un índice de hacinamiento, pocos cuartos muchos habitantes serian con hacinamiento, la misma proporción, sin hacinamiento y mayor número de cuarto con amplitud. Con este índice el 63.5 % de los estudiantes viven sin hacinamiento, el 14.5% viven con amplitud y el 9% viven con hacinamiento (ver tabla 4). Este índice, permite establecer una de las características socio económicas de los participantes.

Tabla 4
Índice de hacinamiento (cuartos/habitantes) que reportan sobre su vivienda los entrevistados

Índice de hacinamiento		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Con hacinamiento	18	9.0	10.3	10.3
	Sin hacinamiento	127	63.5	73.0	83.3
	Con amplitud	29	14.5	16.7	100.0
	Total	174	87.0	100.0	
Perdidos	Sistema	26	13.0		
Total		200	100.0		

En cuanto al nivel escolar de los padres de los estudiantes se puede decir que a nivel básico el porcentaje es más alto en la UPN que en la UNAM pero a nivel medio superior y superior la UNAM tiene un porcentaje ligeramente superior que el de la UPN (ver tabla 5).

Tabla 5
Nivel escolar del padre por universidad

Nivel escolar del padre	Escuela donde estudia		Total
	1 UPN	2 UNAM	
Primaria	17	11	28
	19.3%	12.6%	16.0%
Secundaria	20	14	34
	22.7%	16.1%	19.4%
preparatoria/técnica	33	36	69
	37.5%	41.4%	39.4%
Licenciatura	17	22	39
	19.3%	25.3%	22.3%
doctorado/maestría	1	4	5
	1.1%	4.6%	2.9%
Total	88	87	175
	100.0%	100.0%	100.0%

El nivel escolar de las madres de los estudiantes de la UPN es más alto; con preparatoria o carrera técnica, a diferencia de los estudiantes entrevistados de la UNAM, sin embargo el porcentaje a nivel licenciatura es más alto en la UNAM con relación a la UPN (ver tabla 6).

Tabla 6
Nivel escolar de la madre

Nivel escolar de la madre		Escuela donde estudia		Total
		1 UPN	2 UNAM	
	Primaria	22	19	41
		23.2%	21.1%	22.2%
	Secundaria	22	18	40
		23.2%	20.0%	21.6%
	preparatoria/técnica	40	35	75
		42.1%	38.9%	40.5%
	Licenciatura	10	16	26
		10.5%	17.8%	14.1%
	doctorado/maestría	1	2	3
		1.1%	2.2%	1.6%
Total		95	90	185
		100.0%	100.0%	100.0%

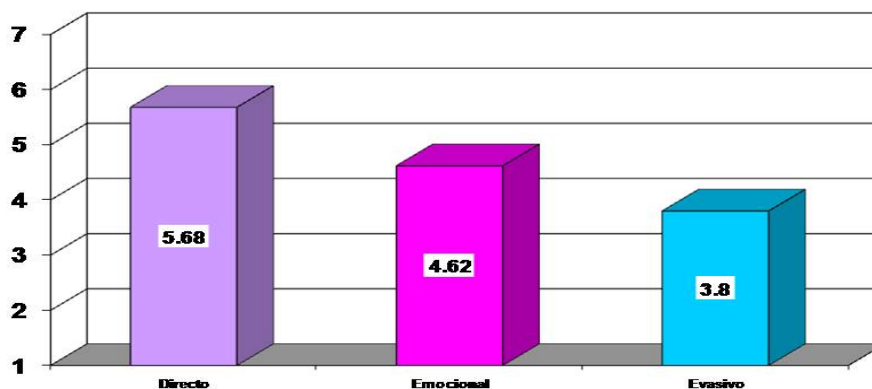
Frecuencias simples de los factores de enfrentamiento y ansiedad

De 199 estudiantes de ambas escuelas, (en un caso no completó la información) se sumaron las respuestas de cada ítem o reactivo, que corresponda a cada dimensión de ambas escalas y se dividió este producto entre el número de ítems que lo componía, obteniendo de esa forma un puntaje promedio de cada dimensión. A continuación se presentan estos promedios.

Enfrentamiento

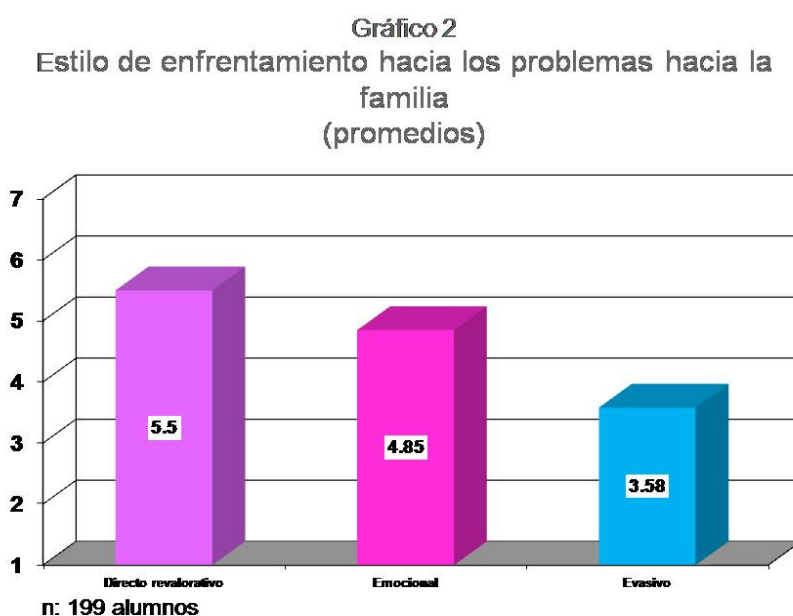
En los factores que componen la dimensión de enfrentamiento a los problemas en la escuela, del total de los participantes encuestados, el estilo de enfrentamiento directo es el que tiene mayor promedio $X=5.68$, en un rango de 1 a 7, lo que indicaría que están por arriba del promedio teórico, le sigue el estilo de enfrentamiento emocional $X=4.62$, también superior al promedio teórico y finalmente el estilo de enfrentamiento evasivo tiene un menos promedio $X=3.8$, casi igual que el promedio teórico (ver gráfico 1). Lo que indica que los participantes tienen un estilo directo principalmente, y en segundo término un estilo emocional.

Gráfico 1
Estilo de enfrentamiento hacia los problemas en la escuela
(promedios)



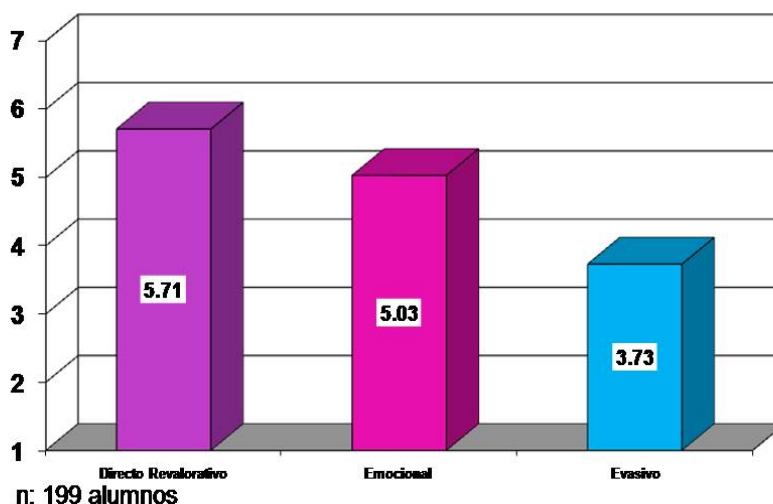
n: 199 alumnos

En los factores que componen la dimensión de enfrentamiento a los problemas hacia la familia, del total de los participantes encuestados, el estilo de enfrentamiento directo revalorativo es el que tiene mayor promedio $X=5.5$, en un rango de 1 a 7, lo que indicaría que están por arriba del promedio teórico. Le sigue el estilo de enfrentamiento emocional $X=4.85$, también superior al promedio teórico y finalmente el estilo de enfrentamiento evasivo tiene un menor promedio $X=3.8$, casi igual que el promedio teórico (ver gráfico 2). Lo que indica que los participantes tienen un estilo directo revalorativo principalmente.



En los factores que componen la dimensión de enfrentamiento hacia los problemas en la vida en general, del total de los participantes encuestados, el estilo de enfrentamiento directo revalorativo es el que tiene mayor promedio $X=5.71$, en un rango de 1 a 7, lo que indicaría que están por arriba del promedio teórico. Le sigue el estilo de enfrentamiento emocional $X=5.03$, también superior al promedio teórico y finalmente el estilo de enfrentamiento evasivo tiene un menor promedio $X=3.73$, casi igual que el promedio teórico (ver gráfico 3). Lo que indica que los participantes tienen un estilo directo revalorativo principalmente, y en segundo término un estilo emocional.

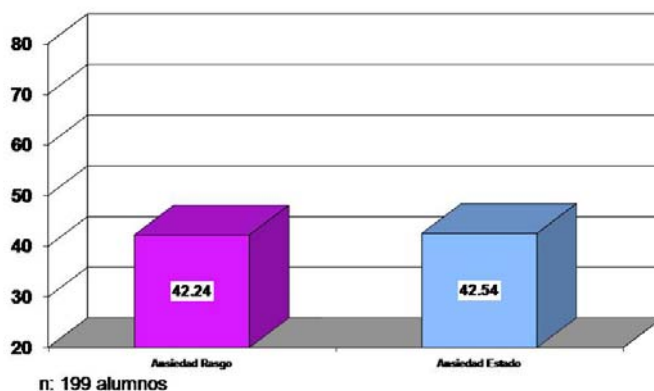
Gráfico 3
Estilo de enfrentamiento hacia los problemas en la vida en
general
(promedios)



Ansiedad

Conforme a la prueba empleada (IDARE) se tomaron en cuenta dos dimensiones de ansiedad: Ansiedad Rasgo y Ansiedad Estado cabe aclarar que rasgo es una característica relativamente permanente y estado es una característica situacional, en ese sentido es pertinente aclarar que al momento de aplicar los cuestionarios coincidió con evaluaciones escolares, por eso se obtuvieron puntajes promedio cerca del punto de corte que señalan los autores de la prueba, que es de 37 puntos; puntuaciones arriba de esta cifra indican presencia de ansiedad, por el contrario puntuaciones por debajo de 37 puntos, indican niveles aceptables de ansiedad. En nuestro estudio los estudiantes obtuvieron un promedio en ansiedad rasgo de $X = 42.24$ y ansiedad estado $X = 42.54$. Estos resultados indican presencia de ansiedad en la población estudiada (ver grafico 4).

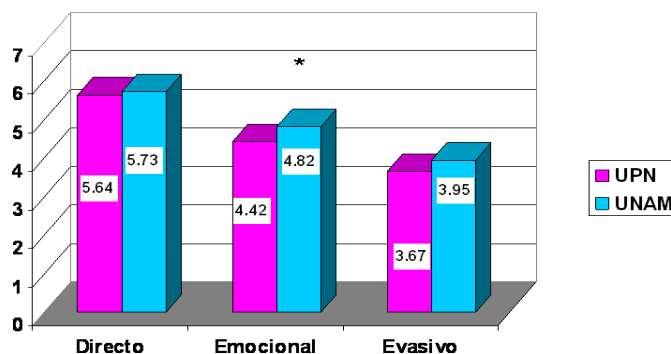
Gráfico 4
Nivel de Ansiedad
(promedios)



Comparaciones de los factores de enfrentamiento y ansiedad por características de los alumnos

Al comparar el estilo de enfrentamiento de los estudiantes de acuerdo a la universidad dónde estudian, en el estilo de enfrentamiento hacia los problemas en la escuela, se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas en el estilo de enfrentamiento emocional, (ver gráfico 5) donde los estudiantes entrevistados de la UNAM, tienen un promedio mayor ($X=4.82$), que los estudiantes entrevistados de la UPN ($X=4.42$). Lo que indica que los estudiantes de la UNAM, tienden a tener mayor tipo de respuestas emocionales como enojarse, o deprimirse cuando se les presenta un problema en la escuela, en comparación con los estudiantes de la UPN.

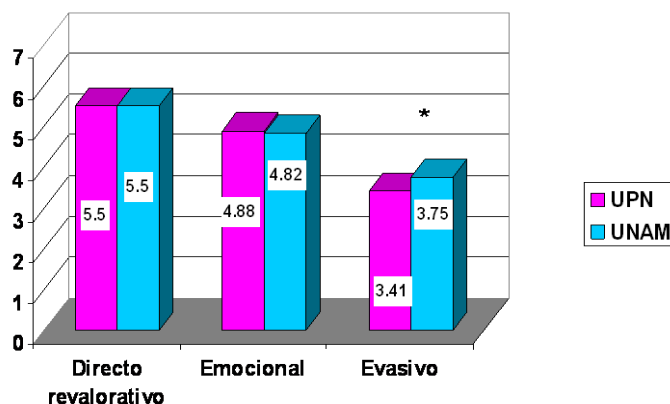
Gráfico 5
Estilo de enfrentamiento hacia los problemas en la escuela, por universidad donde estudia*



* Diferencias Estadísticas al 0.01

Comparando los estilos de enfrentamiento de los estudiantes de acuerdo a la universidad donde estudian, en el estilo de enfrentamiento hacia los problemas en la familia, se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas en el estilo de enfrentamiento evasivo, (ver gráfico 6), donde los estudiantes entrevistados de la UNAM, tienen un mayor puntaje ($x=3.75$) con respecto a los estudiantes entrevistados de la UPN ($x=3.41$). Lo que indica que los estudiantes entrevistados de la UNAM, son personas que tienden a negar o minimizar la seriedad de los problemas en su vida familiar, en comparación a los estudiantes entrevistados de la UPN.

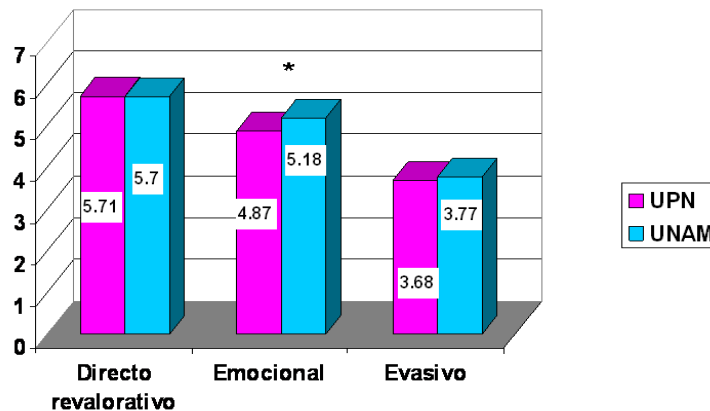
Gráfico 6
Estilo de enfrentamiento hacia los problemas en la familia,
por universidad donde estudia*



* Diferencias Estadísticas al 0.01

Al comparar el estilo de enfrentamiento de los estudiantes de acuerdo a la universidad dónde estudian, en el estilo de enfrentamiento hacia los problemas en la vida en general, se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas en el estilo de enfrentamiento emocional, (ver gráfico 7) donde los estudiantes entrevistados de la UNAM, tienen un promedio mayor ($X=5.18$), que los estudiantes entrevistados de la UPN ($X=4.87$). Lo que indica que los estudiantes de la UNAM, modifican la forma de vivir una situación, sin cambiarla objetivamente; es decir, hacen una reevaluación que les ayuda a reducir la sensación de amenaza, en comparación con los estudiantes entrevistados de la UPN.

Gráfico 7
Estilo de enfrentamiento hacia los problemas en la vida en
general, por universidad donde estudia*

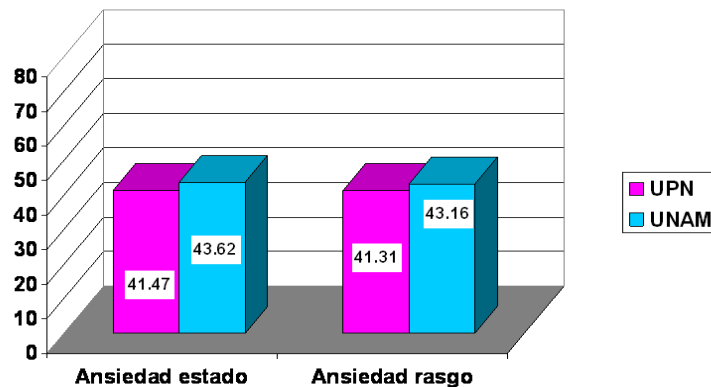


* Diferencias Estadísticas al 0.01

Es importante señalar que en los tres estilos de enfrentamiento evaluados, los alumnos de ambas universidades, presentan niveles altos en el estilo directo, es decir preferentemente son directos al enfrentarse a los problemas.

Al comparar el nivel de ansiedad de los estudiantes de acuerdo a la universidad dónde estudian, se encontró que no existen diferencias estadísticamente significativas, sin embargo presentan niveles altos de ansiedad, en los estudiantes de ambas universidades. Cabe reiterar que los estudiantes fueron entrevistados durante el periodo de evaluaciones, (ver gráfico 8) los estudiantes entrevistados de la UNAM, tienen un nivel de ansiedad estado de $X=43.62$, y un nivel de ansiedad rasgo de $x= 43.16$, en cuanto a los estudiantes entrevistados de la UPN tienen un nivel de ansiedad estado de $X= 41.47$ y ansiedad rasgo de $X=41.31$. Los promedios de los estudiantes de la UPN están ligeramente más bajos que los correspondientes a los estudiantes de la UNAM. Esta evaluación permite inferir que posiblemente los estudiantes de ambas universidades se caracterizan por tener sentimientos de tensión y aprensión, sin embargo la diferencia que se presenta en ansiedad rasgo y/o ansiedad estado depende del grado en el que una situación específica es percibida por un individuo como amenazante o peligrosa.

Gráfico 8
Niveles de ansiedad de los estudiantes por universidad donde estudia*



Al comparar los estilos de enfrentamiento de los estudiantes entrevistados de la UPN, agrupándolos por sexo de los entrevistados, se puede destacar que existen diferencias estadísticamente significativas en el factor de estilo de enfrentamiento emocional hacia los problemas en la escuela, donde las mujeres presentan un mayor puntaje ($x=4.56$), que los hombres ($x=4.04$). En el factor de estilo de enfrentamiento emocional hacia los problemas en la familia existen diferencias estadísticamente significativas donde las mujeres presentan un mayor puntaje ($x=5.06$) que los hombres ($x=4.32$). (Ver tabla 7). En el resto de los factores evaluados no se encontraron diferencias significativas.

Tabla 7
Comparación de los factores de enfrentamiento y ansiedad por sexo de los estudiantes de la UPN

Factor	Sexo del entrevistado	N	Media	Desviación típ.	T	P
Escuela Directo	1 Masculino	27	5.6296	.80057	-.077	.939
	2 Femenino	71	5.6459	.98557		
Escuela Emocional	1 Masculino	27	4.0463	1.18085	-1.795	.05
	2 Femenino	73	4.5651	1.31763		
Escuela evasivo	1 Masculino	27	3.7685	1.16422	.433	.666
	2 Femenino	72	3.6424	1.33337		

Vida Directo Revalorativo	1 Masculino	27	5.8009	.71072	.514	.608
	2 Femenino	73	5.6866	1.06924		
Vida Emocional	1 Masculino	27	4.7685	1.21078	-.544	.588
	2 Femenino	72	4.9167	1.20664		
Vida Evasivo	1 Masculino	27	3.7685	1.08292	.392	.696
	2 Femenino	71	3.6585	1.29576		
Familia Directo Revalorativo	1 Masculino	26	5.5577	.84353	.362	.718
	2 Femenino	72	5.4896	.81355		
Familia Emocional	1 Masculino	26	4.3750	1.47860	-2.279	.025
	2 Femenino	72	5.0660	1.26644		
Familia Evasivo	1 Masculino	26	3.7115	1.36142	1.457	.148
	2 Femenino	72	3.3090	1.14794		
Ansiedad Estado	1 Masculino	27	43.7407	14.91151	1.075	.285
	2 Femenino	73	40.6301	12.01909		
Ansiedad Rasgo	1 Masculino	27	40.7407	11.25438	-.384	.702
	2 Femenino	71	41.5352	8.23552		

Comparando los estilos de enfrentamiento de los estudiantes entrevistados de la UNAM, agrupándolos por sexo, se puede destacar que existen diferencias estadísticamente significativas en el factor de estilo de enfrentamiento directo revalorativo hacia los problemas en la vida en general, (ver tabla 8), donde las mujeres presentan un mayor puntaje ($x=5.86$) que los hombres ($x=5.39$); también existen diferencias estadísticamente significativas en los factores de estilos de enfrentamiento evasivo hacia los problemas, en la escuela, la familia y la vida en general donde los hombres ($x=4.32$) presentan mayores puntajes que las mujeres ($x=3.46$).

Tabla 8
Comparación de los factores de enfrentamiento y ansiedad por sexo de los estudiantes de la UNAM

Factor	Sexo del entrevistado	N	Media	Desviación tip.	T	P
Escuela Directo	1 Masculino	34	5.6092	.80375	-1.391	.167
	2 Femenino	65	5.8000	.55086		
Escuela Emocional	1 Masculino	34	4.9191	.96868	.595	.553
	2 Femenino	65	4.7808	1.15963		
Escuela evasivo	1 Masculino	34	4.4412	1.08373	3.578	.001
	2 Femenino	65	3.6654	.99243		

Vida Directo Revalorativo	1 Masculino	34	5.3971	.91725	-2.680	.009
	2 Femenino	65	5.8635	.76856		
Vida Emocional	1 Masculino	34	5.1765	.88662	-.105	.916
	2 Femenino	65	5.1962	.88222		
Vida Evasivo	1 Masculino	34	4.3162	1.18914	3.434	.001
	2 Femenino	65	3.4923	1.10394		
Familia Directo Revalorativo	1 Masculino	34	5.5147	.78381	.071	.944
	2 Femenino	65	5.5038	.69666		
Familia Emocional	1 Masculino	34	4.6691	1.34660	-.936	.352
	2 Femenino	65	4.9077	1.12463		
Familia Evasivo	1 Masculino	34	4.3235	1.37968	2.984	.004
	2 Femenino	65	3.4615	1.35729		
Ansiedad Estado	1 Masculino	35	44.1714	12.47465	.322	.748
	2 Femenino	65	43.3231	12.58733		
Ansiedad Rasgo	1 Masculino	35	44.8571	8.43711	1.292	.199
	2 Femenino	65	42.2462	10.21951		

Al comparar los estilos de enfrentamiento de los estudiantes entrevistados de la UPN, agrupándolos por el semestre que cursan (primero o séptimo), se puede destacar que existen diferencias estadísticamente significativas en el factor de estilo de enfrentamiento evasivo hacia los problemas en la escuela donde los estudiantes que cursan el primer semestre presentan mayor puntaje ($x= 3.89$) que los que cursan séptimo semestre ($x=3.4592$) (ver Tabla 9), por lo que se puede afirmar que los alumnos de los últimos semestres son menos evasivos al enfrentar los problemas.

Por otra parte se puede observar un incremento en los puntajes de los alumnos de séptimo semestre en el estilo de enfrentamiento directo en los problemas hacia la escuela, lo que indica que este estilo se incrementa durante la estancia del estudiante en la universidad. En cuanto a los marcadores de ansiedad no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 9
Comparación de los factores de enfrentamiento y ansiedad por semestre de los estudiantes de la UPN

Factor	Semestre que cursa	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	T	P
Escuela Directo	1	50	5.5143	1.04899	.14835	-1.381	.170
	7	48	5.7738	.78680	.11356		
Escuela Emocional	1	50	4.3700	1.28991	.18242	-.422	.674
	7	50	4.4800	1.31498	.18597		
Escuela evasivo	1	50	3.8900	1.18791	.16800	1.684	.050
	7	49	3.4592	1.35434	.19348		
Vida Directo Revalorativo	1	50	5.6400	1.15690	.16361	-.787	.433
	7	50	5.7950	.77623	.10977		
Vida Emocional	1	50	4.8250	1.20294	.17012	-.426	.671
	7	49	4.9286	1.21407	.17344		
Vida Evasivo	1	50	3.8450	1.20679	.17067	1.281	.203
	7	48	3.5260	1.25821	.18161		
Familia Directo Revalorativo	1	48	5.4323	.91055	.13143	-.893	.374
	7	50	5.5800	.71952	.10176		
Familia Emocional	1	48	4.7813	1.27436	.18394	-.725	.470
	7	50	4.9800	1.43110	.20239		
Familia Evasivo	1	48	3.3490	1.23850	.17876	-.532	.596
	7	50	3.4800	1.19932	.16961		
Ansiedad Estado	1	50	39.5600	11.06412	1.56470	-1.494	.138
	7	50	43.3800	14.29270	2.02129		
Ansiedad Rasgo	1	49	41.0816	8.71741	1.24534	-.254	.800
	7	49	41.5510	9.57440	1.36777		

Comparando los estilos de enfrentamiento de los estudiantes entrevistados de la UNAM, agrupados por el semestre (primero o séptimo) que cursan se puede destacar que existen diferencias significativas en el factor de estilo de enfrentamiento evasivo hacia los problemas en la escuela (ver Tabla 10), donde los estudiantes que cursan séptimo semestre presentan mayor puntaje ($x = 4.19$) que los que cursan primer semestre ($x = 3.67$) ; existen diferencias estadísticamente significativas en los factores de estilos de enfrentamiento hacia los problemas en la familia y en la vida en general, donde los estudiantes que

cursan séptimo semestre presentan mayores puntajes que los que cursan primer semestre.

Tabla 10
Comparación de los factores de enfrentamiento y ansiedad por semestre de los estudiantes de la UNAM

Factor	Semestre que cursa	N	Media	Desviación típ.	Error típico. de la media	T	P
Escuela Directo	1	50	5.9571	.62587	.08851	3.646	.000
	7	49	5.5073	.60120	.08589		
Escuela Emocional	1	50	4.6750	1.23641	.17485	-1.414	.160
	7	49	4.9847	.91488	.13070		
Escuela evasivo	1	50	3.6750	1.08709	.15374	-2.440	.017
	7	49	4.1939	1.02732	.14676		
Vida Directo Revalorativo	1	49	5.8393	.78892	.11270	1.593	.115
	7	50	5.5700	.88934	.12577		
Vida Emocional	1	49	5.0918	.97854	.13979	-1.094	.277
	7	50	5.2850	.76767	.10856		
Vida Evasivo	1	49	3.4694	1.33428	.19061	-2.595	.011
	7	50	4.0750	.96130	.13595		
Familia Directo Revalorativo	1	50	5.5700	.74109	.10481	.866	.389
	7	49	5.4439	.70760	.10109		
Familia Emocional	1	50	4.6550	1.22983	.17392	-1.433	.155
	7	49	5.0000	1.16369	.16624		
Familia Evasivo	1	50	3.3200	1.34016	.18953	-3.247	.002
	7	49	4.2041	1.36900	.19557		
Ansiedad Estado	1	50	41.6400	11.95529	1.69073	-1.597	.113
	7	50	45.6000	12.81899	1.81288		
Ansiedad Rasgo	1	50	40.3400	9.52892	1.34759	-3.034	.003
	7	50	45.9800	9.05198	1.28014		

Comparando los estilos de enfrentamiento con respecto a la autoevaluación de los estudiantes entrevistados de la UPN se puede decir que existen diferencias significativas en el factor de enfrentamiento directo dirigido hacia los problemas en la escuela (ver tabla 11). En donde los estudiantes que se

perciben como malos estudiantes presentan un menor puntaje ($x= 4.71$) que los alumnos que se perciben como estudiantes regulares ($x= 5.75$) y los que se perciben como buenos estudiantes ($x=5.72$); así como también existe diferencia significativa en el estilo de enfrentamiento directo revalorativo dirigido a los problemas de la vida en general que también se observa en los estudiantes que se perciben como malos estudiantes ($x=4.82$) presenta un menor puntaje a diferencia de los alumnos que se perciben como buenos estudiantes ($x= 5.82$) y a los alumnos que se perciben como buenos estudiantes ($x= 5.79$). También existen diferencias significativas en los estilos de enfrentamiento directo revalorativo y evasivo dirigido hacia los problemas de la familia, estas diferencia se presenta en los estudiantes que se perciben como malos estudiantes. En los resultados obtenidos también se muestran una diferencia estadísticamente significativa en ansiedad-rasgo con los estudiantes que se consideran malos estudiantes.

Tabla 11
Comparación de los factores de enfrentamiento y ansiedad por
autoevaluación académica de los estudiantes de la UPN

Factor	Promedio	N	Media	Desviación típica	Error típico	F	Prob.
Escuela Directo	1 4-6 bajo	10	4.7143	1.50886	.47714	6.063	.003
	2 7-8 regulares	66	5.7532	.77623	.09555		
	3 9-10 altos	22	5.7273	.85704	.18272		
	Total	98	5.6414	.93425	.09437		
Escuela Emocional	1 4-6 bajo	10	4.7250	1.24415	.39344	.439	.646
	2 7-8 regulares	68	4.4338	1.33384	.16175		
	3 9-10 altos	22	4.2614	1.23317	.26291		
	Total	100	4.4250	1.29709	.12971		
Escuela evasivo	1 4-6 bajo	10	3.6500	1.32916	.42032	.217	.805
	2 7-8 regulares	67	3.7313	1.26305	.15431		
	3 9-10 altos	22	3.5227	1.37778	.29374		
	Total	99	3.6768	1.28485	.12913		
Vida Directo	1 4-6 bajo	10	4.8250	1.50485	.47588	4.950	.009

Revalorativo							
	2 7-8 regulares	68	5.8235	.88737	.10761		
	3 9-10 altos	22	5.7955	.80784	.17223		
	Total	100	5.7175	.98323	.09832		
Vida Emocional	1 4-6 bajo	10	5.0500	1.20646	.38152	1.096	.338
	2 7-8 regulares	67	4.9590	1.18273	.14449		
	3 9-10 altos	22	4.5455	1.25981	.26859		
	Total	99	4.8763	1.20340	.12095		
Vida Evasivo	1 4-6 bajo	10	4.3250	1.04782	.33135	2.025	.138
	2 7-8 regulares	66	3.6932	1.26019	.15512		
	3 9-10 altos	22	3.3864	1.17698	.25093		
	Total	98	3.6888	1.23630	.12488		
Familia Directo Revalorativo	1 4-6 bajo	10	4.9000	1.09100	.34500	3.217	.044
	2 7-8 regulares	66	5.5739	.74967	.09228		
	3 9-10 altos	22	5.5852	.80214	.17102		
	Total	98	5.5077	.81777	.08261		
Familia Emocional	1 4-6 bajo	10	5.2000	1.17733	.37231	1.481	.233
	2 7-8 regulares	66	4.9735	1.34388	.16542		
	3 9-10 altos	22	4.4659	1.42113	.30299		
	Total	98	4.8827	1.35331	.13670		
Familia Evasivo	1 4-6 bajo	10	3.9750	1.12083	.35444	3.635	.030
	2 7-8 regulares	66	3.5114	1.22351	.15060		
	3 9-10 altos	22	2.8750	1.07391	.22896		
	Total	98	3.4158	1.21415	.12265		
Ansiedad Estado	1 4-6 bajo	10	48.7000	11.60508	3.66985	2.523	.085
	2 7-8 regulares	68	41.5735	13.27360	1.60966		
	3 9-10 altos	22	37.8636	11.01209	2.34779		
	Total	100	41.4700	12.86013	1.28601		
Ansiedad Rasgo	1 4-6 bajo	9	51.5556	4.95255	1.65085	9.825	.000
	2 7-8 regulares	67	41.4030	9.03538	1.10385		
	3 9-10 altos	22	36.8636	7.19984	1.53501		
	Total	98	41.3163	9.11167	.92042		

En cuanto a los estudiantes de la UNAM al comparar los estilos de enfrentamiento con respecto a la autoevaluación podemos destacar que existen diferencias significativas en los factores directo revalorativo en los problemas en la vida en general donde los estudiantes con un promedio regular presenta un menor puntaje ($x=5.52$) a diferencia de los estudiantes con un promedio bajo ($x=6.06$) y los estudiantes con un promedio alto ($x=6.07$). También existen diferencias significativas en el factor de Ansiedad-Estado en los estudiantes de promedio bajo ($x=44.50$) ya que presentan un menor puntaje. (Ver tabla 12). En cuanto al estilo evasivo en los problemas de la vida en general los alumnos de promedio alto presentan un menor puntaje ($x=3.47$) a diferencia de los estudiantes de promedio regular ($x=3.83$) y los estudiantes de promedio bajo ($x=5.50$). En cuanto a los resultados obtenidos en los niveles de Ansiedad Estado la diferencia se encuentra en los estudiantes que presentan un promedio alto ya que no presentan niveles de ansiedad en comparación con los alumnos de promedios regulares y bajos que si presentan niveles de ansiedad

Tabla 12
Comparación de los factores de enfrentamiento y ansiedad por promedio de los estudiantes de la UNAM

Factor	Promedio	N	Media	Desviación típica	Error típico	F	Prob.
Escuela Directo	1 4-6 bajo	2	6.2143	1.11117	.78571	.851	.430
	2 7-8 regulares	68	5.6912	.67441	.08178		
	3 9-10 altos	29	5.8030	.57068	.10597		
	Total	99	5.7345	.65115	.06544		
Escuela Emocional	1 4-6 bajo	2	5.8750	1.59099	1.12500	1.491	.230
	2 7-8 regulares	68	4.8824	1.12425	.13634		
	3 9-10 altos	29	4.6293	.97656	.18134		
	Total	99	4.8283	1.09477	.11003		
Escuela evasivo	1 4-6 bajo	2	5.1250	.53033	.37500	1.646	.198
	2 7-8 regulares	68	3.9706	1.18174	.14331		
	3 9-10 altos	29	3.7586	.79193	.14706		
	Total	99	3.9318	1.08434	.10898		
Vida Directo Revalorativo	1 4-6 bajo	2	6.0625	.61872	.43750	4.861	.010
	2 7-8 regulares	67	5.5224	.91311	.11155		
	3 9-10 altos	29	6.0776	.54118	.10049		

	Total	98	5.6977	.85024	.08589		
Vida Emocional	1 4-6 bajo	2	5.6250	1.23744	.87500	.398	.673
	2 7-8 regulares	67	5.2127	.92550	.11307		
	3 9-10 altos	29	5.1034	.78067	.14497		
	Total	98	5.1888	.88375	.08927		
Vida Evasivo	1 4-6 bajo	2	5.5000	.35355	.25000	3.232	.044
	2 7-8 regulares	67	3.8396	1.21753	.14875		
	3 9-10 altos	29	3.4741	1.06976	.19865		
	Total	98	3.7653	1.19644	.12086		
Familia Directo Revalorativo	1 4-6 bajo	2	6.2500	.53033	.37500	1.357	.262
	2 7-8 regulares	67	5.4534	.76216	.09311		
	3 9-10 altos	29	5.5733	.63344	.11763		
	Total	98	5.5051	.72708	.07345		
Familia Emocional	1 4-6 bajo	2	5.0000	1.41421	1.00000	.585	.559
	2 7-8 regulares	67	4.7388	1.30807	.15981		
	3 9-10 altos	29	5.0259	.95043	.17649		
	Total	98	4.8291	1.20971	.12220		
Familia Evasivo	1 4-6 bajo	2	4.7500	.00000	.00000	.780	.461
	2 7-8 regulares	67	3.7910	1.47620	.18035		
	3 9-10 altos	29	3.5603	1.31042	.24334		
	Total	98	3.7423	1.41806	.14325		
Ansiedad Estado	1 4-6 bajo	2	44.5000	7.77817	5.50000	4.095	.020
	2 7-8 regulares	68	45.9853	12.96896	1.57272		
	3 9-10 altos	29	38.2759	10.08852	1.87339		
	Total	99	43.6970	12.53115	1.25943		
Ansiedad Rasgo	1 4-6 bajo	2	45.5000	10.60660	7.50000	2.036	.136
	2 7-8 regulares	68	44.3382	10.05746	1.21965		
	3 9-10 altos	29	40.1034	8.40640	1.56103		
	Total	99	43.1212	9.71247	.97614		

Con los datos obtenidos de los estudiantes entrevistados de la UPN se observan diferencias significativas en los estilos de enfrentamiento evasivo dirigido a la familia ($x=.22$) y la vida en general ($x=.38$), se puede destacar que estos resultados se obtuvieron de los estudiantes con un promedio bajo en un rango de 6.9 a 7.9 (ver tabla 13).

Tabla 13
Comparación de los factores de enfrentamiento y ansiedad por promedio de los estudiantes de la UPN

Escuela donde estudia			N	Media	Desviación típica	Error típico	F	Prob.
UPN	Escuela Directo	6.9-7.9	22	5.6169	.79526	.16955	.215	.807
		8-8.9	42	5.7483	.86397	.13331		
		9-10	8	5.7857	.75206	.26589		
		Total	72	5.7123	.82345	.09704		
	Escuela Emocional	6.9-7.9	22	4.5909	1.19659	.25511	.734	.484
		8-8.9	43	4.3430	1.33522	.20362		
		9-10	9	4.8611	1.13957	.37986		
		Total	74	4.4797	1.26988	.14762		
	Escuela evasivo	6.9-7.9	22	4.0341	1.08917	.23221	1.324	.273
		8-8.9	42	3.5119	1.36256	.21025		
		9-10	9	3.4722	1.27748	.42583		
		Total	73	3.6644	1.28237	.15009		
	Vida Directo Revalorativo	6.9-7.9	22	5.5966	.80819	.17231	.880	.419
		8-8.9	43	5.8547	.77293	.11787		
		9-10	9	5.8750	.70711	.23570		
		Total	74	5.7804	.77521	.09012		
	Vida Emocional	6.9-7.9	22	5.2045	.79296	.16906	.551	.579
		8-8.9	42	4.9048	1.24933	.19278		
		9-10	9	4.8889	1.24443	.41481		
		Total	73	4.9932	1.12421	.13158		
	Vida Evasivo	6.9-7.9	22	4.3409	.94032	.20048	4.039	.022
		8-8.9	41	3.5610	1.31907	.20600		
		9-10	9	3.2500	1.06800	.35600		
		Total	72	3.7604	1.23721	.14581		
	Familia Directo Revalorativo	6.9-7.9	22	5.7159	.62223	.13266	.660	.520
		8-8.9	43	5.5233	.83953	.12803		
		9-10	9	5.4167	.69597	.23199		
		Total	74	5.5676	.76195	.08857		
	Familia Emocional	6.9-7.9	22	4.9432	1.46777	.31293	.050	.951
		8-8.9	43	4.8488	1.37163	.20917		
		9-10	9	4.9722	1.31366	.43789		
		Total	74	4.8919	1.37622	.15998		
	Familia Evasivo	6.9-7.9	22	3.9886	1.04220	.22220	3.416	.038
		8-8.9	43	3.4186	1.14788	.17505		
		9-10	9	2.8889	1.31762	.43921		
		Total	74	3.5236	1.17564	.13667		
	Ansiedad estado	6.9-7.9	22	1.68	.477	.102	1.957	.149
		8-8.9	43	1.49	.506	.077		
		9-10	9	1.78	.441	.147		
		Total	74	1.58	.497	.058		
	Ansiedad rasgo	6.9-7.9	22	1.59	.503	.107	.849	.432
		8-8.9	41	1.54	.505	.079		
		9-10	9	1.33	.500	.167		
		Total	72	1.53	.503	.059		

En cuanto a los datos obtenidos de los estudiantes entrevistados de la UNAM se observan diferencias significativas en los estilos de enfrentamiento evasivo dirigido a la escuela ($x=.060$) y la familia ($x=.039$), así como también en el estilo emocional dirigido a la vida en general ($x=.012$), se puede destacar que estos resultados se obtuvieron de los estudiantes con un promedio bajo en un rango de 6.9 a 7.9 (ver tabla 14).

Tabla 14
Comparación de los factores de enfrentamiento y ansiedad por promedio de los estudiantes de la UNAM

Escuela donde estudia			N	Media	Desviación Típica	Error típico	F	Prob.
UNAM	Escuela Directo	6.9-7.9	14	5.6224	.50307	.13445	.241	.786
		8-8.9	40	5.7500	.80990	.12806		
		9-10	35	5.7673	.56518	.09553		
		Total	89	5.7368	.67382	.07142		
	Escuela Emocional	6.9-7.9	14	4.9107	.88582	.23675	.879	.419
		8-8.9	40	4.6813	1.21289	.19178		
		9-10	35	5.0143	1.04132	.17602		
		Total	89	4.8483	1.10050	.11665		
	Escuela evasivo	6.9-7.9	14	4.5000	.90405	.24162	2.913	.060
		8-8.9	40	3.9000	1.16685	.18450		
		9-10	35	3.7143	.90575	.15310		
		Total	89	3.9213	1.05434	.11176		
	Vida Directo Revalorativo	6.9-7.9	14	5.5179	.79490	.21245	1.278	.284
		8-8.9	39	5.6859	.95105	.15229		
		9-10	35	5.9107	.72544	.12262		
		Total	88	5.7486	.84620	.09021		
	Vida Emocional	6.9-7.9	14	5.5000	.62788	.16781	4.628	.012
		8-8.9	39	4.9103	.93099	.14908		
		9-10	35	5.4357	.79137	.13377		
		Total	88	5.2131	.86978	.09272		

	Vida Evasivo	6.9-7.9	14	4.1964	.91030	.24329	1.90 4	.155
		8-8.9	39	3.7692	1.20359	.19273		
		9-10	35	3.5429	.94419	.15960		
		Total	88	3.7472	1.07445	.11454		
	Familia Directo Revalorativo	6.9-7.9	14	5.3750	.67582	.18062	.647	.526
		8-8.9	40	5.6250	.82528	.13049		
		9-10	34	5.5074	.64911	.11132		
		Total	88	5.5398	.73587	.07844		
	Familia Emocional	6.9-7.9	14	4.8929	1.35418	.36192	.931	.398
		8-8.9	40	4.6688	1.31362	.20770		
		9-10	34	5.0588	1.06788	.18314		
		Total	88	4.8551	1.22985	.13110		
	Familia Evasivo	6.9-7.9	14	4.5714	1.55486	.41555	3.38 1	.039
		8-8.9	40	3.5750	1.51298	.23922		
		9-10	34	3.5588	.92944	.15940		
		Total	88	3.7273	1.36069	.14505		
	Ansiedad estado	6.9-7.9	14	1.79	.426	.114	.859	.427
		8-8.9	40	1.60	.496	.078		
		9-10	35	1.60	.497	.084		
		Total	89	1.63	.486	.051		
	Ansiedad rasgo	6.9-7.9	14	1.79	.426	.114	1.32 6	.271
		8-8.9	40	1.55	.504	.080		
		9-10	35	1.66	.482	.081		
		Total	89	1.63	.486	.051		

CONCLUSIONES

Con los resultados obtenidos en esta investigación se pudo observar que los estudiantes entrevistados de ambas universidades utilizan en primer lugar el estilo de enfrentamiento directo revalorativo, en segundo plano el estilo de enfrentamiento emocional negativo y por último el estilo de enfrentamiento evasivo.

Los estudiantes que utilizan un estilo de enfrentamiento directo hacen una revaloración de los problemas a los que se encuentran en la vida escolar y posteriormente actúan ante esta situación o problema. Los estudiantes que utilizan un estilo de enfrentamiento emocional negativo expresan sus sentimientos de forma negativa; algunos sentimientos pueden representarse como enojo, frustración, rabia, enfado, miedo, desorientación, dando lugar así a un estado de temor, bloqueo, impulsividad o no reflexión, llegando tal vez hasta la depresión, por lo cual esto les impide encontrar una solución a los problemas. En cuanto a los estudiantes que utilizan el estilo de enfrentamiento evasivo tienden a restarle importancia a los problemas hasta el grado de escapar de ellos huyendo, aplazando y abandonando cualquier esfuerzo para afrontarlo y no dándole prioridad a encontrar una solución.

Ante esto según Reyes Lagunes 1999^a citado en (Ruiz 2006) el estilo de enfrentamiento Directo Revalorativo es cuando se hace algo para resolver el problema, tratando de aprender o ver lo positivo del problema, el estilo de enfrentamiento emocional negativo es cuando se expresa un sentimiento o una emoción, que no lleva directamente a la solución del problema y en cuanto al estilo de enfrentamiento evasivo se refiere a cuando se evita, escapa o minimiza el problema y su solución.

En cuanto a los resultados obtenidos conforme a los participantes entrevistados se observa que presentaron niveles altos de Ansiedad-Rasgo, se piensa que estos resultados tienen que ver con que los estudiantes presentaban exámenes finales al momento de realizar el inventario de Ansiedad –Rasgo-Estado IDARE.

Cabe mencionar que el instrumento utilizado IDARE (Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado 1975) en esta investigación debe ser revisado y actualizado ya que podría ser que este haya perdido vigencia o que de igual forma que en la actualidad el contexto y circunstancias de la sociedad son totalmente diferentes y podría contar con algunas variaciones en la aplicación de la misma.

Meichenbaum (1972 citado en Acosta y Bojorge, 1997) encontró que las personas que sufren una alta ansiedad ante los exámenes, en el momento en que van a ser evaluados se pasan la mayor parte del tiempo preocupados acerca de la evaluación, ya que frecuentemente, los resultados de un examen no dan una idea clara del conocimiento del estudiante, por la ansiedad que se experimenta al tomar un examen. Presentando también preocupación por los sentimientos de inadecuación, pérdida de status y de estima (creencias irracionales y/o pensamientos automáticos) así como la aparición de reacciones somáticas.

La ansiedad se 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, 1972).

El hecho de que las personas que difieren en Ansiedad-Rasgo muestren o no diferencias correspondientes en Ansiedad-Estado, depende del grado en el que una situación específica es percibida por un individuo particular como amenazante

o peligrosa y eso es influido de manera considerable por la experiencia pasada de un individuo (Spielberger y Díaz, 1991).

Con los resultados obtenidos en esta investigación podemos indagar que la ansiedad no es algo malo, ya que un nivel moderada ansiedad ayuda al rendimiento escolar ya que crea una motivación en el estudiante, por el contrario un nivel alto de ansiedad interfiere en la concentración y la memoria de los estudiantes ya que afecta directamente y sin esto no se puede obtener un éxito escolar.

Al comparar los resultados entre los estudiantes participantes de la UNAM y la UPN de primer y séptimo grado escolar se puede concluir que los estudiantes de la UNAM presentan puntajes más altos en el estilo de enfrentamiento emocional hacia los problemas en la escuela, en el estilo de enfrentamiento evasivo hacia la familia y en el estilo de enfrentamiento emocional hacia la vida en general.

Con los resultados obtenidos al comparar factores de enfrentamiento y ansiedad con el promedio de los estudiantes entrevistados de la UNAM podemos concluir que hay diferencias significativas en cuanto al estilo de enfrentamiento evasivo dirigido a la familia, evasivo dirigido a los problemas en la escuela y evasivo dirigido a la vida en general, estas diferencias significativas se pudieron observar en los alumnos con promedios más bajos. Por lo cual se puede concluir que los alumnos con promedios bajos tienden a utilizar estilos de enfrentamiento evasivo.

Al Comparar los factores de enfrentamiento y ansiedad por promedio de los estudiantes entrevistados de la UPN se encontró existen diferencias significativas ante el estilo de enfrentamiento evasivo dirigido a la familia y la vida en general solo los alumnos de promedios más bajos. Es decir que entre mayor sean los niveles de ansiedad Rasgo- Estado menor es rendimiento escolar.

Considerando los datos obtenidos, tanto en la UPN como en la UNAM, al comparar los niveles de ansiedad estado rasgo por promedio que señalan tener los estudiantes, se puede identificar una tendencia donde los alumnos con bajos niveles de calificación tienen mayores niveles de ansiedad estado y ansiedad rasgo. Por oposición los alumnos con altos niveles de calificación tienen bajos niveles de ansiedad estado y ansiedad rasgo.

Por lo cual se puede decir de acuerdo a esta investigación que los estudiantes participantes que presentan una calificación promedio alta (entre 9 y 10), presentan bajos niveles de Ansiedad - Estado.

Como dice Sue, (1996) 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. Según Rains (2004) la ansiedad perturba en general el rendimiento de cualquier tarea que requiera atención, concentración y esfuerzo sostenido.

La escuela es uno de los lugares donde el individuo se somete a un ambiente de competitividad, compromiso y responsabilidad que requieren de utilizar constantemente habilidades de enfrentamiento relacionados con la vida académica.

De acuerdo a los objetivos establecidos en esta investigación podemos concluir que si existe un relación entre rendimiento escolar, ansiedad y estilos de enfrentamiento ya que cuando a un estudiante se le presenta un estresor académico como puede ser este caso un examen, esto le produce cierto nivel de ansiedad ante esta situación hace uso de algún estilo de enfrentamiento como es el directo revalorativo, emocional y evitativo.

Conforme a los hallazgos obtenidos en esta investigación podemos indagar que la ansiedad si afecta al rendimiento escolar ya que obtuvimos resultados en donde a los estudiantes con un promedio escolar bajo presentan niveles altos de ansiedad y utilizan un estilo enfrentamiento evitativo y en algunos casos el estilo de enfrentamiento emocional negativo lo cual les impide actuar ante el problema y no les permite hallar una solución al problema que se les presente. Sin embargo los estudiante que tienen un buen promedio escolar regular o alto cuentan con un nivel de ansiedad moderado y recurren a utilizar el estilo de enfrentamiento directo revalorativo que les permite actuar ante la situación o problema que se les presente.

Concluyendo por ultimo que al menos en la población estudiada un inadecuado estilo de enfrentamiento hacia el estrés y niveles altos de ansiedad afecta el rendimiento escolar.

Con base a las conclusiones a las que se pudieron llegar, producto de los resultados obtenidos en esta investigación, se pueden señalar las siguientes propuestas:

- Diseñar programas para los alumnos que poseen una alta predisposición a presentar ansiedad ante los exámenes, dirigidos a entrenarlos en el manejo y reducción de los estados emocionales y pensamientos de preocupación que las situaciones evaluativas generan en ellos.
- Lograr que el estudiante ante un problema valore la situación, la gravedad, importancia y de prioridad a sus acciones y responsabilidad.
- Es importante lograr que el estudiante vea el problema como una oportunidad esto implica: planificar, priorizar, buscar soluciones, concentrar los esfuerzos en aplicar una solución, reinterpretarla positivamente, buscar apoyos.
- Que el estudiante sea capaz de identificar las distintas emociones y aprenda a canalizarlas ya que las emociones juegan un rol importante en nuestro estilo de afrontar, en nuestra percepción de éxito, ya sean negativas –provocando sensación de inutilidad, pesimismo, pasividad- como positivas, generando una visión de autoeficacia orientada al problema, a la acción.
- Forma y tiempo de aplicación del IDARE, se podría obtener un mejor resultado si el inventario se aplicara fuera del periodo de exámenes finales. También como complemento a la forma de aplicar se le podría realizar una breve entrevista a los estudiantes participantes sobre el cómo se sintió antes y después de elaborar el inventario.

REFERENCIAS

- Acosta, J.; Bojorge, L. (1997). *Evaluación cognitiva y recursos de afrontamiento como moderadores del rendimiento académico en estudiantes de secundaria, bachillerato y licenciatura*. Tesis de Licenciatura. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Aguilar, G.; Cruz, D. (2001). *Influencia del ambiente familiar y el modo de afrontamiento al estrés en el rendimiento escolar de adolescentes de 12 a 16 años*. Tesis de Licenciatura. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Bricklin, B. y Bricklin, P. (1988). *Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar*. México: Pax.
- Brueckner, L. (1980). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Madrid: Riald.
- Buendia, L.; Colás, M y Hernández, F. (1998). *Metodos de investigacion en psocpedagogia*. Madrid: Mc. Graw Hill Internacional.
- Carbonero, I. (1999). Ansiedad y rendimiento académico. Revista electrónica Punto y Aparte. Recuperado de <http://centros6.cnice.mecd.es/cea.plus.ultra/revista/pya/pya22/ansied.htm> el día 10 de Mayo de 2005.
- Colin, C.; Fitz, M. (2001). *Estrategia de afrontamiento que utilizan estudiantes universitarios de CU y no estudiantes, hombres y mujeres con percepción y autopercepción de riesgo de contagio de VIH*. Tesis de Licenciatura. México: Universidad Autónoma de México
- Corsini, J.(1999). The dictionary of psychology. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel, Taylor & Francis .
- Chadwick, C. (1979). *Teorías del aprendizaje*. Santiago: Ed. Tecla.
- Dantzer, R. (1989). *Las emociones*. Barcelona: Editorial Paidos.

Davis, M.; Mckay, M. y Eshelman, E. (1985). *Técnicas de autocontrol emocional*.

Barcelona, España: Editorial Martínez Roca.

Domínguez, B.; Valderrama, P.; Olvera, Y.; Pérez, S.; Cruz, A.; González, L. (2002). *Manual para el taller teórico-práctico del manejo del estrés*. México: Plaza y Valdés editores.

DSM-IV (1995) Versión española de la cuarta edición de la obra original en lengua inglesa Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV, Valdés, M. (Coor.) publicada por la American Psychiatric Association de Washington. España. MASSON, S.A.

Duran, I. (1986). *Efectos del divorcio en el rendimiento escolar del adolescente*.

Tesis Licenciatura. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Enciclopedia técnica de la Educación, Tomo I. (1988). Raíces psicológicas de los fracasos escolares. México: Ed. Santillana.

Enciclopedia de la Psicología, Tomo 4. Barcelona: Ed. Océano.

Espinosa, M. (2004). *Estilos de enfrentamiento y bienestar subjetivo en adolescentes de la Ciudad de México*. Tesis licenciatura. México: Universidad Autónoma de México.

Gairín, J. (1990). *Las actitudes en educación: un estudio sobre la educación matemática*. Barcelona: Boixareu Universitaria.

Gaudry, E., & Spielberger, C. D. (1971). *Anxiety and Educational*

Hurlock, E. (1997). *Desarrollo Psicológico del Niño*. México: McGraw- Hill.

Isaac, S. y Michael, W. (1981). *Handbook in research and evaluation for education and the behavioral sciences*, San Diego: Edits Publishers.

Kerlinger, F.; Lee, Howard. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGrawHill.

- Laplanche, J.; Pontalis, J. (1993). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.
- Larrañaga, M. (1984). *Participación de los padres de familia en el rendimiento escolar de los niños de Educación Primaria*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognoscitivos*. Barcelona, Roca.
- Lazarus, R.; Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lazarus, R.; Averill, J. (1972). Emotion and cognition: with special reference to Anxiety. En Spielberger, C. (Ed). *Anxiety Current Trends in Theory and Research*. Vol. II. New York: Academia Press.
- Lazarus, R. y Lazarus, B. (1994). *Pasión y razón: la comprensión de nuestras emociones*. España: Paidós.
- López, E. (1994). *Relación entre la autopercepción del rendimiento académico y al consumo de drogas en estudiantes en educación media y media superior*. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. México: UNAM,
- Matus, H. (1989). *Aplicación del método EPL2R y su influencia en el Rendimiento Académico*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.
- Medina, M. (2000). *Evaluación conductual del usuario del Centro de Servicios Psicologicos Dr. Guillermo Dávila*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Miras, M. (2001) *Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar*, en: Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación, España*.
- Navas, J. (1991). *Cómo controlar su ansiedad en situaciones de evaluación o examen*. Santo Domingo: CPE.
- Papalia, D.; Wendkos, S. (1992). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. México: Mc Graw-Hill / Interamericana.

- Polaino, A. (1993). Procesos afectivos y aprendizaje: intervención psicopedagógica. En J. Beltrán y cols. (eds.) *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Rains, D. (2004). *Principios de neuropsicología humana*. México: McGraw-Hill.
- Ravagnan, L. (1981). *El origen de la angustia*. Buenos Aires: Universitaria.
- Reyes, G. (2005). *Ansiedad rasgo-estado de afrontamiento en adolescentes con bajo rendimiento académico*. Tesis de Licenciatura. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rivas, F. (1997). *El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel Planeta.
- Rodríguez, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Rojas, E. (1998). *La ansiedad: como diagnosticar y superar el estrés, las fobias y las obsesiones*. Madrid: Ediciones Temas de hoy.
- Ruiz, A. (2006). *Estilos de enfrentamiento, ansiedad y manejo del enojo en pacientes con hipertensión arterial esencial*. Tesis que para obtener el título de Doctor en Psicología. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sandín, B. y Chorot, P., Santed, M. y Jiménez, M. (1995). Trastornos psicomaticos. En: Belloch, A. Sandin, B., y Ramos, F (editores).Manual de Psicopatología. Madrid: McGraw-Hill.
- Sociedad Mexicana de Psicología (2003), Sociedad Mexicana de Psicología. *Código ético del psicólogo*. México, Trillas.
- Spielberger, C. (1972). Conceptual and methodological Issues in Anxiety Research Vol. 11, New York. Academic Press.
- Spielberger, C.; Diaz-Guerrero, G. (1991). *Inventario de Ansiedad: Rasgo-Estado (IDARE)*. México: El Manual Moderno.

- Stein, D.; Hollander, E. (2004). *Tratado de los trastornos de ansiedad*. Barcelona, España: Psiquiatría Editores.
- Sue, D. (1996). *Comportamiento anormal*. México: McGraw-Hill.
- Symister, P.; Friend, R. (1996). Quality of life and adjustment in renal disease: A health psychology perspectiva. En: Resnick, R. (Ed) *Health psychology through the life span: Practice and Research opportunities*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Universidad Austral de Chile. (2009). Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052001000100008&script=sci_arttext el día 24 de Agosto de 2009.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2009). Recuperado de http://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=32 el día 17 de Agosto de 2009.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2009) Recuperado el día 17 de Agosto de 2009. [www.psicopedia.unam .mx](http://www.psicopedia.unam.mx)
- Victor, M. & Ropper, A. (2002). *Principios de neurología*. México: McGraw-Hill.






















ANEXOS

ANEXO 1

Los instrumentos de estilos de enfrentamiento y ansiedad rasgo-estado, se presentan en una escala tipo “Likert Pictórica”, conforme el procedimiento propuesto por Reyes-Lagunes (1996 citada en Ruiz, 2006). En ella se utiliza una serie de cuadros de mayor a menor tamaño para que al responder el cuestionario se ubique el cuadro que conforme el tamaño indique mejor su respuesta. Con esta técnica se minimizan los sesgos de respuestas al evitar presentar números, dando una dimensión equivalente entre opciones de respuestas tomando en cuenta el tamaño del cuadro. Los puntajes correspondientes se encuentran en un rango de 1 a 7 para la escala de enfrentamiento y de 1 a 4, para la escala de ansiedad donde puntajes mayores indican más del atributo, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

Ejemplos de los instrumentos utilizados¹

Inventario Multidimensional Multisituacional de los Estilos de Enfrentamiento (Reyes- Lagunes, 1999)

	CUANDO TENGO PROBLEMAS CON MI SALUD YO						
	SIEMPRE						NUNCA
1. Tomo medicinas.							
2. Me mantengo ocupada para no pensar en ello.							
3. Molesto.							

Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (Spielberger y Díaz- Guerrero, 1991)

¹ Se presenta ejemplos de los reactivos, debido a que ambos instrumentos tienen derecho de autor

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
1. ME SIENTO CALMADO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ME SIENTO SEGURO.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ESTOY TENSO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 2

¿En una escala de 1 a 10, siendo 1 la menor calificación y 10 la mayor calificación, que tan buen o mal estudiante te consideras?

1 2 3 4 5 6 7 9 10

¿Porqué?

Finalmente, escribe tus datos personales, recuerda que tus respuestas son totalmente confidenciales.

Fecha de nacimiento _____ Edad _____ años
 Día Mes Año

Semestre escolar que estas cursando. 1do. () 3to. () 5to. () 7vo. ()

Promedio que obtuviste en el semestre anterior: ____ . ____

Vives en: Casa propia () Rentada () Familiar ()

Cuantos cuartos tiene tu casa (sin contar el baño y la cocina) _____

Escribe el nombre de tus hermanos (as) de mayor a menor, subraya cual eres tu.

	Nombre	Edad	Genero (masculino o femenino)	Grado escolar
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				

Adultos que viven actualmente en tu casa (especificar según sea el caso: divorciado, muerto)

Padre Si () No () _____
 Madre Si () No () _____
 Otros (especifica) _____

	Padre	Madre
Máximo grado de estudios		

Ocupación